



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La mejora de las escuelas chilenas a partir de los Planes de Mejoramiento Educativo

Ignacio Hernán González Escobar



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESI DOCTORAL

La mejora de las escuelas chilenas a partir
de los Planes de Mejoramiento Educativo

Ignacio Hernán González Escobar



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2021



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La Mejora de las Escuelas Chilenas a partir de los Planes de Mejoramiento Educativo

**Programa de doctorado
Educación y Sociedad**

Doctorando: Ignacio Hernán González Escobar

Directora y Tutora de tesis: Dra. María Elena Cano García

Barcelona, Junio 2021

Dedicatoria.

La presente tesis doctoral ha sido un gran desafío familiar y personal, marcado por el apoyo, ahínco y comprensión de grandes personas que han llenado esta etapa de momentos preciados e inolvidables. Es por lo anterior que mi dedicatoria va dirigida a:

Mi querida y amada esposa Karen, compañera de grandes aventuras, viajes e historias, por creer en este proyecto y gran desafío que hemos compartido juntos, por entender cada uno de mis momentos, por ayudarme en esos instantes que sólo veía oscuridad y con una palabra llenaba esos instantes de luz y de nuevas esperanzas para seguir adelante, siempre incentivándome permitiendo lograr cada una de las metas que me ha llevado al final de este viaje hermoso y sin lugar a dudas, especial y marcado por momentos irrepetibles en nuestras vidas.

Mis dos hermosas y amadas hijas Aramis y Catalina, de quienes estoy completamente orgulloso por el crecimiento que han tenido durante este gran viaje, el cual de alguna u otra manera ha sido complejo para ambas, el adaptarse a un nuevo lugar, nuevo idioma, nuevas amistades y por sobre todo estar lejos de sus abuelas y abuelos, tíos, tías y primos(as). Me siento muy afortunado de ser el padre de ustedes.

Mis queridos padres, Susan y Hernán, quienes siempre han estado presentes en cada uno de mis pasos, por formarme con valores y principios. Porque gracias a ellos soy quien soy actualmente, por enseñarme a ser perseverante y siempre entregar lo mejor. Porque a pesar de la enorme distancia que nos separa han sabido entregarme su gran apoyo y amor.

Agradecimientos.

La presente tesis doctoral ha podido ser desarrollada gracias al apoyo y colaboración de diferentes personas e instituciones a las cuales les quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Primero que todo, quiera agradecer a Dios, por acompañarme y guiarme en este camino que muchas veces se hizo difícil, lleno de obstáculos, sin embargo, me ha entregado las herramientas y fortaleza necesaria para seguir adelante, y sacando lo mejor para seguir creciendo como persona, padre, amigo, esposo y profesional. Por tener la salud necesaria para continuar disfrutando de los momentos más increíbles que he tenido en mi vida junto a mi esposa e hijas, permitiéndome a estas últimas, verlas crecer y disfrutar cada una de sus etapas.

De un modo muy especial, sincero y cariñoso, quisiera agradecer a mi directora y tutora de tesis, la Dra. Elena Cano García, si no fuera por su gran apoyo, orientaciones e innumerables correcciones, las que sin duda me han hecho mejor persona y profesional, no hubiese sido posible llevar a término la presente investigación. Por comprender mis falencias académicas, por su amabilidad, por su infinita paciencia, compromiso, por motivarme en los momentos oportunos y por comprenderme. Sinceramente y de todo corazón, ¡gracias profesora!, es una excelente profesional, admiro su trabajo y dedicación, pero por sobre todo la admiro por la persona que es.

Al Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por el financiamiento para cursar el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona.

Al Dr. Francesc Martínez, y al catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, por su apoyo como validadores expertos de algunos de los instrumentos utilizados en esta investigación, por su buena disposición y el tiempo dedicado de manera desinteresada.

A los directores y profesionales entrevistados en esta investigación, por su ayuda, buena disposición y tiempo dedicado para realizar los instrumentos y permitir que sus voces sean escuchadas por medio de este trabajo.

Finalmente agradezco a todas las personas que anónimamente y de manera directa o indirecta contribuyeron en este proceso de crecimiento tanto personal como también profesional.

Resumen.

Una de las políticas educativa que se ha implementado en Chile y con un mayor impacto económico, debido a que entrega más recursos a los establecimientos que atienden a los estudiantes que resulta más costoso educar, es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP)¹. Con la Ley SEP, los establecimientos adquieren nuevos compromisos con el Ministerio de Educación, los cuales se plasman en un convenio denominado “*Convenio de Igualdad de oportunidades y Excelencia educativa*”² y en donde entre otras cosas cada centro debe implementar Planes de Mejoramiento Educativo (PME), para el diseño, monitoreo y ejecución de estos compromisos.

A casi diez años del inicio de la ley y con ella el inicio de los Planes de Mejoramiento Educativo, resulta crucial entender en qué medida estos planes de mejoramiento pueden haber estado contribuyendo a mejorar el desempeño educativo de los niños y niñas en los centros educativos de Chile, sobre todo en los centros en donde los avances en cuanto a resultados no se han incrementado sino que se han mantenido bajos o zigzagueantes, careciendo de una mejora continua como se espera con la implementación de los PME.

La investigación actual hace patente que los planes de mejoramiento educativo no parecen demostrar ningún efecto significativo en los centros docentes, debido a que, durante estos diez años transcurridos, el 71,32% de los centros educativos se ha mantenido en la categoría que inicialmente fueron asignados por el Ministerio de Educación. Lo anterior podría atribuirse a diferentes factores, entre los cuales destaca la participación de la comunidad educativa en todo el proceso de planificación, implementación y evaluación de los planes, así como también, los tiempos que se destinan a cada una de las fases, entre otros factores.

Palabras Claves: Plan de Mejoramiento Escolar, Planificación educativa, Gestión educativa, Mejora escolar,

¹ Ley N° 20.248.

² Las características del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa están descritas en el artículo 7 de la Ley 20.248.

Abstract.

The Preferential School Subsidy Act (SEP Law) has become one of the educational policies implemented in Chile with a greater economic impact due to it provides resources to the schools in which the enrolled students seem to be more expensive for being educated³. With the SEP Law, the schools agree new commitments with the Ministry of Education through an agreement called “*Agreement on Equal Opportunities and Educational Excellence*”⁴. It makes the schools compulsory to apply School Improvement Plans (PME) for the design, monitoring and execution of these commitments.

Almost ten years after the beginning of the law as well as the Educational Improvement Plans, to understand to what extent these improvement plans may have been contributing to improving the educational performance is crucial. It is especially important in those centers in which the progress in terms of results has not increased but has kept low or zigzagging, lacking continuous improvement as it could be expected with the PMEs’ implementation.

This research shows that educational improvement plans do not seem to have any significant effect on schools because, during these ten years, the 71.32% of educational centers have remained in the category initially assigned by the Ministry of Education. Different factors could be influencing this situation. The lack of participation of the educational community in the entire process of planning, implementation and evaluation, as well as the time allocated to each of the PMEs’ phases, seem to be, among other, some explicative factors.

Keywords: School Improvement Plan, Educational planning, Educational management, School improvement.

³ Law N° 20.248.

⁴ The characteristics of the agreement on equal opportunities and educational excellence are described in article 7 of Law 20.248.

Índice de Contenidos.

Dedicatoria.	3
Agradecimientos.	5
Resumen.	7
Abstract.	9
Índice de Contenidos.	11
Índice de Tablas.	14
Índice de Figuras.	17
Índice de Gráficos.	19
1. Introducción.	25
1.1. Concreción del problema y preguntas de investigación.	28
1.2. Objetivos de Investigación.	28
1.2.1. Objetivo General.	28
1.2.2. Objetivos Específicos.	28
1.3. Hipótesis.	29
2. Marco Teórico.	33
2.1. <i>Accountability</i> en Educación	33
2.2. Marco explicativo de la mejora de la eficacia escolar.	39
2.2.1. Sobre la eficacia escolar (<i>School Effectiveness</i>).	39
2.2.2. Sobre la mejora de la escuela (<i>School improvement</i>).	44
2.2.3. Sobre el mejoramiento de la eficacia escolar.	54
2.3. Planes de mejoramiento escolar – <i>School Improvement Plans</i> (SIP).	58
2.3.1. Principales estudios sobre impacto de los SIP en los centros educativos.	60
2.3.2. Diseño e implementación de los planes de mejoramiento educativo.	63
2.4. Plan de Mejoramiento Educativo chileno (PME).	72
3. Marco Metodológico.	83
3.1. Diseño y tipo de investigación.	84
3.1.1. Diseño de la investigación.	84
3.1.2. Enfoque de la investigación.	84
3.1.3. Procedimiento para la obtención de datos.	85
3.1.4. Triangulación de los datos.	88
3.2. Fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de información.	89
3.2.1. Bases de datos.	89
3.2.2. Encuesta.	93

3.2.3.	Entrevista.	117
3.2.4.	Principios de Investigación e Innovación Responsable (RRI).	129
4.	<i>Análisis de los resultados.</i>	133
4.1.	Análisis de las bases de datos.	133
4.1.1.	Categorías de desempeño.	133
4.1.2.	Rutas o trayectorias de mejoramiento:	140
4.2.	Análisis del Cuestionario.	157
4.2.1.	Características de la muestra.	157
4.2.2.	Análisis cuantitativo del cuestionario.	161
4.2.3.	Análisis cualitativo del cuestionario.	178
4.3.	Análisis de las entrevistas.	220
4.3.1.	Instituciones que intervienen en la creación, seguimiento, evaluación y cumplimiento de los PME 221	
4.3.2.	Coordinación entre las instituciones.	228
4.3.3.	Implementación de los PME en los centros educativos.	231
4.3.4.	Resultados de los PME en los centros educativos.	238
4.3.5.	Motivos por los cuales las escuelas no parecen mejorar	241
5.	<i>Discusión y Conclusiones</i>	247
5.1.	Limitaciones del estudio.	277
6.	<i>Referencias Bibliográficas</i>	281
7.	<i>Anexos</i>	301
7.1.	Anexo 1: Versiones de los cuestionarios:	301
7.2.	Anexo 2: Prueba piloto: Fiabilidad.	319
7.3.	Anexo 3: Prueba de fiabilidad del cuestionario en su versión final.	321
7.4.	Anexo 4: Correo enviado a los directores de los centros educativos	322
7.5.	Anexo 5: Entrevistas semi-estructuradas:	323
7.6.	Anexo 6: Datos para análisis cuantitativo de entrevistas	326
7.6.1.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 1:	351
7.6.2.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 2:	357
7.6.3.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 3:	362
7.6.4.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 4:	370
7.6.5.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 4:	379
7.6.6.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 6:	387
7.6.7.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 7:	394
7.6.8.	Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 8:	399

7.7.	Anexo 7: Distribución de la muestra teórica por cada estrato resultante.....	412
7.8.	Anexo 8: Correo de invitación para Entrevistas.	417

Índice de Tablas.

Tabla 1: Hipótesis, objetivos y técnicas de obtención de la información	29
Tabla 2: Taxonomías de la rendición de cuentas en educación	36
Tabla 3: Aportes de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela.....	55
Tabla 4: Factores que facilitan la implementación	69
Tabla 5: Áreas y dimensiones del modelo de la calidad de la gestión escolar.....	76
Tabla 6: Categorización de escuelas según Ley SEP	77
Tabla 7: Objetivos de la Investigación.....	83
Tabla 8: Objetivo específicos y fuentes de información	89
Tabla 9: bases de datos analizadas	90
Tabla 10: Aportaciones consideradas de la literatura para la construcción de dimensiones del cuestionario	95
Tabla 11: Ejemplo del ordenamiento que se realizó para generar las variables y dimensiones para el cuestionario.....	97
Tabla 12: variables y dimensiones del cuestionario.....	98
Tabla 13: Relación entre dimensiones e ítem del cuestionario	100
Tabla 14: Población y muestra de centros educativos a encuestar.....	108
Tabla 15: Resumen de la distribución de la muestra teórica por cada estrato resultante. (Ver detalle en anexo 7)	110
Tabla 16: número de Escuelas RECEPTORAS DE las encuestas según trayectoria de mejora.....	111
Tabla 17: número de escuelas RECEPTORAS DE las encuestas según región	111
Tabla 18: número de escuelas receptoras de las encuestas según administración	112
Tabla 19: número de escuelas que se enviaron las encuestas según ubicación.....	112
Tabla 20: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según trayectoria de mejoramiento.	113
Tabla 21: Comparación del Universo de la población, muestra teórica t muestra obtenida según región.	113
Tabla 22: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según titularidad.	114
Tabla 23: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según ubicación	114

Tabla 24: Guion de entrevistas semi-estructuradas.....	120
Tabla 25: Muestra de expertos	122
Tabla 26: Ejemplo de unidades de análisis de entrevistas	124
Tabla 27: Muestra de la primera versión de nodos generados en análisis de entrevistas	127
Tabla 28: Ejemplo de codificación selectiva realizada en análisis de entrevistas	127
Tabla 29: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018	134
Tabla 30: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según zona rural	136
Tabla 31: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según zona urbana....	136
Tabla 32: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según administración pública o municipal.....	138
Tabla 33: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según administración particular subvencionada.....	138
Tabla 34: Cantidad de centros según itinerario de mejoramiento	146
Tabla 35: Porcentaje de Centros educativos que no permanecen en autónomo.....	155
Tabla 36: Porcentaje de escuelas que permanecen en las distintas categorías desde el año 2008 al 2018.....	156
Tabla 37: Muestra probabilística estratificada.	157
Tabla 38: Cantidad de centros educativos de la muestra según ruta de mejora	158
Tabla 39: Cantidad de centros educativos de la muestra según región en que se ubican	158
Tabla 40: Cantidad de centros educativos de la muestra según dependencia	159
Tabla 41: Cantidad de centros educativos de la muestra según su ubicación	159
Tabla 42: Cantidad de Años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas	159
Tabla 43: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según zona de ubicación	160
Tabla 44: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región de ubicación.....	160
Tabla 45: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región trayectoria de mejora	160
Tabla 46: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región titularidad del centro educativo	161
Tabla 47: Matriz de variables del cuestionario	161

Tabla 48: Tabla de equivalencias de valores para cada uno de los ítems	163
Tabla 49: Categorías que conforman el concepto de Plan de Mejoramiento Educativo	180
Tabla 50: Categorías que conforman el propósito del PME	183
Tabla 51: Categorías que conforman el contexto del PME.....	188
Tabla 52: Categorías que conforman el Diseño del PME	198
Tabla 53: Categorías que conforman la Elaboración del PME	206
Tabla 54: Categorías que conforman la Implementación del PME	212
Tabla 55: Categorías que conforman la Evaluación del PME	217
Tabla 56: Entrevistados por institución.....	220
Tabla 57: Fiabilidad general del Cuestionario prueba piloto	319
Tabla 58: Fiabilidad del cuestionario según variables y dimensiones prueba piloto	320
Tabla 59: Fiabilidad general del Cuestionario versión final	321
Tabla 60: Fiabilidad del cuestionario según variables y dimensiones Versión final	321

Índice de Figuras.

Ilustración 1: Conceptos relacionados con el accountability educacional	35
Ilustración 2: Elementos claves de un Sistema de rendición de cuentas.....	36
Ilustración 3:Modelo de Eficacia Escolar de Scheerens (1993).....	41
Ilustración 4: Modelo de eficacia docente de creemers (1994).....	42
Ilustración 5: Fases del proceso de mejora.....	45
Ilustración 6: Marco para la mejora escolar	47
Ilustración 7: etapas de mejoramiento según Bellei y colegas (2015)	53
Ilustración 8: Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar	57
Ilustración 9: Etapas del Plan de Mejoramiento Educativo	64
Ilustración 10: Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar	74
Ilustración 11: Ciclo del PME desde el año 2015 a la fecha.....	79
Ilustración 12: Procesos de diseños mixtos secuenciales.....	86
Ilustración 13: diseño mixto secuencial de investigación	87
Ilustración 14: triangulación de los datos.....	88
Ilustración 15: Base de datos resultante	92
Ilustración 16: Extracto de aportación del Dr. Francesc Martínez.....	105
Ilustración 17: Extracto de aportación del Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona	106
Ilustración 18: Extracto de aportación de la Dra. María Elena Cano.....	106
Ilustración 19: Proceso para la construcción y validación del instrumento.	107
Ilustración 20: Procedimiento de codificación de las preguntas abiertas del cuestionario.	116
Ilustración 21: Nube de frecuencia de palabras primera versión en análisis de entrevistas	126
Ilustración 22: Representación gráfica de escuelas que se mantienen emergentes.....	141
Ilustración 23: Representación gráfica de escuelas que se mantienen autónomas.....	141
Ilustración 24: Representaciones gráficas de escuelas que bajan	142
Ilustración 25: Representaciones gráficas de escuelas que suben.....	143
Ilustración 26: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean	143
Ilustración 27: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la alta.....	144
Ilustración 28: Representación gráfica de escuelas que zigzaguean a la alta un año	144

Ilustración 29: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la baja.....	145
Ilustración 30: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la baja un año	145
Ilustración 31: Concepto de Plan de Mejora según los directores de los centros educativos encuestados	178
Ilustración 32: Categorías obtenidas de la pregunta “ Si pudiera cambiar algo del PME ¿qué haría? ”	186
Ilustración 33: Sub-categorías de Contexto del PME	187
Ilustración 34: Sub-categorías del Diseño del PME.....	197
Ilustración 35: Sub-categorías de la Elaboración del PME.....	205
Ilustración 36: Sub-categorías de la Implementación del PME	211
Ilustración 37: Sub-categorías de la Evaluación del PME	215

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gráfico de porcentaje de escuelas según su itinerario de mejoramiento	146
Gráfico 2: Porcentaje de centros educativos municipales o públicos según su trayectoria de mejoramiento	148
Gráfico 3: Trayectoria de las escuelas públicas en relación con la categoría de desempeño.	149
Gráfico 4: Trayectoria de las escuelas subvencionadas en relación con la categoría de desempeño.	149
Gráfico 5: Trayectoria según ubicación de las escuelas.....	151
Gráfico 6: Representación gráfica de las distintas trayectorias según la región en donde se ubican las escuelas	153
Gráfico 7: Resultados Generales del Ítem 1	164
Gráfico 8: Resultados generales del Ítem 2.....	166
Gráfico 9: Resultado general del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa.	168
Gráfico 10: Resultados en general del ítem 4: Diseño del plan de mejora	170
Gráfico 11: Resultados en general del ítem 5: Implementación del Plan de Mejora	171
Gráfico 12: Resultados en general del ítem 6: Evaluación y propuestas de mejora del PME	174
Gráfico 13: Resultados en general del ítem 7: Rol del Líder	175
Gráfico 14: Resultados en general del ítem 8: Funcionamiento del centro educativo..	176
Gráfico 15: Jerarquía de las categorías del “concepto del PME”	182
Gráfico 16: Representación de las respuestas a la pregunta ¿qué cambiaría del PME?	186
Gráfico 17: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes al Contexto del PME	193
Gráfico 18: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes al Diseño del PME.....	200
Gráfico 19: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a Elaboración del PME.....	207
Gráfico 20: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a la Implementación del PME	213
Gráfico 21: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a la Evaluación del PME ...	218
Gráfico 22: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos públicos y subvencionados que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.	270

Gráfico 23: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos de titularidad subvencionada de sectores rurales y subvencionado que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.....	270
Gráfico 24: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos de titularidad pública o municipal de sectores rurales y subvencionado que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.....	271
Gráfico 25: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.....	272
Gráfico 26: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según la Región que se ubican los centros educativos.....	352
Gráfico 27: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según el tipo de dependencia.	353
Gráfico 28: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según zona de ubicación.	355
Gráfico 29: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según trayectoria de mejoramiento.	356
Gráfico 30: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la región que se encuentra el centro.	358
Gráfico 31: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según el tipo de dependencia del centro.	360
Gráfico 32: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la zona de ubicación del centro educativo.....	360
Gráfico 33: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la trayectoria de mejoramiento.	361
Gráfico 34: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa según región del país.....	363

Gráfico 35: Resultado de las valoraciones con mayor diferencia, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa según dependencia.	366
Gráfico 36: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 3: El PME como política de mejora educativa según las zonas que se ubican los centros educativos.....	368
Gráfico 37: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa según trayectoria de mejoramiento.	369
Gráfico 38: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 4: Diseño del Plan de Mejora, según región del país.	371
Gráfico 39: Resultado de las valoraciones con mayor diferencia, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 4: Diseño del Plan de Mejora, según dependencia.....	374
Gráfico 40: Resultado de las valoraciones más altas que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo del ítem 4: diseño del plan de mejora, según la región en que se ubica el centro educativo.....	376
Gráfico 41: Resultado de las medianas del ítem 4: Diseño del plan de mejora, por cada una de las trayectorias de mejora según las valoraciones más altas de acuerdo de las afirmaciones.	377
Gráfico 42: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 5: Implementación del PME, según la región del país.....	380
Gráfico 43: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según el tipo de dependencia.	382
Gráfico 44: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según la zona de ubicación del centro educativo.	384
Gráfico 45: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según las escuelas que tienen una trayectoria a la baja versus las que poseen una trayectoria ascendente.....	385
Gráfico 46: Resultados del ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME de la Región de Tarapacá considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.....	388

Gráfico 47: Resultados del Ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.....	390
Gráfico 48: Resultados del Ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según zona de ubicación del centro educativo.	391
Gráfico 49: Resultados del ítem 6: Evaluación y propuestas de mejora del PME, de las trayectorias de escuelas que suben y las que bajan considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.....	393
Gráfico 50: Resultados del Ítem 7: Rol del Líder, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.	396
Gráfico 51: Mediana de cada una de las regiones según la cantidad de centros de esta que han manifestado su acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 8	400
Gráfico 52: Resultados del Ítem 8: Funcionamiento del centro educativo, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.	402
Gráfico 53: Resultados del Ítem 8: Funcionamiento del centro educativo, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según zona de ubicación del centro educativo.....	405
Gráfico 54: Resultados del ítem 8: “Funcionamiento del centro educativo”, de las trayectorias de escuelas que suben y bajan considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.	408
Gráfico 55: Resultados del ítem 8: “Funcionamiento del centro educativo”, de las trayectorias de escuelas que zigzaguean a la baja un año y las que zigzaguean a la alta un año considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo de las afirmaciones.....	410

1. Introducción

1. Introducción.

Durante los últimos años conceptos como la calidad, la evaluación y la mejora escolar se han convertido en discursos inevitables para las políticas educativas, con el fin de proporcionar de herramientas (leyes, reformas, redes de mejoramiento) que orienten a las comunidades educativas hacia la mejora.

Entre esas herramientas que las políticas públicas ofrecen a las comunidades escolares, se enmarca la presente investigación, enfocada en La Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Una de las políticas educativas que más recursos económicos ha entregado a las escuelas en los últimos 10 años y que introduce por primera vez un sistema de *accountability*, lo que permite exigir metas a los sostenedores de los establecimientos educativos de Chile, cuya finalidad entre otros aspectos, es la puesta en marcha de una planificación estratégica (Plan de Mejoramiento Educativo), con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este aspecto en la actualidad se disponen de múltiples estudios relacionados con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), los cuales van desde estudios sobre la libertad que poseen las familias para la elección de un centro educativo (Arzola G & Troncoso O; Rodrigo, 2014; Elacqua & Santos, 2013; Irarazaval et al., 2012; Joiko, 2011; Treviño et al., 2009), pasando por el impacto que tiene la SEP en la calidad académica de las escuelas (Correa, Parro, & Reyes, 2014; Marcela & Perticara, 2013; Mizala & Torche, 2013; Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013) y en el efecto que tiene la SEP en el desarrollo de la equidad escolar (J. Valenzuela, Allende González, Gómez Vera, & Trivelli, 2015; Valenzuela, Villalobos, & Gómez, 2013; Valenzuela, Villarroel, et al., 2013).

Un último estudio realizado durante el año 2017 (Edecsa Estudios, 2017) se centró en la percepción de los directivos y equipos técnicos del Ministerio de Educación en lo que se refiere a cambio de enfoque PEI⁵-PME, identificando sus fortalezas y debilidades respecto del modelo anterior. Es a partir de todo lo anterior que esta investigación toma relevancia, debido a que en la actualidad existen muy pocos estudios destinados a medir el impacto que han tenido los Planes de Mejora en las escuelas de Chile y más escasos aún, estudios en las escuelas que durante estos diez años que han existido los planes de

⁵ Proyecto Educativo Institucional.

mejora en Chile no han tenido avances con relación a las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación o su mejora ha sido zigzagueante.

La relevancia del estudio también podría tener impacto en las políticas educativas, ya que lo que pretende el estudio es tener una radiografía de los planes de mejora teniendo la opinión tanto de las partes expertas del Ministerio de Educación como también de los encargados de su ejecución de los centros educativos (directores⁶, directivos y docentes). Por otro lado, se pretende visibilizar si los PME chilenos tienen o no los efectos deseados desde un principio, pese a que llevan un periodo suficiente para hacer patente los avances que prometieron en la calidad de la educación. Según la literatura (Bellei, Valenzuela, et al., 2015b; Elmore & City, 2007; Gray et al., 1999), las escuelas que mejoran pasan por diferentes estados o etapas de mejora, las cuales no parecen estar dándose en la mayoría de las escuelas chilenas (Falabella, 2016; Joiko, 2011; Valenzuela, Villarroel, et al., 2013). Por último, es el momento adecuado para realizar una revisión de la política educativa chilena relacionada a los planes de mejora, debido a que actualmente Chile se encuentra iniciando un nuevo gobierno, lo que se intuyen cambios legislativos en materia educativa.

Por otra parte, este trabajo se encuentra enmarcado en el modelo de las escuelas eficaces y el movimiento teórico – práctico de la mejora de la eficacia *escolar* (*Effective School Improvement*). Además, la relación que posee el proyecto de investigación con la línea de doctorado es estrecha debido a que va ligada con uno de sus objetivos, que es el (...) *avance científico, tecnológico y social en ámbitos como la didáctica, la organización y la evaluación educativa* (...) (Universidad de Barcelona (Facultad de Educación)).

En cuanto a la viabilidad, la investigación ha sido viable, debido a que se han dispuesto de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Se han obtenido las direcciones de correo electrónico de las escuelas públicas y subvencionadas seleccionadas para realizar estudio. Asimismo, se obtuvo toda la información estadística necesaria para el estudio por medio de solicitudes al Ministerio de Educación a través de la Ley de Transparencia. Por otro lado, se enviaron las solicitudes de entrevista a los expertos de cada área competente con

⁶ Se utilizará el término “director” o “directores” para referirse tanto a director o directora como también a directores y directoras.

el Plan de Mejora, las cuales fueron recepcionadas de forma satisfactoria, lo que ha permitido ejecutar cada una de las entrevistas planificadas.

Con el presente estudio se conseguirá identificar las posibles causas que han provocado el estancamiento de las escuelas Chilenas pese a tener un plan de mejoramiento educativo (PME) activo por aproximadamente diez años, con lo que se buscará por una parte generar un mayor entendimiento de los procesos que llevan los centros educativos de manera interna ejecutando el PME y por otra poder conocer la visión de los expertos que tienen responsabilidad en el PME por medio del Ministerio de Educación de Chile. Además, se pretende proporcionar información valiosa a las instituciones educativas, a las políticas públicas chilenas y a la comunidad científica que investiga las herramientas que generan la mejora de la escuela.

Por último, a la sociedad chilena le resultará sumamente fructífero contar con datos actualizados respecto al impacto de los PME en las escuelas, a fin de reflexionar sobre los procesos y herramientas que se llevan para mejorar la educación dentro del ámbito nacional.

Las contribuciones que puede aportar el estudio son las siguientes:

- A las políticas públicas educativas chilenas, por medio del estudio actualizado de los planes de mejoramiento y el impacto que han tenido éstos en el transcurso de los últimos 10 años.
- Al Ministerio de Educación de Chile, por medio de la reestructuración del diseño y la ejecución de los PME, debido a que tendrán un diagnóstico del instrumento y las percepciones de los actores que trabajan con éste.
- A la comunidad científica, por medio del estudio de una herramienta de mejora de los centros educativos.

Por medio de estas tres contribuciones se pretende engrosar la evidencia disponible sobre el mejoramiento educativo y abrir nuevos caminos tanto en las comunidades educativas chilenas como las del resto de los países que pretendan avanzar hacia una mejora de la educación.

La presente investigación se encuentra estructurada en:

1.1. Concreción del problema y preguntas de investigación.

Muchas de las escuelas chilenas no han avanzado en sus resultados tanto en pruebas estandarizadas, a pesar de que la gran mayoría posee un plan de mejoramiento financiado por el Estado Chileno que ha estado actuando en ellas aproximadamente 10 años y avances muchas veces son imperceptibles o nulos.

- ¿Cuáles serían los factores del por qué no se ven avances en las escuelas?
- ¿El PME estará bien diseñado para las escuelas chilenas?
- ¿El PME será sólo un instrumento de *Accountability* por parte del MINEDUC⁷ o efectivamente es una herramienta para conseguir la calidad total en la educación chilena?
- ¿Por qué el PME no ha logrado que las escuelas mejoren sus resultados en relación con la clasificación que lleva el MINEDUC?

1.2. Objetivos de Investigación.

1.2.1. Objetivo General.

Identificar y analizar las posibles causas que ha provocado el estancamiento o retroceso de las escuelas chilenas pese a sus planes de mejoramiento, según los resultados académicos, clasificación de la SEP y percepción de los miembros de los centros educativos.

1.2.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las trayectorias de los centros educativos a partir de la clasificación que realiza el Ministerio de Educación en las escuelas que poseen Plan de Mejoramiento Educativo.
- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.
- Diseñar un conjunto de sugerencias para mejorar la aplicación del PME.

⁷ Ministerio de Educación de Chile.

1.3. Hipótesis.

Tabla 1: Hipótesis, objetivos y técnicas de obtención de la información

HIPÓTESIS	OBJETIVO ESPECÍFICO	Instrumentos de recogida y/o análisis de información
Los PME chilenos no ayudan a las escuelas a mejorar, ya que sus fines son sobre la base de la rendición de cuentas y no a la mejora educativa. (Falabella & Opazo, 2014, p. 26).	- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.	- Análisis de Datos estadísticos entregados por el MINEDUC. - Encuestas a integrantes de la comunidad educativa (directores, equipo de gestión, docentes)
Aunque casi todos los planes de mejora son aprobados por el MINEDUC para ser ejecutados, éstos tienen efectos muy diferentes hacia la mejora. (Irarazaval et al., 2012).	- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora. - Evaluar la normativa, orientaciones y estructura del Plan de Mejoramiento Educativo Chileno con la cual el Ministerio de Educación rige y evalúa a los establecimientos educacionales.	- Encuestas a integrantes de la comunidad educativa (directores, equipo de gestión, docentes). - Entrevistas a agentes gubernamentales encargados de diseñar el plan de mejoramiento educativo. - Análisis de Datos estadísticos entregados por el MINEDUC.
La falta de éxito de un plan de mejora es en gran parte a un diagnóstico deficitario. (Irarazaval et al., 2012; Pedró et al., 2005; Román, 2008).	- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.	- Encuestas a integrantes de la comunidad educativa (directores, equipo de gestión, docentes). - Entrevistas a agentes gubernamentales encargados de diseñar el plan de mejoramiento educativo.
El Plan de mejoramiento Educativo Chileno no se encuentra bien implementado, ya que sus etapas de planificación, ejecución y evaluación se encuentran a destiempo con el año académico de las unidades educativas. (Arnaiz Sánchez et al., 2015a, p. 328; F. Murillo & Krichesky, 2012; Vanhoof & Petegem, 2007)	- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.	- Entrevistas a agentes gubernamentales encargados de diseñar el plan de mejoramiento educativo. - Encuestas a integrantes de la comunidad educativa (directores, equipo de gestión, docentes).
El PME no ha tenido los efectos deseados en los centros educativos por no contar con una participación activa de la comunidad educativa, sin un liderazgo distribuido y sin una implementación adecuada. (S. Anderson, 2010; Leithwood et al., 2006; Leithwood, Louis, et al., 2009; Muñoz-Repiso et al., 2000)	- Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.	- Encuestas a integrantes de la comunidad educativa (directores, equipo de gestión, docentes). - Entrevistas a los diferentes agentes encargados de los PME (equipo de mejora MINEDUC, Agencia de Calidad y superintendencia de educación).

Pese a que existen diferentes trayectorias de mejoramiento, éstas no son visibles en la mayoría de los centros educativos chilenos. (Bellei, Valenzuela, et al., 2015b; Chapman & Harris, 2004; Gray et al., 1999; Hopkins et al., 2011)	- Identificar las trayectorias de los centros educativos a partir de la clasificación que realiza el Ministerio de Educación en las escuelas que poseen Plan de Mejoramiento Educativo.	- Análisis de Datos estadísticos entregados por el MINEDUC.
---	--	---

2. Marco Teórico

2. Marco Teórico.

2.1. *Accountability* en Educación

El rendimiento de cuentas ha estado presente desde siempre en el mundo educativo de alguna u otra forma, tanto de una forma explícita por medio de las evaluaciones estandarizadas, así como también de una forma implícita, en donde las escuelas poseen cierto tiempo para cumplir con las exigencias del *accountability* que impone el Estado, el Ministerio o las mismas escuelas por medio de los planes de mejoramiento educativo. Pese a lo anterior el *accountability* suele relacionarse con el inicio de la evaluación de programas en Estados Unidos durante los años 60 – 70 con diferentes técnicas e instrumentos de control aplicados en aquellos momentos (Laffitte Figueras, 1994), con todo ello el sistema de rendición de cuentas comenzó a tomar forma en el ámbito educativo. Así Bolívar (2016), dice que el *accountability* debe ser entendido como ser responsable de las propias acciones y sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes.

Manno y colegas (2006), mencionan que los sistemas de rendición de cuentas se basan por lo menos con los siguientes cuatro componentes necesarios para un *accountability* en educación: (1) la información del rendimiento de la escuela el cual se determina generalmente por las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes y cualquier examen que entregue una información adicional sobre los procesos pedagógicos e institucionales de las escuelas; (2) establecimiento de metas que informen cuáles son los resultados esperados en cada una de las escuelas (3) la autoridad que puede ser asimilada, al menos parcialmente, a los procesos descentralizadores y proclives a generar autonomía en las escuelas y (4) el establecimiento de consecuencias en el caso de que se cumplan o no las metas (Manno et al., 2006; Schedler, 1999).

Según Anderson (2005), existen tres tipos de *accountability*, el primero tiene que ver con las regulaciones existentes, es decir el cumplimiento de las normas, el segundo con el apego a los estándares profesionales y por último el tercero con los resultados de aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

Ahora bien, según el Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe (PREAL), describe dos acepciones al término de *accountability*. La primera es entendida como “rendición de cuentas” y la otra como “responsabilización por los resultados” (Riquelme Silva et al., 2018). La primera de ellas es entendida como “el proceso mediante el cual los actores informan y/o exigen información por el uso de recursos para la consecución de un objetivo que les concierne” (Manno et al., 2006, p. 12). Esta primera acepción evidencia que el proceso de rendición de cuentas está implicado directamente a la economía, debido a que se debe informar de qué forma se han gastado los recursos económicos, además en el ámbito educativo también tiene relación con el uso de recursos humanos para llegar a cumplir los objetivos institucionales, en el caso de la escuela, y los altos niveles de aprendizaje de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas (Riquelme Silva et al., 2018). Por otro lado, la segunda acepción que es “responsabilización por los resultados”, tiene relación con la consecuencia del proceso anterior e implica que todos los miembros de la unidad educativa y del sistema escolar (autoridades nacionales, regionales, funcionarios públicos, etc.) asuman su responsabilidad respecto al logro de aprendizaje (sea éste, favorable o desfavorable) que alcancen los estudiantes en un periodo determinado (McMeekin, 2006; Riquelme Silva et al., 2018).

Como se puede apreciar el *accountability* en el ámbito educativo también parece ser un concepto polisémico, lo anterior queda resumido en la siguiente ilustración que menciona todos los conceptos que se pueden vincular al *accountability* educacional.

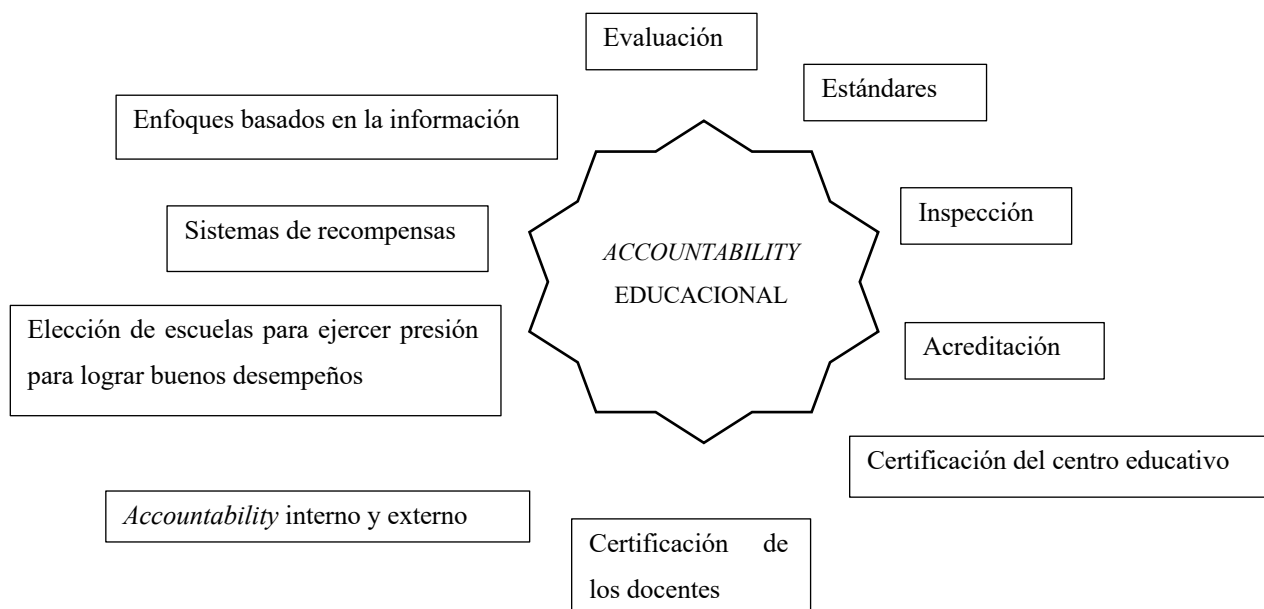


Ilustración 1: Conceptos relacionados con el accountability educacional

Fuente: Creación propia a partir de Manno et al. (2006, pp. 21–24)

El Banco Mundial ha señalado que el uso de la política de rendición de cuentas es imprescindible para el quehacer profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes (Parcerisa & Verger, 2016; Riquelme Silva et al., 2018). Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), también reafirma que el uso del *accountability* en las reformas educativas permite a los países cumplir con los objetivos y desarrollo sostenible en educación (Parcerisa & Verger, 2016; Riquelme Silva et al., 2018).

Para Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves (2015), un sistema de responsabilidad educativa efectiva debe generar:

“... Mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes, fortalecer la profesión docente, y ofrecer transparencia de los resultados al público”.

(Fullan et al., 2015, p. 2)

Darling-Hammond y sus colegas (2014) propusieron un marco de tres puntos para fortalecer la rendición de cuentas en la educación: aprendizaje significativo, rendición de cuentas sobre los recursos y capacidad profesional y todo ello debe de estar animado por

procesos de evaluación y mejora continua que conduzcan a la resolución de problemas y acciones correctivas a nivel local, con el apoyo del Estado (Darling-Hammond et al., 2014, p. 4). En la siguiente ilustración (Ilustración 2) se visualiza el modelo de Darling-Hammond:

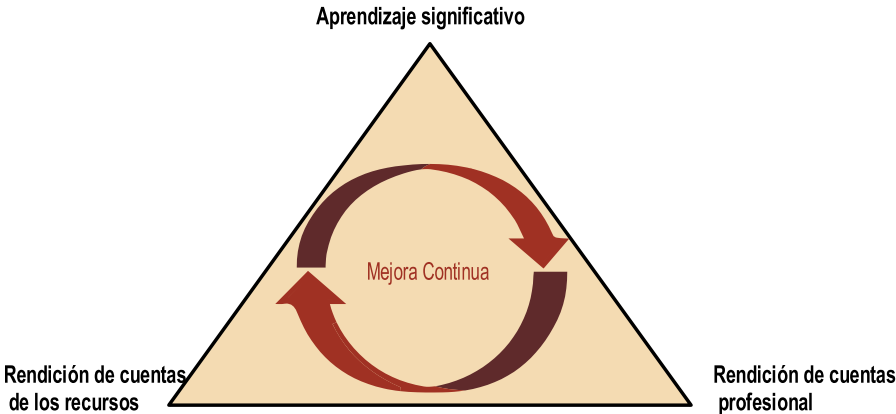


Ilustración 2: Elementos claves de un Sistema de rendición de cuentas

Fuente: (Darling-Hammond et al., 2014, p. 4)

Parcerisa y Verger (2016), estudiaron los distintos modelos de *accountability* educacional presentes en esos momentos junto a los distintos elementos que los componen, los cuales están representados en la siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2: Taxonomías de la rendición de cuentas en educación

Leithwood y Earl (2000)	Darling-Hammod (2004)	West et al. (2011)	Maroy y Voisin (2013)
• Profesional	• Política	• Professional	• Strong accountability
• Gerencial	• Legal	• Jerárquica	• Neo-burocrática
• Descentralización	• Burocrática	• Mercado	• Reflexiva
• Mercado	• Profesional	• Contractual	• Soft accountability
	• Mercado	• En red	
		• Participativa	

Fuente: (Parcerisa & Verger, 2016, p. 23)

Pese a todo lo anterior y enfocándonos sobre las formas de generar buenas prácticas que posibiliten que un sistema de rendición de cuentas en la educación sea efectivo en la calidad ésta, existen políticas educativas que están empleando la rendición de cuentas, dentro de una estrategia mercantil o descentralizadora, en donde el objetivo es presionar a los centros educativos para mejorar (Bolívar, 2016, p. 288). Lo anterior aparte de no ser ético, además distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los docentes de la mejor

enseñanza, para concentrar a ambos actores en lo que piden las evaluaciones estandarizadas (Leithwood & Earl, 2000). Con lo anterior nos referimos a una rendición de cuentas en donde su central énfasis son las evaluaciones estandarizadas. Si bien es cierto que existen estudios sobre los efectos positivos sobre los resultados académicos de los estudiantes al generar este tipo de *accountability* (Chiang, 2009; Ladd, 1999; Roderick et al., 2002; Rosenblatt & Shimoni, 2001), una presión excesiva y sin suficiente apoyo pedagógico podría promover un tipo de comportamiento oportunista o no deseado (Ohemeng & McCall-Thomas, 2013).

Siguiendo con el punto anterior, una mala gestión de un sistema de rendición de cuentas podría promover una enseñanza orientada a la prueba o *teaching to the test* (Ohemeng & McCall-Thomas, 2013), el triaje educativo (Booher-Jennings, 2005; Perryman et al., 2011; Reback, 2008), e incluso la realización de trampas en el momento de tomar la prueba (Jacob & Levitt, 2003). Este comportamiento está muy presente en las escuelas con un alto grado de presión externa para lograr los resultados educativos deseados por la administración educativa, sobre todo por las amenazas de sanciones que estos sistemas implican en el caso de tener bajo rendimiento (Parcerisa & Verger, 2016). Uno de los casos más documentados en este sentido fue el escándalo de las trampas en Atlanta (Huffington Post, 2011).

Por su parte Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves (2015), mencionan que un sistema de *accountability* educacional no se debe limitar sólo al aumento de los resultados académicos de los estudiantes, sino que a un aprendizaje más profundo y significativo para todos los estudiantes, ello conlleva a que los docentes deban mejorar y perfeccionar constantemente sus prácticas de enseñanza con el fin de los estudiantes puedan participar en tareas de aprendizaje profundo (Fullan et al., 2015). Estos mismos autores señalan que dentro del sistema de rendición de cuentas deben convivir tanto el *accountability* interno como el *accountability* externo, anticipándose siempre el primero como base debido a que éste último (externo), será mucho más eficaz si se consigue que la parte interna sea correcta. Es así como estos autores definen cada una de estas rendiciones de cuentas de la siguiente manera:

“La responsabilidad interna se produce cuando los individuos y los grupos asumen voluntariamente la responsabilidad personal, profesional y colectiva de la mejora continua y el éxito de todos los estudiantes (Hargreaves & Shirley, 2009). La rendición de cuentas externa es cuando los líderes del sistema tranquilizan al público a través de la transparencia, el monitoreo y la intervención selectiva de que su sistema está funcionando de acuerdo con las expectativas y requisitos de la sociedad”.

(Fullan et al., 2015, p. 4)

Así también lo evidencia Elmore (2003), donde señala que “el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora”, porque, “la capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas” (Elmore, 2003, p. 31 citado por Bolívar, 2016).

Es a partir de lo anterior es que existen evidencias sólidas y crecientes sobre el impacto positivo de la rendición de cuentas interna en la eficacia y el mejoramiento de las escuelas y los sistemas escolares (Falabella & de La Vega, 2016; Hanushek & Woessmann, 2010; Manno et al., 2006; Mourshed et al., 2010), por el contrario, las evidencias existentes sobre el impacto de un sistema de rendición de cuentas por sí sola o principal impulsora de mejoras son prácticamente nulas y escasas. De hecho, cada vez se comprende más que la rendición de cuentas externas no es un motor eficaz de la eficacia de las escuelas y los sistemas (Fullan et al., 2015).

Por último, existen algunos autores que plantean un nuevo enfoque de la rendición de cuentas denominado “*the new accountability*” (Carnoy et al., 2003; Fuhrman, 1999), en donde la responsabilización tiene como finalidad fundamental, la capacitación para la mejora (Elmore, 2003) y no tanto el posicionamiento de la escuela en ranking o un sentido penalizador (Bolívar, 2016).

Por lo tanto, para poseer una visión comprehensiva y global de los procesos de rendición de cuentas y cómo éstos penetran en los centros educativos y a su vez, en una calidad de la educación, debemos entender los marcos y movimientos que existen para adoptar tal

sistema y de qué forma actúan sobre las escuelas. En el siguiente apartado exploraremos los movimientos que se han generado desde los centros docentes para hacer frente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la escuela y cómo éstos han implementado el sistema de *accountability* dentro de sus etapas y subprocesos.

2.2. Marco explicativo de la mejora de la eficacia escolar.

2.2.1. Sobre la eficacia escolar (*School Effectiveness*).

Para explicar el movimiento de la mejora de la eficacia escolar debemos remontarnos al controvertido informe de Coleman, Sower, Katz y Menzel (1967), en donde concluían que los centros educativos no tenían ningún efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que el contexto socioeconómico y el origen étnico eran variables determinantes para el aprendizaje y los resultados educativos de los estudiantes. Por lo tanto, todo esfuerzo que hiciera el docente o el centro para que sus estudiantes tuvieran un rendimiento académico positivo, era en vano. Jencks (1972) y Smith (1972), interpretaron muy bien el pesar de este informe a través del lema “*school doesn’t matter*” (la escuela no importa).

Pese a lo anterior el mundo académico no se quería resignar a una idea tan pesimista y poco proyectiva con relación a los efectos de las escuelas en sus estudiantes. Por lo tanto, comenzaron a revisar detenidamente el informe y la metodología empleada en éste, con el fin de encontrar errores y explicaciones para tal pesimista resultado. Fue ahí en donde comenzó a generarse un movimiento de investigación que apuntaba a observar y determinar qué factores poseían las escuelas ejemplares que impactaban fuertemente en los resultados de sus estudiantes. Este movimiento se denominó, Eficacia Escolar (*School Effectiveness*), en donde utiliza como metodología principal el estudio de caso y los estudios correlacionales (Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Mortimore, 1988; D. Reynolds et al., 1994). Los resultados de estos primeros estudios identificaron cinco elementos que eran importantes para que una escuela sea la eficaz: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Muñoz-Repiso et al., 2000).

Por su parte Mortimore y sus colegas (1988), realizaron un estudio del progreso académico de dos mil estudiantes por un periodo de cuatro años, lo que permitió disponer de nuevos elementos para definir las escuelas eficaces y así permitir en la posterioridad la generación de variados modelos comprensivos sobre la eficacia escolar, los que, en general, poseen dos características en común: por un lado, todos comienzan de una visión sistémica del centro educativo que incluye diversos niveles de análisis - alumno, aula, escuela y contexto – y, por otro lado, recogen no sólo los resultados de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos, aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia. (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 16).

Existen modelos que aportan distintos tipos de variables, como por ejemplo el modelo de Scheerens (1993) (Ilustración 3), el que aporta a la investigación la propuesta de clasificar las variables en cuatro categorías dependiendo su susceptibilidad de ser manipuladas, fue así como propuso organizarlas en variables de contexto, entrada (*input*), proceso y producto siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam (1983). Por otra parte, el modelo de Creemers (1994) opta por la clasificación en cuatro niveles (alumno, aula, escuela y contexto), incluyendo en cada nivel elementos de temporalidad, calidad y oportunidad como criterios de eficacia (Creemers, 1994; Muñoz-Repiso Izaguirre et al., 2000).

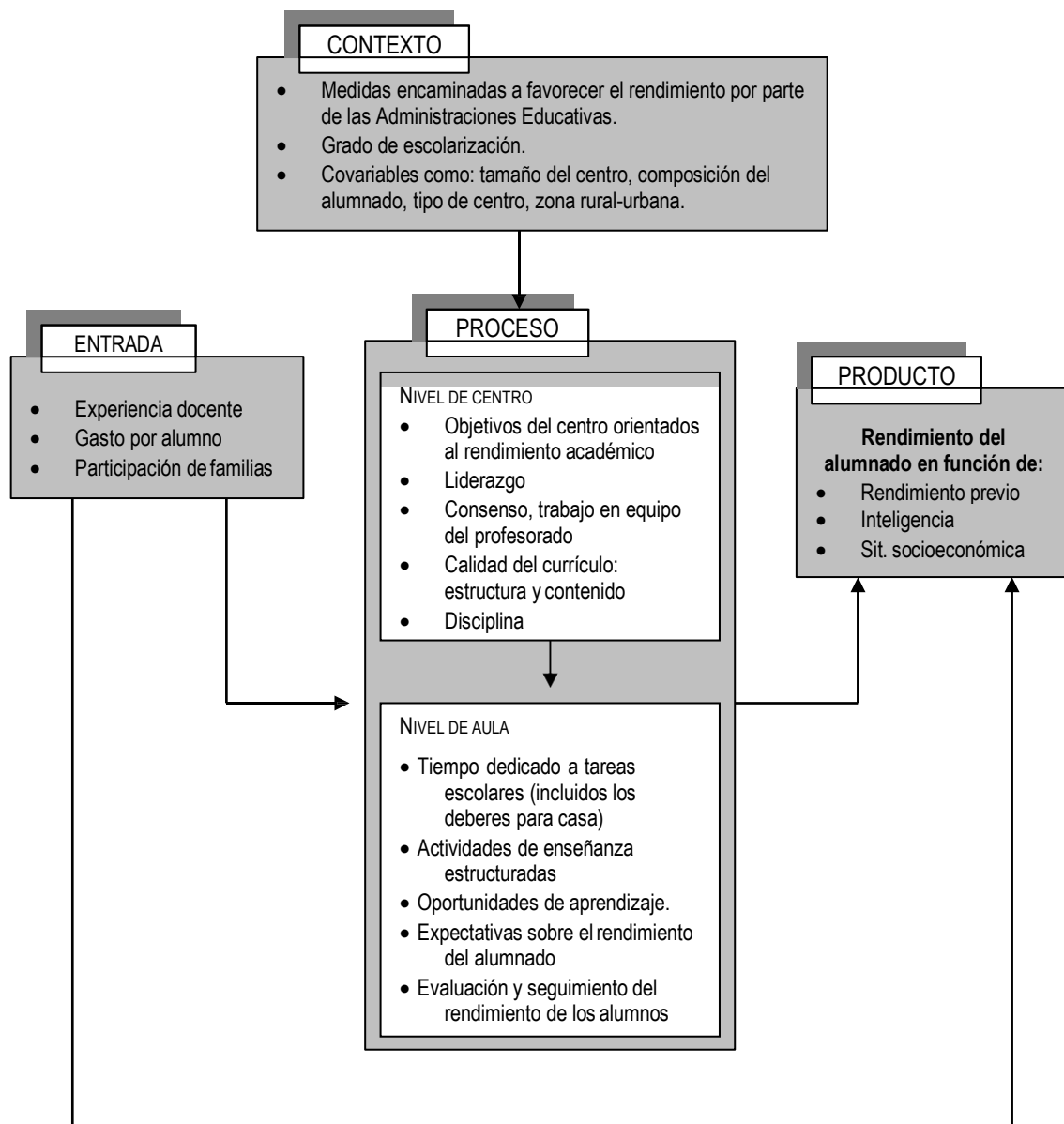


Ilustración 3: Modelo de Eficacia Escolar de Scheerens (1993)

Fuente: (F. Murillo, 2008, p. 7)

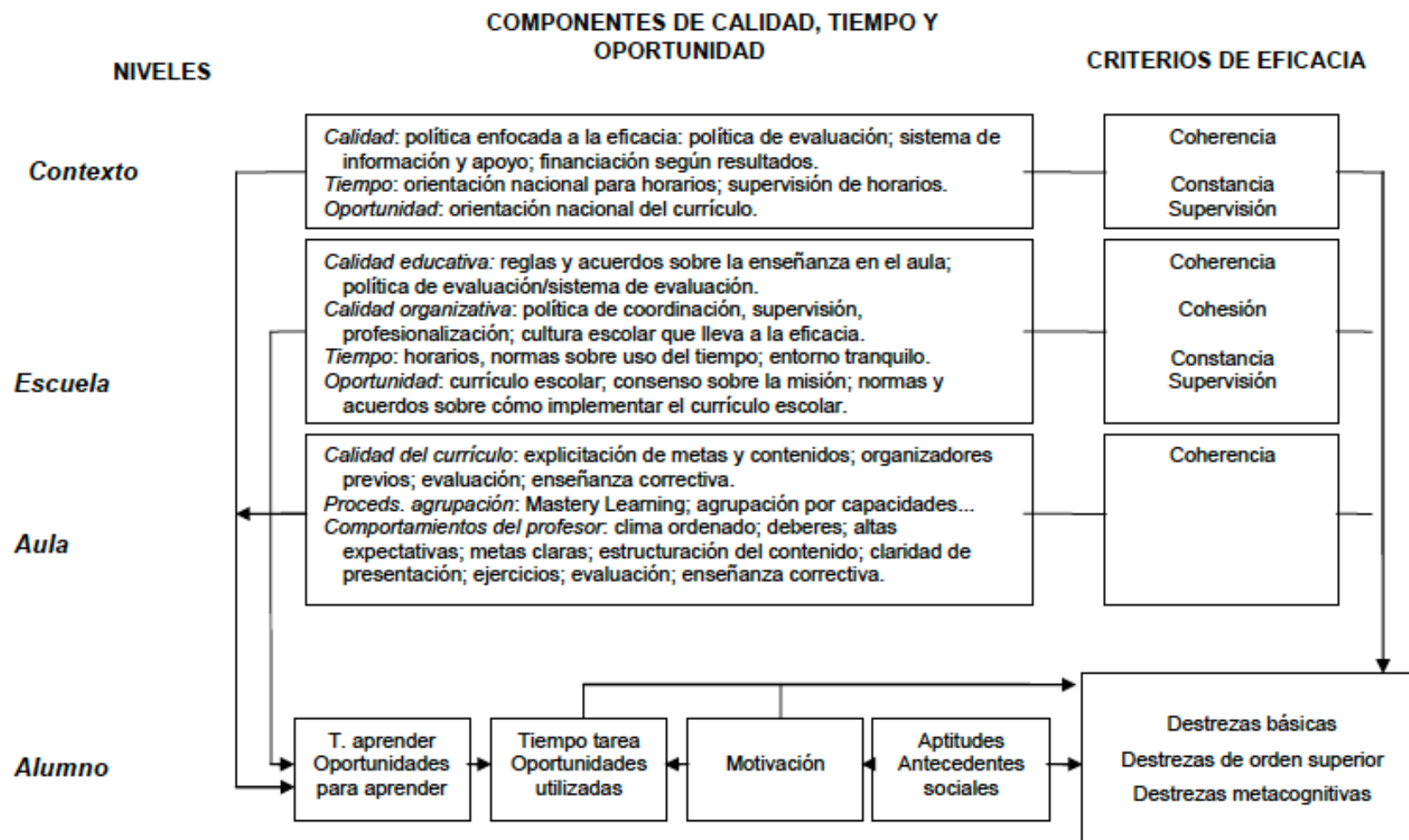


Ilustración 4: Modelo de eficacia docente de creemers (1994)

Fuente: (F. Murillo, 2008, p. 10)

Como se puede observar en las ilustraciones anteriores (Ilustración 3 y 4) ambos modelos consideran los cuatro niveles mencionados: alumno – aula – escuela – contexto, sin embargo, cada uno destacando aspectos diferentes de la eficacia escolar, así como también son jerárquicos y multidireccionales, de forma que permiten atender también a los efectos causales intermedios que puedan producirse y así dar respuesta al dinamismo de los factores de eficacia y a la necesidad de contextualizarlos (F. Murillo, 2003a). Además, estos modelos, no sólo recogen los resultados de las investigaciones empíricas, sino que también factores hipotéticos que no necesariamente se han comprobado su incidencia. Es importante destacar que ambos modelos anteriores consideran como punto de partida el aprendizaje del estudiante, el cual se basa en el modelo de Carroll (1963), el cual considera cinco elementos para determinar el aprendizaje del estudiante; aptitudes, habilidades para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza (F. Murillo, 2003a, p. 30).

Con el tiempo se han realizado más estudios de carácter empírico sobre la eficacia escolar, los cuales han encontrado una serie de factores que condicionan la eficacia de los centros educativos, como por ejemplo el liderazgo, una visión compartida, un ambiente propicio para el aprendizaje, una enseñanza intencionada, altas expectativas, refuerzo positivo, seguimiento del proceso, derechos y responsabilidad de los estudiantes, colaboración entre escuela y hogar y distinguir a las escuelas como una organización que aprende (D. Reynolds, Sammons, et al., 1996; Sammons Pam, Hillman Josh, 1998; Townsend, 1997). De todos los elementos anteriores uno que destaca es el rol del líder y cómo éste ejecuta su liderazgo. Dentro de las características del director que se nombran son: poseer un liderazgo compartido o distribuido en donde las decisiones sean discutidas en torno a un clima profesional e integrador a través de objetivos comunes (Horn Kupfer & Marfán, 2010; Leithwood, Louis, et al., 2009; Leithwood & Day, 2008; F. Murillo, 2013; Sammons Pam, Hillman Josh, 1998).

En síntesis, para que una escuela sea eficaz, según el marco de la eficacia escolar, debe poseer un buen liderazgo, docentes que incentiven el aprendizaje a través del refuerzo positivo, altas expectativas y seguimiento oportuno del aprendizaje de los estudiantes y un clima seguro y atractivo que permita que los docentes puedan trabajar en equipo y que toda la comunidad educativa esté implicada a través de objetivos comunes, lo que se traduce en una organización que aprende (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 24).

2.2.2. Sobre la mejora de la escuela (*School improvement*).

El movimiento de la mejora de la escuela nace del fracaso de las iniciativas de innovación caracterizadas por el enfoque de “arriba hacia abajo”, en donde estas iniciativas y/o cambios eran generados de forma externa al centro educativo, por especialistas que se encontraban al margen de la escuela, a través del modelo denominado IDDA: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (2014). La Investigación se utilizaba para adquirir los conocimientos que se utilizaban de base para el desarrollo. El Desarrollo se utilizaba para inventar y construir una solución a los problemas operativos. La Difusión, se generaba para que los docentes conocieran la innovación creada en la fase anterior. Por último, la Adopción, era en donde se incorporaban las innovaciones a los centros educativos (F. Murillo et al., 2002).

Es por lo anterior que en los últimos años de la década de los setenta nació el movimiento teórico-práctico de la Mejora de la Escuela (*School Improvement*) con la finalidad de otorgarle a la escuela el protagonismo del cambio con dos objetivos claros, por una parte, el cambio debe ser liderado por la propia escuela, y por otra la cultura de ésta debe tomar un rol protagónico de este cambio (Hargreaves et al., 1998). Así, en vez de mejorar ciertos elementos de la escuela como son el aula, docentes y otros conjuntos organizativos de ésta, el movimiento de mejora de la escuela se enfoca en la escuela como unidad básica del cambio propiciando que la mejora sea más que la suma de las partes.

Si buscamos una definición del movimiento de mejora escolar podemos señalar una de las más utilizadas es la cual promulgó el proyecto ISIP (*International School Improvement Project*) de la OCDE

“Un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”.

(Velzen & G.Van, 1985, p. 48)

Otra de las definiciones que podemos destacar es la realizada por Hopkins y sus colegas los cuales dicen que la mejora de escuela es: *“un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”* (Hopkins & West, 1994, p. 3). Por su parte F. Murillo (2003b), defiende que la Mejora de la Escuela es *“la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar”* (F. Murillo, 2003b).

Este movimiento según algunos autores (Fullan, 1983; F. Murillo et al., 2002; F. Murillo & Krichesky, 2014), posee dos grandes hitos o etapas, la primera durante la década del 70, generando el lema del movimiento de la Mejora de la Escuela *“la escuela debe ser el centro del cambio”* en donde se enfatizó en cinco elementos claves:

- entregar importancia a la organización y a los procesos culturales, por sobre los resultados de la escuela;
- observar los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen debate y adopción de medidas por parte del centro docente;
- una orientación más cualitativa en la metodología de investigación;
- entender el centro educativo como una institución dinámica, en donde se generen estudios con un alcance mayormente longitudinal que estudios que reflejen sólo el instante;
- centrarse más en la “cultura escolar” por sobre la “estructura del centro educativo”, con el fin de comprender el potencial para el desarrollo escolar.

Durante esta etapa, los cambios educativos provenientes del modelo IDDA, comenzaron a seguir una nueva perspectiva. De esta manera surgió un nuevo modelo denominado IICP (Iniciación-Implementación-Continuación-Producto).



Ilustración 5: Fases del proceso de mejora

Fuente: (F. Murillo et al., 2002, p. 25).

El primer paso del modelo es la fase de iniciación consiste en el proceso que conduce al cambio, el cual incluye una decisión para adoptarlo o proseguirlo. La segunda fase, que es la implementación y que involucra los dos o tres primeros años, implica en poner en marcha una idea o reforma y, por último, la tercera fase, llamada continuación, incorporación, rutinización o institucionalización, se refiere a si el cambio se ha incorporado como una parte en el proceso del sistema o desaparece por medio de una decisión o por un desgaste de este (F. Murillo et al., 2002).

Durante esta etapa se lograron importantes avances en cuanto a la relevancia de la autonomía de los centros docentes frente a los procesos de mejoramiento, lo que, a su vez permitió destacar que las características propias de cada centro deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar procesos de mejoramiento (F. Murillo & Krichesky, 2014).

El segundo hito o etapa del Movimiento de la Mejora Escolar se centró en que la mejora sea sostenible en el tiempo, es decir que las escuelas tuvieran la suficiente capacidad para sostener el cambio, lo que se denominó la “gestión del cambio” (Hopkins y Lagerweij, 1997) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998). A raíz de lo anterior, se generaron diferentes proyectos tales como el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992); el *Accelerated School Project* (Levin, 1993), entre otros. Estas nuevas aportaciones permitieron generar nuevos aprendizajes para la Mejora Escolar, entre los cuales se encuentra uno de los proyectos más significativos en esta etapa, el proyecto IQEA (*Improving the Quality of Education for All*), incorporó las siguientes constataciones (Hopkins & West, 1994):

1. El centro educativo no mejorará si los docentes no evolucionan individual y colectivamente.
2. Los buenos centros docentes estimulan la participación de la comunidad educativa, especialmente la de los estudiantes.
3. Los centros educativos que desarrollan programas de mejora exitosos poseen una clara visión de los mismos y consideran el liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
4. La coordinación de las actividades mantiene la participación de la comunidad educativa. Para ello es primordial mantener una comunicación e interacción informal entre los docentes.

5. Los centros educativos que reconocen el cuestionamiento y la reflexión como procesos importantes de la mejora, consiguen aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo más fácilmente.
6. Una planificación cuidadosa puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro educativo, su visión, en prioridades de mejora, así como también, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

En consecuencia, con los avances que se obtuvieron con los proyectos anteriores, se hizo necesario plasmar todos estos aprendizajes en un modelo que permitiese identificar las aportaciones generadas. El modelo más relevante para el análisis del movimiento de mejora escolar es el desarrollado por Hopkins (1996) que ofrece la posibilidad de diferenciar con distintos elementos sin perder de vista la relación entre ellos.

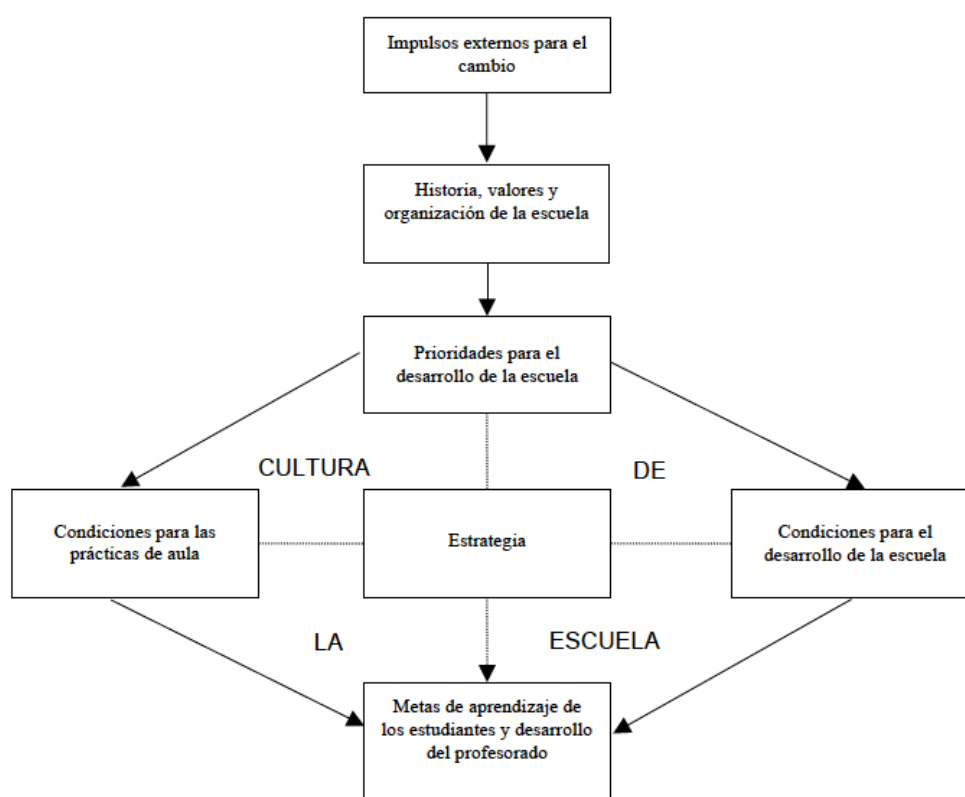


Ilustración 6: Marco para la mejora escolar

Fuente: (Hopkins, 1996, p. 42)

El modelo anterior aporta un conjunto de supuestos en los que se basa principalmente la mejora de la escuela. Este modelo se encuentra conformado por tres componentes

principales: “los hechos,” la “dimensión estratégica” y la “dimensión de capacidad de construir” (Hopkins, 1996, pp. 41–44; F. Murillo, 2003b, p. 9).

Siguiendo con lo anterior, “los hechos”, son aquellos aspectos del proceso de cambio que no son susceptibles de modificar a corto plazo. Como primer factor se encuentran las presiones externas para generar el cambio, las que pueden ser de tres tipos: los planes nacionales de reforma, las recomendaciones que resultan de las evaluaciones externas y de la inspección de la escuela y las necesidades o demandas sociales. El siguiente “hecho”, es la historia del centro educativo, su organización y sus valores, debido a que estos factores, según el movimiento de la mejora escolar, los principales inhibidores del cambio (F. Murillo, 2003b).

Por otro lado, la “dimensión estratégica”, se refleja en las flechas verticales de la ilustración que unen las prioridades, las estrategias y los resultados. Con relación a las prioridades, estas son un punto importante en el proceso de cambio, debido a que normalmente suelen centrarse en aspectos del currículo o los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula. Las estrategias son las secuencias de acciones llevadas a cabo por los docentes para dar respuesta a las prioridades identificadas sobre el currículo o la organización educativa. Por último, se encuentran los resultados los cuales se deberían dar producto de todo el proceso anterior. Estos resultados se definen de una manera amplia, que puede variar de acuerdo con los elementos centrales de los esfuerzos de mejora. Para los estudiantes, los resultados podrían ser: pensamiento crítico, capacidad para aprender, así como también mejora en los exámenes o en los resultados de evaluaciones externas. Para los docentes la mejora podría verse reflejada en un incremento del trabajo en equipo, las oportunidades para el aprendizaje profesional y un aumento de la responsabilidad (F. Murillo et al., 2002).

La tercera dimensión es la “capacidad de construir”, la cual tiene relación con las condiciones de la escuela, debido a que, si no se poseen las condiciones adecuadas para generar el cambio, las prioridades seleccionadas podrían quedar rápidamente marginadas. Es por lo anterior que, es necesario concentrarse en las etapas iniciales de creación de las condiciones internas dentro del centro educativo. El trabajo sobre las prioridades de cambio se encontrará limitado hasta que se alcancen las condiciones adecuadas para generar el cambio (F. Murillo et al., 2002).

El elemento final de este marco es la “cultura de la escuela”. Uno de los antecedentes claves es que las estrategias podrían llevar al cambio cultural en las escuelas por medio de las modificaciones de sus condiciones internas. El cambio cultural se encuentra por encima de los procesos de enseñanza aprendizaje y conduce a la mejora de los resultados de los estudiantes. Entre las culturas escolares que mayor apoyan la mejora escolar según el movimiento de la mejora de la escuela, se encuentran las colaborativas, las que tienen altas expectativas tanto para estudiantes y docentes, las que muestran un consenso en los valores, se encuentran apoyadas por un entorno ordenado y seguro y que estimulan a sus docentes para asumir una variedad de liderazgo (Hopkins, 1996; F. Murillo, 2003b; F. Murillo et al., 2002; D. Reynolds, Creemers, et al., 1996).

2.2.2.1. Ciclos de mejoramiento de la escuela.

Las investigaciones sobre la mejora de la escuela han llevado a algunos autores a indagar en los factores que explican cómo la escuela llega a ser efectiva y cómo mantienen esa condición en el tiempo (Chapman & Harris, 2004; Gray et al., 1999; Hopkins & Lagerweij, 1997; Mitchell et al., 2002). Estas investigaciones demuestran que los centros educativos que desarrollan procesos de mejoramiento se caracterizan por dinámicas de mejoramiento graduales, sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos organizacionales como también en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Bellei, Valenzuela, et al., 2015a).

Por otra parte, estas investigaciones concluyen que la naturaleza de los procesos de mejoramiento es poco predecible, por lo que, no necesariamente responde a un desarrollo lineal, sino que se asocia a ciertas claves básicas que se adaptan a elementos particulares de cada centro docente (Bellei, Valenzuela, et al., 2015a; Gray et al., 1999). Con respecto a lo anterior Elmore (2007), menciona que, al momento de iniciar el mejoramiento, éste rara vez es un proceso continuo que ocurre con un ritmo estable. En el caso de las escuelas de bajo desempeño, este mejoramiento no estaría sujeto a cambios dramáticos, sin embargo, si periodos de mejoramiento significativo, seguidos de periodos de estabilidad relativa o declive, seguidos nuevamente por periodos de mejoramiento (Bellei, Vanni, et al., 2015). Pese a lo anterior, la mayoría de las escuelas atraviesan periodos de

estancamiento, que, por lo general se manifiesta después de adoptar una nueva práctica (Elmore & City, 2007; Hopkins, 2003; Hopkins et al., 2011).

Todo lo anterior sugiere que, tal como argumenta Hopkins (2001, 2007), existen distintas etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento de los centros educativos, lo que debiese generar por parte de las escuelas diferentes estrategias para afrontar cada una de las etapas o niveles que se encuentren, y que permitan a éstas potenciar sus capacidades para seguir desarrollándose. Cabe mencionar que una estrategia que permita desarrollar y potenciar las capacidades en un centro educativo, no necesariamente serviría para otra escuela, por lo tanto, cada estrategia de mejora debiese ir en función de la fase de desarrollo del centro, la cual debe adecuarse a la realidad y el contexto particular de cada centro educativo (Bellei, Valenzuela, et al., 2015b).

Siguiendo con lo anterior, una de las investigaciones con mayor impacto y difusión con relación a las etapas o niveles de mejoramiento de las escuelas es *“Improving Schools: Performance and Potential”* (Gray et al., 1999), la cual indagó cómo las escuelas se vuelven efectivas durante el tiempo. Esta investigación distinguió tres rutas de mejoramiento escolar que seguían los centros educativos, las cuales los autores denominaron: táctica, estratégica y generación de capacidades.

El **enfoque táctico** apunta a acciones de corto plazo, en donde los centros educativos se concentran principalmente en las evaluaciones estandarizadas, en hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes y en implementar talleres de reforzamiento para alumnos de bajo rendimiento (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Los autores, además hacen mención que este tipo de acciones no producirán cambios significativos en la organización, sólo **cambios parciales y limitados a un pequeño número de procesos básicos a nivel organizativo y pedagógico** (Gray et al., 1999).

Con relación al **enfoque estratégico**, Gray y colegas (1999), mencionan que las escuelas que se encuentran en esta fase no sólo buscan impactar en las evaluaciones estandarizadas, sino que implementa acciones al interior del aula, generando el foco en el **vínculo entre las prácticas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes**.

Finalmente, los centros educativos que se encuentran en la fase **desarrollo de capacidades** buscan una reflexión colectiva de las debilidades de la institución y una comprensión compartida respecto de aquello que podría generar un cambio. En estas escuelas el mejoramiento se comprende como un proceso permanente, vinculado a lo que otros denominan “organizaciones que aprenden” (Senge et al., 2012), identificado así a los centros que han **generado capacidades internas para sustentar los cambios en el mediano y corto plazo** (Bellei, Valenzuela, et al., 2015a; Gray et al., 1999).

Por su parte Bellei y colegas (2015b), identifican 4 trayectorias de mejoramiento, cada una de ellas con sus características particulares:

a. Mejoramiento escolar Institucionalizado:

- Proceso de mejoramiento durante la década y más allá; orientación a la excelencia académica; destacado y motivadores logros en el SIMCE; sentido compartido de misión educativa y social.
- Tensiones abordadas: equidad (múltiples apoyos complementarios a alumnos rezagados); integralidad (otras disciplinas, expresión oral y escrita, desarrollo psicosocial, convivencia escolar).
- Comunidad profesional de aprendizaje y trabajo colectivo docentes - directivos, sistemático, orientado a mejorar la enseñanza; escuelas que forman docentes.
- Múltiples sistemas de planificación, soporte, y retroalimentación a docentes; monitoreo de aprendizaje/rezago de alumnos.
- Sistemática y selectiva introducción de innovaciones, evaluadas, ajustadas, con alto protagonismo docente en ello.

b. Mejoramiento escolar en vía de institucionalización:

- Proceso de mejoramiento de 8-10 años, gradual, acumulativo.
- Orientación prioritaria, no exclusiva, hacia logro académico y tests; reconocen lo limitado de esta visión; enfatizan formación complementaria (deportes, artes, convivencia, disciplina).
- Estrategia de mejoramiento: amplio repertorio de tácticas puntuales; integradas en estrategias más complejas/amplias de planificación, evaluación,

elaboración de materiales por docentes; retroalimentación a los docentes y mejoramiento de la enseñanza.

- Sólida cultura identidad institucional, relato, épica; orgullo de logro.
- Profesores con sentido de responsabilidad compartida; trabajan colectivamente, inicial autonomía profesional e institucionalización.
- Incipiente generación de capacidades, desbalance áreas/niveles

c. Mejoramiento Incipiente: Reestructurando procesos:

- Proceso de mejoramiento 4-5 años, post-crisis institucional, cambio de directivos y reestructuración de las escuelas.
- “Etapa cero”: nuevas estructuras y procesos técnico-pedagógicos, definición de roles, responsabilidades, planificación, apoyo y supervisión trabajo docente, reforzamiento focalizado.
- Cambios específicos de corto plazo, estrategias sólo recientes.
- Foco en aprendizajes académicos básicos.
- Reforzamiento de la identidad, con aproximaciones diferentes.
- Producir un buen clima, confianza y participación de los actores.
- Transición desde cultura docente aislada hacia una colectiva, con estrategias mixtas de desarrollo profesional y control.

d. Mejoramiento Puntual: Normalización focalizada en test de logro académico:

- Proceso de mejoramiento 5-8 años, incluyeron “normalización” de las escuelas
- Fuerte foco en resultados en evaluaciones estandarizadas: para iniciar, orientar procesos de mejoramiento y evaluar el mejoramiento.
- Uso intenso de tácticas de preparación de pruebas estandarizadas para los alumnos y control del trabajo técnico-docente (no apoyo); aproximación jerárquica directivos —docentes.
- Ausencia de cultura e identidad compartida.
- Ausencia de cultura profesional compartida entre docentes.
- Directivos centralizan procedimientos, continuamente de normalización y preparación de evaluaciones estandarizadas: base organizacional estrecha.

Estas cuatro etapas del mejoramiento se pueden representar a través de la siguiente imagen:

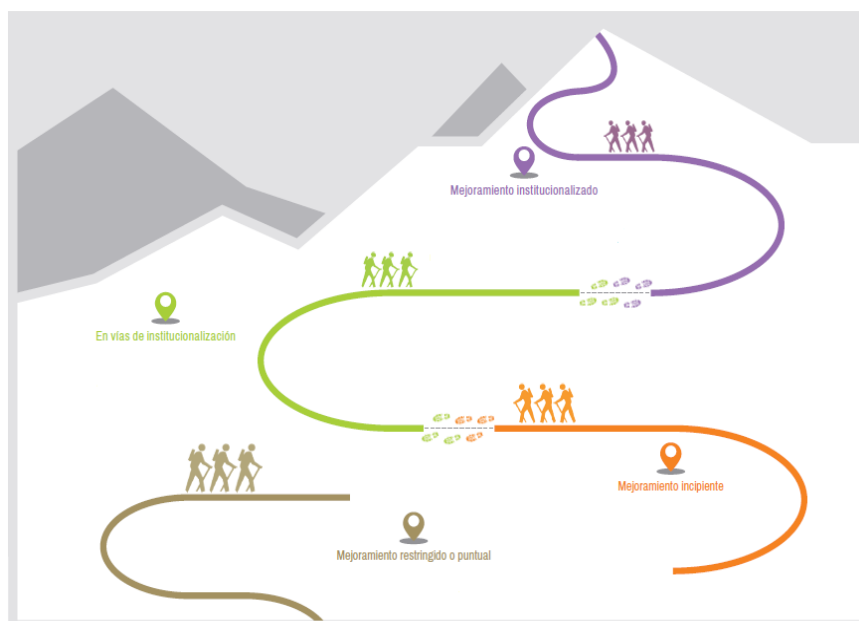


Ilustración 7: etapas de mejoramiento según Bellei y colegas (2015)

Fuente: (Elgueta et al., 2015)

Todo lo anterior, podría sugerir que un elemento movilizador clave para la mejora de un centro educativo es el **desarrollo de capacidades** de la comunidad educativa. Harris (2012) menciona que este proceso debe incluir a los diferentes actores y todos los escenarios, para que el conjunto de la comunidad educativa genere los cambios en la organización educativa para que los procesos sean más efectivos y prolongados en el tiempo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Bellei, Valenzuela, et al., 2015a; Harris, 2012).

2.2.2.2. Tiempos del ciclo de mejoramiento.

El mejoramiento de la escuela es un proceso y como tal, es relevante considerar la dimensión temporal que podría afectar al este proceso. Ciertamente, no existe un consenso en la literatura especializada que permita operacionalizar este criterio (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Chapman & Harris, 2004; A. Hargreaves & Fink, 2006; Hopkins, 2003; López et al., 2017; F. Murillo et al., 2002; F. Murillo & Krichesky, 2014). Sin embargo, se podría mencionar que de 1 a 2 años es corto plazo, de 3 a 4 años es mediano plazo, y de 5 o más años son largos plazos en lo que respecta al mejoramiento

escolar. Pese a lo anterior, no dejan de ser tiempos indicativos, por cuanto, si el mejoramiento incluye una fase inicial de reestructuración institucional, probablemente los tiempos de mejoramiento sean más extensos de lo normal. Ahora bien, si se trata de un plan de mejoramiento, las fases de éste podrían definirse como diseño – implementación – institucionalización (Bellei, Valenzuela, et al., 2015a).

2.2.3. Sobre el mejoramiento de la eficacia escolar.

Desde siempre, tanto investigadores como docentes, se han formulado explícita o implícitamente, dos preguntas significativas para ofrecer una educación de calidad: ¿cuáles son los factores que hacen que los estudiantes obtengan mejores resultados?, y ¿qué hacer para que un centro educativo funcione mejor? (Stoll & Fink, 1999). La necesidad de entregar respuestas a estas dos preguntas ha sido la inspiración de un sin fin de investigaciones e innovaciones educativas, lo que ha llevado al surgimiento de una tercera ola de proyectos de mejora (F. Murillo, 2003b). Desde esta convicción es que surgió un nuevo movimiento teórico-práctico que se nutre de ambas corrientes y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la "Mejora de la Eficacia Escolar" (*Effectiveness School Improvement* - ESI) (Muñoz-Repiso & F. Murillo, 2003; F. Murillo, 2001; D. Reynolds, Sammons, et al., 1996).

Por un lado, el movimiento de Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos; si su trabajo es consistente en el tiempo, entre áreas y tipos de resultados, y qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las escuelas que son eficaces para todos sus alumnos.

Por otro lado, el movimiento de Mejora de la Escuela (*School improvement*) ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha un proceso de cambio para optimizar su calidad (Muñoz-Repiso et al., 2000). Este movimiento ha sido definido según Hopkins como “un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins & West, 1994).

Por lo tanto, la eficacia escolar nos muestra el camino del cambio en lo que se refiere a cómo educar mejor y la mejora nos proporciona elementos sobre cómo llevar a cabo este cambio, de modo que ambos movimientos son en realidad enfoques complementarios (Hopkins, 1995; Mortimore & Macbeath, 2004) y deben cumplir un propósito común para la mejora de la escuela. Lo anterior da cuenta de lo expuesto por Stoll y Wikeley (1998), quienes proponen que las investigaciones sobre la eficacia escolar aporten conocimientos sobre los factores del centro y del aula que necesitan ser modificados con el fin de entregar los mejores resultados posibles a la calidad de la educación, mientras que las estrategias de mejora de la escuela concedan las pruebas para la validación de muchas teorías propuestas por los investigadores de eficacia escolar, además de evidenciar cómo implementar los cambios para el logro de la eficacia. En la siguiente tabla se puede apreciar que ambos movimientos son complementarios.

Tabla 3: Aportes de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela

MOVIMIENTO DE LA EFICACIA ESCOLAR	MOVIMIENTO DE LA MEJORA ESCOLAR
• Atención a los resultados. • Énfasis en la equidad. • Utilización de los datos para la toma de decisiones. • Comprensión de que la escuela es el centro del cambio. • Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa.	• Atención a los procesos. • Orientación hacia la acción y el desarrollo. • Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro. • Comprensión de la importancia de la cultura escolar. • Importancia de centrarse en la instrucción. • Visión de la escuela como el centro del cambio. • Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa.

Fuente: (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 29)

Es por ello, que autores e investigadores agruparon estos dos conceptos en uno que dé cuenta de los procesos y elementos de mejoramiento escolar. Este concepto es el de la “Mejora de la Eficacia Escolar” (*Effective School Improvement – ESI*) (D. Reynolds, Sammons, et al., 1996; R. Reynolds et al., 1993; Stoll & Fink, 1996). Para Muñoz-Repiso et al. (2000), la Mejora de la Eficacia Escolar se define como un proceso de “cambio sistemático y continuo de un centro para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro

y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa”(Muñoz-Repiso et al., 2000). Según esta investigadora las características de un programa de mejora de la eficacia escolar son las siguientes (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 36):

1. *Es una acción que perdura en el tiempo, lo que quiere decir es que no es un esfuerzo que se realice en un momento definido para obtener algún logro puntual (evaluaciones externas, etc.)*
2. *Se orienta hacia el logro de unas metas educativas específicas. Esto quiere decir que se orienta a mejorar aspectos específicos tanto del rendimiento académico como también del desarrollo socio-afectivo de los integrantes de la comunidad educativa.*
3. *Se lleva a cabo mediante la identificación, reformulación, reestructuración y optimización de los elementos del sistema (input, proceso y resultado) del centro y de sus interrelaciones.*
4. *Promueven acciones para cambiar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los procesos organizativos y relacionales dentro del centro escolar.*
5. *El proceso del cambio se lleva a cabo de forma sistémica y organizada.*
6. *Se desarrollan simultánea varias estrategias sistematizadas entre sí y alineadas a una meta común.*
7. *Presenta las siguientes etapas:*
 - *visión estratégica,*
 - *evaluación de necesidades o diagnóstico previo,*
 - *planificación,*
 - *desarrollo,*
 - *seguimiento y evaluación del programa,*
 - *institucionalización de los cambios.*
8. *Todo el movimiento y procesos involucrados provienen del centro educativo y no del exterior.*
9. *Se involucran activamente gran parte de los docentes del centro.*
10. *Busca que los miembros de la comunidad educativa se involucren.*
11. *Es deseable la colaboración de agentes externos en la formación de profesorado y directivos, el seguimiento del programa y la valoración de los resultados.*

Para F. Murillo (2003b), el movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos

de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (F. Murillo, 2003b).

Producto de una investigación realizada en varios países de Europa denominada *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)* (Creemers et al., 2001), se elaboró un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar, el cual pretende ser un punto de partida para promover una mejora planificada que incremente los resultados de los estudiantes, así como también la capacidad del centro educativo para gestionar el cambio (Creemers et al., 2007). La principal innovación que ofrece el marco es la combinación de conceptos anteriores de los campos a menudo separados de la eficacia escolar y la mejora escolar (Dalin, 1994; Duffield, Riddell, & Brown, 1996; Macbeath & Mortimore, 2001; Reynolds, Creemers, et al., 1996; Stoll, 1999; Stoll & Fink, 1996). La combinación de factores permite a los países analizar sus propios procesos de mejora a la luz de las teorías de eficacia y viceversa. Por otro lado, puede ser de utilidad en diferentes contextos, porque los conceptos del marco y sus interrelaciones pueden ser interpretados de una manera que se ajuste al contexto educativo específico de cada país (Reezigt & Creemers, 2005).

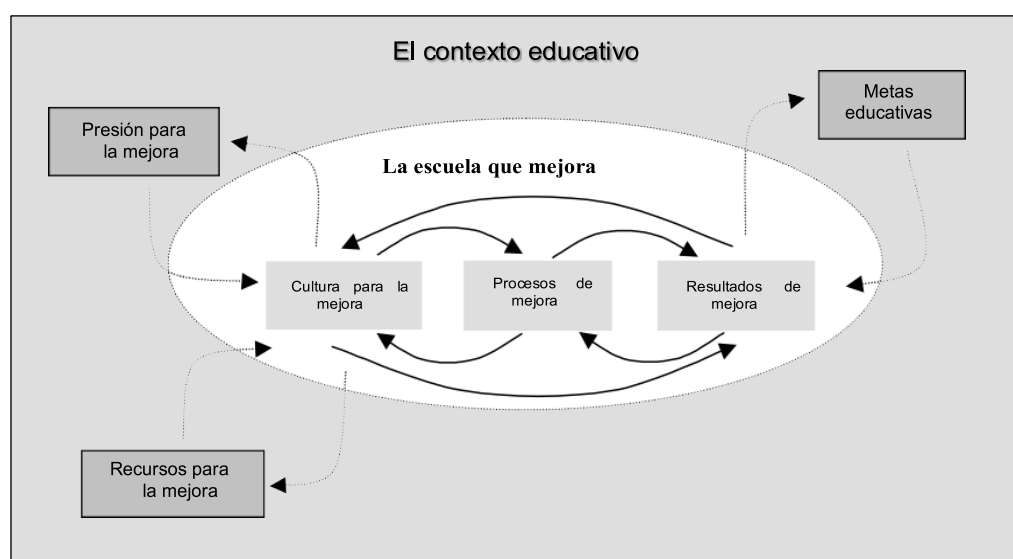


Ilustración 8: Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar

Fuente: (F. Murillo, 2011, p. 54)

El marco muestra que el concepto de mejora de la escuela está firmemente arraigado en el contexto educativo de un país. El mejoramiento escolar nunca puede ser estudiado

separadamente de ese contexto educativo. La escuela que está mejorando siempre se enfrenta a conceptos contextuales como la presión para mejorar, los recursos para mejorar y los objetivos educativos. Incluso cuando las escuelas pueden decidir libremente sus propios resultados de mejora, éstos siempre tendrán que estar en concordancia con objetivos educativos más amplios determinados por ese contexto. La importancia del contexto es evidentemente destacada por los estudios comparativos internacionales, pero también puede influir a nivel local y, por lo tanto, debe ser incorporada en todos los estudios intra-países sobre la mejora de la eficacia escolar (Reezigt & Creemers, 2005).

Para este estudio es importante considerar que la mejora de la eficacia escolar es un cambio planificado, consensuado y que requiere un seguimiento continuo con el fin de detectar a tiempo los inconvenientes que podrían desviar la atención del objetivo principal del modelo, el que es, incrementar los resultados educativos de los estudiantes, así como también que la escuela propiamente tal pueda ser partícipe activa del cambio a gestionar. Es por ello por lo que, para implementar tales cambios e incrementos del desarrollo integral del estudiante, es preciso que la planificación sea una herramienta esencial, debido a que todas las instituciones educativas necesitan seguir un rumbo, y para ello es preciso construir acuerdos que generen las directrices institucionales debidamente consensuadas (Antúñez, 2014). Todo lo anterior con el fin de permitir a la organización disponer de objetivos intermedios y/u objetivos de mejora, los que serán primordiales para contribuir al alcance del objetivo final.

2.3. Planes de mejoramiento escolar – *School Improvement Plans* (SIP).

A mediados de los años 60 las empresas privadas ya poseían sistemas de planificación estratégica en donde diseñaban un plan con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por medio de ciertas estrategias y procedimientos diseñados para ello. Lo anterior queda plasmado en palabras de McNamara, (2007), el cual dice que el propósito de una planificación estratégica es poder diseñar un plan con el fin de determinar dónde quiere ir una organización, qué se necesita para llegar allá y cómo saber que llegó. En este mismo sentido la planificación estratégica implica explorar el entorno de la organización junto con las condiciones que se enfrenta, establecer metas y objetivos como también definir el

cómo se irán desarrollando tales metas y objetivos, además de implementar un sistema de monitoreo y control de la implementación del plan (Robinson, 2007).

Los Planes de Mejoramiento Escolar (*School Improvement Plan [SIP]*) poseen algunos elementos de la planificación estratégica comentada en el párrafo anterior, en donde las personas que integran la organización analizan los problemas, identifican las causas subyacentes, establecen metas, incorporan estrategias, adoptan políticas que abordan directamente los problemas, y monitorean la implementación (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2006).

Según Cantón (2009), los planes de mejora son proyectos de innovación educativa llevados a cabo en los centros docentes, con la participación de todos los integrantes, con el objeto de conseguir mejorar la organización en los aspectos didácticos, organizativos y de gestión. La Consejería de Educación y Ciencia de Asturias (2009) definió un Plan de mejora como una actuación intencionada mediante la cual un centro articula un proceso que le permita reforzar aquellos aspectos considerados positivos y modificar o eliminar aquellos que se juzgan negativos resultantes de su proceso de autoevaluación previo.

Para Pedró et. al. (2005) un plan de mejora es la propuesta de actuaciones, resultante de un proceso previo de diagnóstico de una unidad, que recoge y formaliza los objetivos de mejora y las correspondientes actuaciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver los débiles, de manera priorizada y temporalizada. Por lo tanto, para esta investigación, el plan de mejora lo definiremos como un instrumento de gestión institucional, que plantea acciones de mediano o largo plazo, las cuales proyectan un estado deseado de la escuela en un futuro cercano (de 2 a cuatro años), permitiendo planificar y organizar el mejoramiento educativo que se impulsará con el propósito de impactar en la calidad y equidad que debe caracterizar a ese centro educativo en particular, en función del proyecto educativo que declara (Mortimore, 2014; F. Murillo y Krichesky, 2012; Román, 2012; Radic, 2017). Esta herramienta requiere condiciones mínimas para que pueda resultar eficaz: un buen diagnóstico, la implicación de todos y un monitoreo adecuado de los procesos. En síntesis, podemos decir que un *SIP* es una planificación para la mejora escolar, en donde se debe tener en cuenta el contexto escolar, la cultura y los resultados de los estudiantes con la idea que se puedan plantear metas alcanzables y contextualizadas a la realidad en donde se encuentra inmersa la

organización, con el fin de alcanzar mejores resultados tanto académicos como valóricos en los estudiantes.

Teniendo claro lo anterior, pienso que es conveniente saber si estos *SIP* son efectivamente una herramienta para la mejora escolar o sólo un mero documento que cada escuela debe realizar por encargo de la administración, y por lo tanto no aporta mayores avances en el mejoramiento de calidad de la educación. Para ello a continuación se darán a conocer los principales estudios relacionados con el impacto que han tenido los *SIP* en el mejoramiento académico de los estudiantes.

2.3.1. Principales estudios sobre impacto de los *SIP* en los centros educativos.

En la literatura existente se encuentran pocos estudios de *SIP* en las escuelas, mayoritariamente estos estudios son de centros educativos de EE. UU. (Fernández, 2011; Huber & Conway, 2014; Mintrop et al., 2001; Mintrop & MacLellan, 2002; Strunk et al., 2016; Vangronigen et al., 2017), los cuales se centran en la calidad del plan y su relación con los resultados de los estudiantes, siendo estos últimos en gran parte un reflejo de las políticas de responsabilidad nacionales y estatales (Meyers & VanGronigen, 2019). Los investigadores generalmente informan relaciones positivas entre la calidad del plan y el rendimiento estudiantil en las asignaturas de inglés, lenguaje y matemáticas (Reeves, 2011). Es decir, mejores planes están correlacionados con puntajes más altos en las pruebas de los estudiantes, incluso después de controlar varios factores, como la demografía de los estudiantes y los niveles anteriores de rendimiento de los estudiantes (Huber & Conway, 2014). Por supuesto, como señalan estos investigadores, la correlación no es causalidad. En este sentido, Fernández (2011) utilizó una rúbrica para evaluar los *SIP* de las escuelas del Distrito Escolar del Condado de Clark en Nevada, uno de los más grandes del país. En su estudio también controló varios factores escolares y estudiantiles (por ejemplo, tipo de escuela, datos demográficos de los estudiantes, gastos escolares) y realizó análisis de regresión, descubriendo que la calidad del plan seguía siendo un predictor del rendimiento estudiantil, pero advirtió que mejores directores escolares podrían escribir mejores planes. En un análisis más reciente de la calidad del plan en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, Strunk et al. (2016) crearon su

propia rúbrica de 10 dominios para calificar 206 *SIP* de escuelas que participan en una iniciativa de mejora escolar de varios años en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles. Si bien encontraron una relación positiva entre la calidad del *SIP* y los resultados de la implementación durante las primeras etapas de la iniciativa, los beneficios eventualmente disminuyeron. Quizás lo más preocupante, sin embargo, es su hallazgo de que *“la calidad promedio del plan fue relativamente baja durante los años de estudio”* (Strunk et al., 2016, p. 259), lo que sugiere que los directores carecían de la capacidad y/o el deseo de diseñar *SIP* de alta calidad.

Curiosamente, casi ninguno de los estudios sobre los *SIP* desde 2000 aprovecha métodos cualitativos, lo que limita la forma en que consideramos los resultados de la investigación en relación con la práctica real de la planificación de la mejora escolar. Dos estudios relacionados (Mintrop et al., 2001; Mintrop & MacLellan, 2002) sirven como una excepción crítica. En su estudio inicial, Mintrop et al. (2001) analizaron casi 100 *SIP* desarrollados para escuelas primarias y secundarias de bajo rendimiento en Maryland, Kentucky y la ciudad de San Francisco para evaluar si las condiciones de responsabilidad de alto riesgo influían en el contenido del plan. Analizaron los planes sobre el enfoque del contenido, la alineación y el grado en que los planes internalizaron las expectativas externas (es decir, estatales). Entre sus numerosos hallazgos, informan que las expectativas externas influyeron, tanto en las metas y objetivos del plan.

Más específicamente, en términos de enfoque, las actividades identificadas en todos los dominios para mejorar la escuela (por ejemplo, la calidad de la instrucción), informaron que *“el número de actividades planificadas por las escuelas en período de prueba para el año escolar fueron abundantes (...). Las actividades propuestas se extendieron ampliamente en todos los dominios. Esto ocurrió independientemente de las diferencias de diseño entre los tres sistemas de responsabilidad (Maryland, Kentucky y San Francisco)”* (Mintrop et al., 2001, p. 208). Además, en términos de alineación, la congruencia de las metas establecidas con las expectativas externas, como los mandatos de las agencias estatales de educación, descubrieron que casi todas las escuelas incorporaron metas generadas externamente en sus *SIP* sin alteraciones, lo que sugiere que la respuesta típica de una escuela de bajo rendimiento a la responsabilidad las presiones consistían en adoptar objetivos preestablecidos, independientemente de si eran contextualmente apropiados o no. Finalmente, en términos de internalización, en la

medida en que los planes abordaban específicamente sus condiciones contextuales únicas, en áreas en las que las escuelas estaban menos restringidas y podían expandirse en su contexto, “*sus declaraciones de filosofía y misión tendían a ser repetitivas y convencionales*” (Mintrop et al., 2001, p. 212). Los investigadores concluyeron que los planes eran isomorfos a pesar de provenir de tres sistemas de rendición de cuentas; es decir, los sistemas de responsabilidad externos estaban impulsando la producción de planes que parecían bastante similares a pesar de haberse desarrollado en diferentes contextos (Dimaggio & Powell, 1983).

En un estudio posterior, Mintrop y MacLellan (2002) complementaron su trabajo anterior con la recopilación de datos en siete escuelas de Maryland en donde examinaron 46 *SIP*. Descubrieron que la gran mayoría de las necesidades escolares identificadas estaban directamente alineadas con el contenido que medía el sistema de responsabilidad de Maryland. Dentro de los *SIP*, la mayoría de las escuelas identificaron factores externos como causas de su declive, y las metas fueron en su mayoría indicadores de rendimiento cuantitativo establecidos por el sistema de responsabilidad de Maryland. Las entrevistas de estudio de caso indicaron que el diseño y desarrollo del plan fue realizado principalmente por un pequeño núcleo de administradores “*dirigido desde fuera de las escuelas*” (Mintrop & MacLellan, 2002, p. 295). Los funcionarios del distrito y del estado revisaron los planes y los adaptaron para la aprobación de la agencia de educación estatal. Como resultado, los *SIP* en las escuelas reflejaban las necesidades de la escuela, pero desde un lente del Estado.

En general, las investigaciones sugieren que mejores *SIP* están relacionados con mejores resultados organizacionales y altos niveles de logro estudiantil (Fernández, 2011; Huber & Conway, 2014; Reeves, 2011). Pese a ello, cuando éstos se encuentran condicionados a sistemas de rendición de cuentas rígidos, descontextualizados del centro educativo o líder posee poca motivación o insuficiente preparación para llevar a cabo los procesos de cambio, estos podrían no tener un impacto positivo en los resultados de los estudiantes (Mintrop et al., 2001; Mintrop & MacLellan, 2002; Strunk et al., 2016).

2.3.2. Diseño e implementación de los planes de mejoramiento educativo.

Tal como se ha hablado hasta ahora, según las investigaciones internacionales un plan de mejora escolar debe ser de calidad para que pueda tener efectos en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, no se ha especificado qué requiere un plan de mejora para que sea de calidad, o más bien, cómo se puede diseñar un plan de mejora para que impacte directamente en los resultados de los estudiantes.

En un primer lugar, según el modelo de la mejora de la eficacia escolar (*ESI*) debe existir una presión para la mejora, que puede ser por medio de un agente externo (Ministerio de Educación, padres, contexto educativo, etc.) o también este agente puede ser interno (resultados educativos internos, docentes, alumnos, etc.). Este agente es quien actúa como palanca para iniciar el proceso de mejora en el centro educativo y, desde ese momento, se evidencia la necesidad de emprender un camino planificado para que la escuela pueda mejorar (Creemers et al., 2001; Muñoz-Repiso et al., 2000; F. Murillo, 2002, 2003b, 2011; Reezigt & Creemers, 2005). Es por lo mismo, tal como menciona Cantón (2009), que los planes de mejoramiento deben constituir un compromiso entre el centro docente y la Administración para introducir una dinámica de cambio necesario para la mejora (Cantón, 2009, p. 94).

Es a raíz de lo anterior que varios investigadores (Cantón, 2009; Meyers & Hitt, 2018; F. Murillo & Krichesky, 2012) coinciden en diferentes etapas para llevar a cabo la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento en los centros docentes. A continuación, se presenta un esquema que representan dichas etapas:



Ilustración 9: Etapas del Plan de Mejoramiento Educativo

Fuente: Elaboración propia a partir de (Cantón, 2009; Meyers & Hitt, 2018; F. Murillo & Krichesky, 2012).

En los siguientes apartados se detallarán cada una de las etapas presentadas en la ilustración anterior.

2.3.2.1. Diseño de un plan de mejoramiento escolar.

El diseño del plan de mejoramiento se encuentra dividido en dos partes. La primera etapa que es la de **iniciación o diagnóstico** la que implica una reflexión al interior de la unidad educativa para dar sentido compartido y un horizonte claro al proceso que se llevará cabo. La segunda parte es la **planificación** en donde se plasman las acciones, objetivos, temporalidad, etc., que se ejecutarán para lograr las metas impuestas y con ello evidenciar una mejora de los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se detallan cada una de las fases del diseño del Plan de Mejora.

DIAGNÓSTICO

En este proceso —no lineal— de construcción una de las primeras fases, según diferentes autores (Arnaiz Sánchez et al., 2015a; Cantón, 2009; Centro de Estudios de Políticas y

Prácticas en Educación, 2010; Martínez Sánchez, 2013; Pareja & Torres, 2006; Román, 2008) es el “diagnóstico”, debido a que no es posible ningún tipo de mejora si no antes poder saber cómo se está actuando, los puntos fuertes y débiles, lo que se está haciendo bien o mal en el centro educativo. Por otra parte, el Ministerio de Educación y Cultura de España (1998) menciona que la evaluación diagnóstica está reconocida como el primer paso de todo proceso de innovación, cambio, mejora o con el fin de identificar las necesidades propias del centro educativo y desde ese punto construir su mejora.

Por lo tanto, un diagnóstico de calidad y contextualizado debiese ser el primer paso a seguir, según la investigación internacional (Cantón, 2009; Geoffrey & Lesley, 2014; F. Murillo & Krichesky, 2012; Román, 2008), para emprender un camino hacia un plan de mejoramiento escolar exitoso que aporte evidencias de lo que está pasando y así detectar las necesidades y problemas que posee la institución educativa.

Según Bollen (1996), esta fase está muy bien articulada con los conceptos de eficacia escolar, debido a que, si se estudian muy bien los factores que contribuyen a la eficacia escolar van a ser posible identificar los objetivos que realmente ayudarán a mejorar la eficacia. Centrándose en esos factores el diagnóstico proporcionará una base sólida para la realización de acciones siguientes. Al mismo tiempo, estos conocimientos serán incrementados cuando se demuestre la incidencia del esfuerzo en la consecución de los objetivos acordados (Bollen, 1996, p. 31).

Cabe señalar que, en esta fase, como también en muchas de las siguientes, se debe contar con las visiones y perspectivas de los padres, madres, alumnos y demás agentes de la comunidad para que no sólo perciban que sus opiniones son valoradas, sino para que ellos también sean parte del proceso de recolección y análisis de los datos. Esto ayudará a delinear una visión y misión compartidas sobre la dirección y la escuela (F. Murillo & Krichesky, 2012).

Una vez analizado el diagnóstico y con ello generado el apoyo documental de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del centro docente, se deben elegir y priorizar las diferentes áreas de mejora según su urgencia o impacto en la mejora, lo anterior vendría siendo el producto de la fase diagnóstica.

PLANIFICACIÓN

Con el producto del diagnóstico terminado, correspondería dar inicio a la segunda fase del, “Diseño del Plan de Mejoramiento Escolar”, (Bellón et al., 2012; Cantón, 2004), cuya finalidad es convertir los deseos o las intenciones de mejora precisadas en la fase anterior en acciones concretas. Para F. Murillo y Krichesky (2012), este proceso podría conceptualizarse como *“una descripción detallada de los objetivos que el centro escolar quiere alcanzar en el proceso de mejora y sus consiguientes estrategias para conseguirlos. Su acertado diseño es, sin duda, una de las claves para el éxito del proceso de cambio. Pero tan importante es su calidad técnica, como que sea objeto de discusión para alcanzar cierto grado de consenso entre toda la comunidad”* (F. Murillo & Krichesky, 2012, p. 34). Según diferentes autores, esta fase del diseño del plan de mejoramiento debiese contener los siguientes elementos: Objetivos – Estrategia y actividades – Evaluación (Ascencio et al., 2015; Bellón et al., 2012; Cantón, 2009; F. Murillo & Krichesky, 2012).

En primer lugar, nos referiremos a los objetivos, éstos deben ser ambiciosos, pero a la vez realistas, de tal manera que puedan ser cumplidos en un tiempo no tan prolongado. Para poder concretar qué tipo de objetivos serán los más adecuados, nos enfocaremos en la línea de investigación de la Mejora de la Eficacia Escolar (F. Murillo, 2004, 2011), en donde da importancia a tres tipos de objetivos:

1. Objetivos dirigidos a la mejora del desarrollo de los estudiantes (*objetivos de eficacia o finales*). Son los referidos a los resultados que se espera que obtengan los alumnos como fruto de su proceso de aprendizaje.

2. Objetivos dirigidos a incrementar la calidad de los centros en su conjunto. *Preferentemente aquellos que la investigación ha encontrado que están asociados al desarrollo integral de los estudiantes (F. Murillo, 2008). Son los que inciden en el funcionamiento general del centro y su impacto en el aprendizaje de los alumnos en las características de liderazgo, las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado, el clima del centro, etc.*

3. Objetivos de mejora de la calidad de los docentes individuales (F. Murillo, Martínez-Garrido y Hernández Castilla, 2011). *Objetivos que han de convertirse en compromisos personales de mejora de cada uno de los y las docentes del centro.*

(F. Murillo & Krichesky, 2012, p. 36)

Después de definir los objetivos de mejora pasaremos al siguiente elemento que sugiere la literatura especializada el cual es, Estrategia y Actividades. Este elemento se compone de los siguientes sub elementos: Procedimientos (estrategias de mejora); Temporización; Responsables y Recursos (Cantón, 2009; F. Murillo & Krichesky, 2012).

En relación con el procedimiento o estrategias de mejora, es donde se definirán las actividades a desarrollar, es decir, aquí es donde se concreta la intervención y las acciones señaladas en los objetivos de mejora. Ahora bien, es importante no sólo pensar en acciones concretas, sino que también en estrategias de mejora que acompañen el desarrollo de las actividades y faciliten el logro de los objetivos (Cantón, 2009; F. Murillo & Krichesky, 2012). Las estrategias de mejora promueven el éxito de un proceso de cambio, tal como menciona F. Murillo (2012):

“Las estrategias de mejora que, por lo general, promueven el éxito de un proceso de cambio son: favorecer una cultura general de mejora, promover espacios de formación continua para el profesorado, distribuir roles y funciones de liderazgo, contar con apoyo externo y la participación de las familias y los alumnos”.

(F. Murillo & Krichesky, 2012, p. 36)

En relación con la temporización, este elemento está vinculado a la pregunta, ¿cuándo se van a desarrollar las actividades o acciones previstas? Esta temporización suele determinarse con unidades de medidas de tiempo tanto a largo plazo (mayores o iguales a un año); o más pequeñas (por trimestres, por meses, por semanas). Para cada una de las actividades temporalizadas deben asignarse los recursos y apoyos que se emplearán para el desarrollo de éstas. Los responsables son las personas que integran la unidad educativa que se encargan de dirigir o de ejecutar las acciones. El papel de director, durante el desarrollo de este elemento es fundamental, debido a que por un lado debe implicar a toda

la comunidad educativa en el empuje y asimilación del plan, como también en la selección de los responsables idóneos para tales tareas (Cantón, 2009).

Como último elemento de la fase de diseño del *SIP* está definir las modalidades de evaluación. Es muy relevante definir cuándo y cómo se van a evaluar las actividades desarrolladas y cómo se van a comunicar los resultados que se obtiene de éstas.

Uno de los errores más comunes de las escuelas en esta fase, es plantear muchas actividades de forma paralela, lo que satura y desgasta a los miembros de la comunidad escolar y lo que, en ocasiones, genera que muchas de las actividades no incidan necesariamente en una mejora global de la organización total. Lo anterior podría generar una serie de frustraciones a la hora de evaluar el alcance del proceso (F. Murillo & Krichesky, 2012).

Uno de los errores más comunes de las escuelas en esta fase, es plantear muchas actividades de forma paralela, lo que satura y desgasta a los miembros de la comunidad escolar y lo que, en ocasiones, genera que muchas de las actividades no incidan necesariamente en una mejora global de la organización total. Lo anterior podría generar una serie de frustraciones a la hora de evaluar el alcance del proceso (F. Murillo & Krichesky, 2012).

2.3.2.2. Implementación de un Plan de Mejoramiento Escolar.

Una vez que la planificación de mejora esté diseñada, se debe comenzar por la implementación de ésta. Para F. Murillo y Krichesky (2012), *la implementación es el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas en concordancia con los objetivos del proceso de cambio* (F. Murillo & Krichesky, 2012, p. 37). Para González y Escudero (1987), “... *La implementación abarca, una serie de procesos encaminados a adaptar y poner en práctica el plan innovador...*” (González & Escudero, 1987, p. 118). Para Fullan (1983), el proceso de implementación se define como “*el proceso de llevar a la práctica una idea, programa o conjunto de actividades, que son nuevas para las personas que intentan efectuar el cambio*” (Fullan, 1983, p. 216). Como conclusión podemos definir el proceso de implementación en el contexto de una planificación de mejoramiento, como una “puesta

en práctica” de la planificación. Ahora bien, poner en práctica la planificación es una tarea igualmente importante que todas las fases anteriores, ya que se requiere involucrar a todas la partes interesadas en la mejora, es decir, al director, docentes, padres, estudiantes y representantes de la comunidad, los cuales deben poseer una visión compartida y un conjunto de metas con el propósito de beneficiar en última instancia a todos los estudiantes (Ahearn & SERVE: SouthEastern Regional Vision for Education., 1998), Elmore (2003), además señalar que este proceso de implementación debe mostrar flexibilidad y delegación de funciones para que toda la comunidad se sienta comprometida con las metas y así adquirir un respaldo para esta fase a nivel de escuela como también expresa (Hopkins et al., 2011).

Generalmente las escuelas ponen el foco mayormente en la iniciación o en el diseño de la planificación por sobre la implementación. Pese a ello, sin una implementación en profundidad no se puede transformar el desempeño y los aprendizajes de los estudiantes. Cuando los centros docentes ponen el foco en la búsqueda de la mejora, las experiencias de los estudiantes también se profundizan y mejoran los resultados (Hopkins, 2019). Es por lo anterior que la fase de implementación cobra una importancia muy elevada, debido a que es aquí en donde veremos si la planificación realizada en el papel puede ser llevada a cabo, de modo que es necesario realizar un seguimiento profundo y continuo de cada acción.

F. Murillo y Krichesky (2012), han definido algunos factores que facilitan el proceso de implementación, los cuales se presentan a continuación en la tabla 4:

Tabla 4: Factores que facilitan la implementación

Encontrar un equilibrio entre:

- **Simplicidad - Complejidad**
- **Flexibilidad - Rigidez**
- **Fidelidad - Adaptación**
- **Foco en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**
- **Calidad de las actividades.**
- **Combinar presión y apoyo desde la administración.**
- **Participación de la comunidad.**
- **Trabajo cooperativo.**
- **Liderazgo centrado en procesos de aprendizaje de docentes y alumnos.**
- **Retroalimentación continua**

Fuente: (F. Murillo & Krichesky, 2012, p. 38)

Ahora bien, González y Escudero (1987, p. 121), reconocen tres diferentes enfoques en relación con la conversión de los objetivos planteados en acciones puntuales. En este sentido, afirman que este proceso puede ser:

- Lineal: en donde la implementación es trasladar a la práctica el currículo como plan de un modo fiel y eficaz.
- De adaptación mutua: en donde un nuevo proyecto se adapta al contexto escolar en que se ha llevado a cabo y éste se adapta a las exigencias de la innovación; y
- de reconstrucción personal: en donde se asume que el docente reinterpretará el plan original y lo adaptará a las necesidades concretas de su contexto instructivo.

Es por todo lo anterior que la fase de implementación adquiere una relevancia significativa y, por ende, debe ser la que más monitoreo se ejerza, debido a que es el proceso del cual convergen la teoría y lo práctico.

2.3.2.3. Evaluación de un Plan de Mejoramiento Escolar.

La evaluación de los procesos, acciones y resultados obtenidos durante la implementación es otra de las etapas que contempla el proceso de diseño e implementación de Planes de Mejoramiento. Esta etapa o fase supone un nivel mayor de complejidad y profundidad, debido a que, implica una adecuada planificación en el diseño, proyectando los objetivos de una forma simple, clara y que permita evidenciarlos en los resultados. El ejercicio de definir los indicadores de evaluación muchas veces no es simple para los centros educativos, ya que obliga a proyectar en términos claros el tipo de resultado que se quiere lograr, tanto en el ámbito de aprendizaje de los estudiantes como también en los procesos de trabajo de la organización (Radic, 2017).

Por otro lado, con relación a la forma se llevará a cabo el proceso de evaluación Cantón (2009), sugiere que la evaluación debe hacerse en el comienzo y final del proceso de mejora, lo que permitiría constatar los resultados obtenidos en el proceso de mejora, justificar esos resultados tanto en objetivos, recursos, personas, temporización, liderazgo y contextualizarlos en las circunstancias que los hacen comprensibles y asequibles (Cantón, 2009, p. 114). Pese a ello también existen estudios que demuestran que además de una evaluación inicial y final, también se debe planificar una evaluación de proceso o

de seguimiento (formativa), debido a que el constante monitoreo del cumplimiento es clave para saber si estamos bien o hay que modificar ciertas acciones (Ettinger, 2015; Geoffrey & Lesley, 2014). Cabe señalar que la evaluación debe ser también rigurosa y objetiva, la cual debe proporcionar datos concretos de la consecución de los objetivos planteados, de tal modo que la evaluación nos lleve a una mejora continua (Bellón et al., 2012; Cantón, 2009; A. Hargreaves & Fink, 2006; F. Murillo, 2003b).

Todo lo anterior, supone que un buen diseño de la evaluación y una coherencia durante y al final del proceso de implementación permitirá al centro educativo verificar de manera clara los logros alcanzados. Cabe señalar que el carácter cíclico de la evaluación desafía al centro educativo no sólo a nutrirse de la información del proceso, sino que además esa información permita una reflexión de lo realizado (Radic, 2017). Esta doble dimensión de la evaluación para la generación de nuevos planes es fundamental en la lógica del mejoramiento continuo que sustenta a la evaluación como un proceso permanente que conecta el trabajo actual y el futuro de la organización (Bolívar, 2016; Cantón, 2004; F. Murillo, 2004; P. Murillo, 2011; Radic, 2017; Román, 2008; Román & F. Murillo, 2014).

2.3.2.4. Institucionalización de un Plan de Mejora Escolar.

Por último, se encuentra la fase o etapa de institucionalización de los cambios o de los objetivos – metas propuestas en el Plan de Mejoramiento. Esta etapa se podría considerar como la madurez del proceso iniciado. Para F. Murillo y Krichesky (2012), esta fase es cuando todo aquello que ha sido visto como un elemento extraordinario o especial deja de serlo y pasa a instalarse de manera habitual en la cultura del centro educativo. Uno de los aspectos fundamentales en esta fase, es que estos cambios sean sostenibles en el tiempo y es precisamente ahí en donde la función de los líderes educativos es fundamental (Bellei, Vanni, et al., 2015; Leithwood & Day, 2008; F. Murillo & Krichesky, 2012) debido a que en ocasiones los cambios alcanzados no son gestionados de una manera sostenida en el tiempo y ante el surgimiento de nuevas innovaciones se deja de poner atención al proceso de mejoramiento que se estaba llevando a cabo. Lo anterior lleva a una superposición de ideas que impiden que los procesos sean asumidos de manera efectiva (Radic, 2017).

2.4. Plan de Mejoramiento Educativo chileno (PME).

A medida que ha pasado el tiempo, Chile ha generado diferentes políticas educativas que han buscado incrementar la calidad de la educación en las escuelas y con ello elevar los puntajes de pruebas estandarizadas, las que ponen de manifiesto el avance o retroceso de cada escuela a nivel nacional. Desde los años 80 se han ido generando diferentes tipos de iniciativas y financiamientos para tal efecto, pese a lo anterior, no fue hasta la década de los noventa cuando se comienzan a generar políticas de mejoramiento de la educación (Cox, 1997) y con ello comienza a nacer la idea de planificar la mejora de la escuela, desde la escuela. Con relación a lo anterior, es que se comienzan a realizar programas de gobierno enfocados a las escuelas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y con resultados descendidos en las evaluaciones estandarizadas. Entre los primeros programas de gran envergadura se encuentra el Programa MECE-BÁSICA, puesto en marcha por el MINEDUC en 1991 el cual estuvo constituido entre otras cosas, por el diseño e implementación de los “Proyectos de Mejoramiento Educativo” en el marco de la Descentralización Pedagógica (Ministerio de Educación de Chile, 1994). Estos proyectos consistían en fondos concursables gestionados por los propios equipos docentes para buscar e implementar soluciones innovadoras al desafío de mejorar los aprendizajes de los estudiantes para un período de dos o tres años (G. Muñoz et al., 2019; UNESCO, 2004). Una de las características más relevante es que estos proyectos reconocían la capacidad autónoma e innovadora del cuerpo docente y la comunidad educativa para realizar un diagnóstico concreto y directo de las problemáticas de la unidad educativa, en la perspectiva de mejorar su calidad y equidad de los servicios que entrega (R. Muñoz, 2003).

Los proyectos de mejoramiento educativo, tal como otras iniciativas ministeriales implementadas en la década de los noventa fueron transformándose en componentes permanentes de la política educativa nacional, lo que permitió que los proyectos de mejoramiento fueran ampliándose a muchas más escuelas comprometiendo a otros actores en su formulación (sostenedores y universidades). Pese a lo anterior, comenzaron a emerger estudios que evidenciaban que estos proyectos no generaban cambios duraderos en los centros educativos y que sólo el 10% de los centros públicos participaban en estas iniciativas. Por lo que se recomendaba dar más importancia a un trabajo con la

globalidad de la escuela y con énfasis en la gestión (Baeza & Fuentes, 2004; J. García-Huidobro, 2005).

En el año 2003 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Gestión Educativa (SACGE), el que consistía en la implementación de un ciclo de mejoramiento continuo en los centros educativos que espera llevar a estos mismos a aumentar sus capacidades de gestión, mejorar prácticas y elevar los niveles de aprendizaje a los estudiantes por medio del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y con un fuerte proceso de autoevaluación de los centros escolares (Fuentes et al., 2005; G. Muñoz et al., 2019). Para Navarro (2007) el SACGE:

“Se aproxima a un enfoque normativo alimentado por, al menos, tres fuentes: a) la literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) la influencia del total quality management empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión como el Malcolm Baldrige Award (Estados Unidos de Norteamérica), el Premio Europeo a la Gestión de Calidad (EFQM), el Premio Nacional a la Calidad (Chile) e ISO 90009, entre otros; y c) por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (desarrollada especialmente en países anglosajones como Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra)”

(Navarro, 2007, p. 31).

El modelo consolidó la necesidad de contar con planes de mejoramiento para planificar los objetivos y la implementación de acciones de mejora en las cinco dimensiones que incluía dicho modelo (ver ilustración 10). Cabe mencionar que la propuesta además consistía en integrar los proyectos de mejoramiento educativo como motor de la planificación de mejora y con ello financiar la implementación de los planes de mejoramiento.

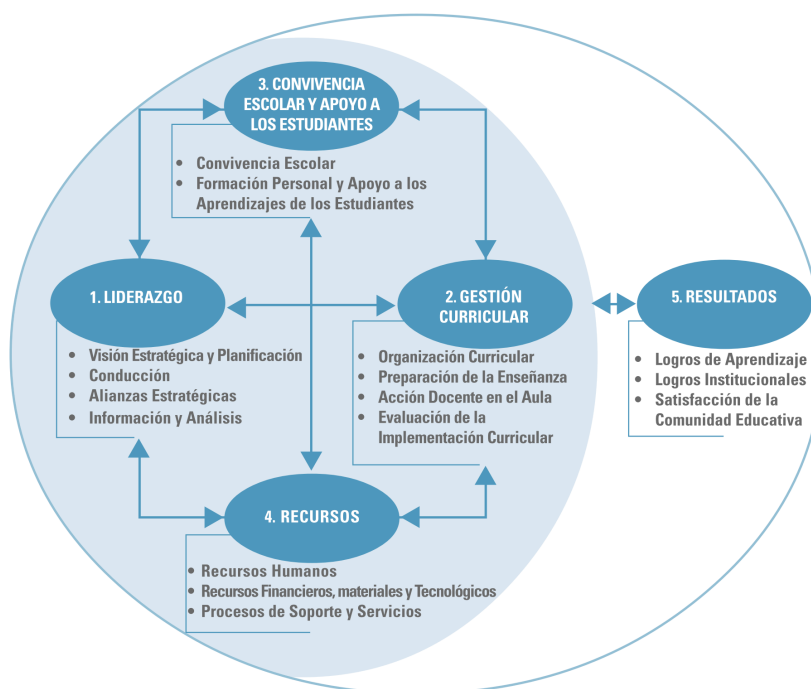


Ilustración 10: Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar

Fuente: (Fuentes et al., 2005, p. 37)

Durante los cinco años que duró el SACGE aproximadamente 1.500 centros educativos participaron del proceso que consistía en: autoevaluación institucional, validación del panel externo, elaboración del plan de mejoramiento y cuenta pública. Pese al gran número de centros que participaron, alrededor de 500 obtuvieron fondos para la implementación de sus planes de mejoramiento (Fuentes et al., 2005). Lo anterior, motivó a replantar el SACGE y su masificación a todo el sistema educativo chileno, debido a que esta institución, había instaurado una nueva forma de entender los planes de mejoramiento con una clara orientación hacia la mejora de la efectividad escolar. Esto se traduce que los planes de mejora, en esta etapa, se transformaron en una herramienta fundamental para definir ámbitos y líneas de acción que permitieron mejorar los resultados de aprendizajes (G. Muñoz et al., 2019).

En el año 2008 se promulga la Ley 20.248, que crea la **Subvención Escolar Preferencial (SEP)**, la cual entre otras cosas se encarga de visibilizar y enfrentar el gran número de investigaciones que hacen mención que existe una desventaja en los alumnos con mayor riesgo socioeconómico, debido a que deben superar diferentes dificultades en el proceso de su aprendizaje y por lo tanto, para su educación se deben destinar mayores recursos económicos, ello conlleva a que las unidades educativas tengan mayores desigualdades

al momento de promover una educación de calidad (Akiba et al., 2007; Duncombe & Yinger, 2002; Elacqua, 2012; Hsieh & Urquiola, 2006; Mizala & Torche, 2010; Reschovsky & Imazeki, 2000; Torche, 2005). Por lo tanto, esta subvención trata de igualar las oportunidades de aprendizajes de los alumnos adscritos a establecimientos que atienden a una población más vulnerable. Una de las exigencias más relevantes de esta ley es la firma del *convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica* en donde el sostenedor del centro educativo debe comprometerse a implementar un **Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**, el cual, por medio de esta ley, este instrumento por primera vez toma un carácter legal y obligatorio para los centros que se quieran firmar dicho convenio. Otra de las condiciones que deben cumplir las escuelas que se adscriban a esta ley es mejorar sus resultados académicos medidos a través de la prueba estandarizada SIMCE, a no seleccionar a los estudiantes que ingresan al centro y a no realizar ningún cobro a los alumnos categorizados como prioritarios⁸. En este mismo sentido el convenio otorga una subvención mayor a aquellos niños de menor Nivel Socioeconómico (NSE), y que cubre al 40% más pobre de la población estudiantil de enseñanza básica. Además, se entregan recursos adicionales de acuerdo con la proporción de alumnos prioritarios que tenga el establecimiento escolar. Cabe destacar, que ésta, es la única subvención que está condicionada al cumplimiento de metas institucionales y cumplir con los resultados académicos establecido en un **Plan de Mejoramiento Educativo** que el centro docente está obligado a ejecutar. En una publicación Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual (2013), mencionan que, *“El PME debe contemplar una propuesta de mejora a cuatro años y una planificación anual. El plan de mejoramiento establece compromisos de metas de aprendizaje (medibles y públicas) a alcanzar en un plazo establecido de 4 años. Estas metas son sugeridas por el Ministerio y, luego, negociadas con la escuela y convenidas entre ambas partes. Así, los resultados previstos (las metas) son estandarizados, mientras que las estrategias de mejora son flexibles y contextualizadas”* (Raczynski et al., 2013, p. 168).

⁸ Los/as alumnos/as prioritarios/as son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para el año 2019, podrán ser considerados prioritarios estudiantes desde Prekinder hasta 4° Medio, solo en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). La calidad de alumno/a prioritario/a es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP). Para ello, considera los datos de las fuentes pertinentes (Ministerio de Desarrollo Social, FONASA, etc.)

Esta planificación que en un principio fue de carácter anual debía vislumbrar distintas áreas, que se agrupan en dos: área de procesos y área de resultados. En el área de procesos está presente el liderazgo, la gestión curricular, la convivencia escolar y recursos; en el área de resultados están los resultados. A su vez, estas áreas están compuestas por dimensiones. La siguiente tabla (tabla 5) ejemplifica lo anterior:

Tabla 5: Áreas y dimensiones del modelo de la calidad de la gestión escolar

	Áreas	Dimensiones
	Gestión curricular	Gestión del currículum
Área de procesos	Gestión curricular	Enseñanza y aprendizaje en el aula
		Apoyo al desarrollo del estudiantado
		Liderazgo del sostenedor
	Liderazgo	Liderazgo del director
		Planificación y gestión de resultados
	Convivencia escolar	Formación
		Convivencia
		Participación y vida democrática
	Gestión de recursos	Gestión de personal
		Gestión de recursos financieros
		Gestión de recursos educativos
Área de resultados	Resultados	Logro de aprendizajes en cursos y asignaturas del currículum
		Logro de mediciones estandarizadas
		Logro de los otros indicadores de calidad educativa

Fuente: (Castro et al., 2016)

Según la Ley 20.248 (Subvención Escolar Preferencial (SEP), 2008), el PME se entiende como un instrumento de planificación estratégica que guía los procesos institucionales y pedagógicos y que favorece a la comunidad educativa para la toma de decisiones en pos de la formación integral de los estudiantes, en el marco del mejoramiento continuo. El proceso de Mejoramiento Continuo el Ministerio de Educación de Chile (2016) lo define como, el conjunto de etapas y procesos articulados de una manera progresiva y coherente mediante una planificación estratégica a nivel institucional (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Por otra parte, los centros docentes reciben un trato diferenciado de acuerdo con las metas logradas en el PME y el estándar de la calidad exigido por el Ministerio de Educación (MINEDUC), así los establecimientos que no han logrado tal estándar, cuentan obligatoriamente con un monitoreo cercano y exigente por parte del MINEDUC o la

Agencia de Calidad de la Educación (dependiente del MINEDUC), en tanto los centros que cumplen disponen de mayor libertad de acción y flexibilidad en el uso de los recursos económicos entregados por el órgano Estatal. Lo anterior queda muy patente en el concepto señalado por Hopkins (2008) de *autonomía diferenciada según calidad*. Siguiendo con la misma idea la Ley establece 3 categorías según sus tendencias en los puntajes SIMCE en los años anteriores en las que asocia crecientemente grado autonomía, las categorías son: en recuperación, emergentes y autónomas⁹ (Raczynski et al., 2013). Esta clasificación y sus características, requisitos y condiciones quedan demostradas mediante la tabla 6 realizada por Contreras (2012)

Tabla 6: Categorización de escuelas según Ley SEP

	Autónomos	Emergentes	En Recuperación
Requisitos			
Promedio Puntaje SIMCE	Mayor a la media del grupo similar	Menor a la media del Grupo similar y mayor a 220 pts.	Inferior a 220 pts.
% de alumnos sobre 250 pts.	Mayor al % del grupo similar	Menor al % del grupo similar y mayor al 20%	Inferior al 20%
% de alumnos sobre 300 pts.	Mayor al % del grupo similar	Menor al % del grupo similar	
Condiciones			
	Plan de Mejora general	Plan de Mejora específico	Reestructuración
	100% de recursos entregados a las escuelas	Coordinarse con redes de servicios sociales. Realizar actividades para mejorar el rendimiento de alumnos prioritarios. Entrega de recursos parcialmente sujeta a control ministerial	Reestructuración. Posibilidad de pérdida de reconocimiento oficial. Entrega de recursos totalmente sujeta a control ministerial.
		Generar diagnóstico	Informe de Evaluación de la calidad educativa elaborado por una ATE

Fuente: (Contreras, 2012, p. 17)

⁹ Esta clasificación se realiza considerando básicamente los resultados académicos (medidos por la prueba nacional de aprendizajes, SIMCE) de las escuelas durante los últimos años, controlando por el nivel socioeconómico de los niños y sus familias. La definición de los “puntos de corte” es necesariamente discrecional e implicó que cerca del 15% de las escuelas fuera definida como autónoma, mientras que solo un 5% como “en recuperación”

Por otro lado, la Ley SEP establece que las escuelas que no alcancen ciertos estándares mínimos de calidad (asociados a un método de clasificación de establecimientos) deben enfrentar dos consecuencias importantes: la pérdida en la autonomía en el uso de los recursos entregados y, en el extremo, luego de varios años de bajo desempeño, la pérdida del reconocimiento oficial o cierre del centro educativo. En todo caso, estas medidas tienen que ver con los resultados educativos de cada establecimiento y no con la existencia o características del Plan de Mejoramiento (G. Muñoz et al., 2019).

A medida que ha avanzado el tiempo, la Ley ha sufrido un sin número de modificaciones que de alguna u otra manera van afectando a los procesos que se llevan a cabo para la implementación del PME en los centros docentes. Con relación a ello, la última modificación que ha experimentado el proceso de planificación fue la del 2015, la cual ha tratado de entregar un nuevo impulso al PME (Weinstein, G. Muñoz y Rivero, 2018). Se introdujo un conjunto de cambios y ajustes llegando a establecer dos fases y dentro de cada fase distintas etapas. Lo anterior se ordenan de la siguiente manera:

- Fase estratégica (Mirada proyectiva a cuatro años):
 - Análisis de PEI y Autoevaluación Institucional.
 - Planificación estratégica.
- Fase Anual:
 - Diagnóstico anual.
 - Planificación.
 - Implementación, seguimiento y monitoreo.
 - Evaluación.

Estas fases se organizan de la siguiente forma:

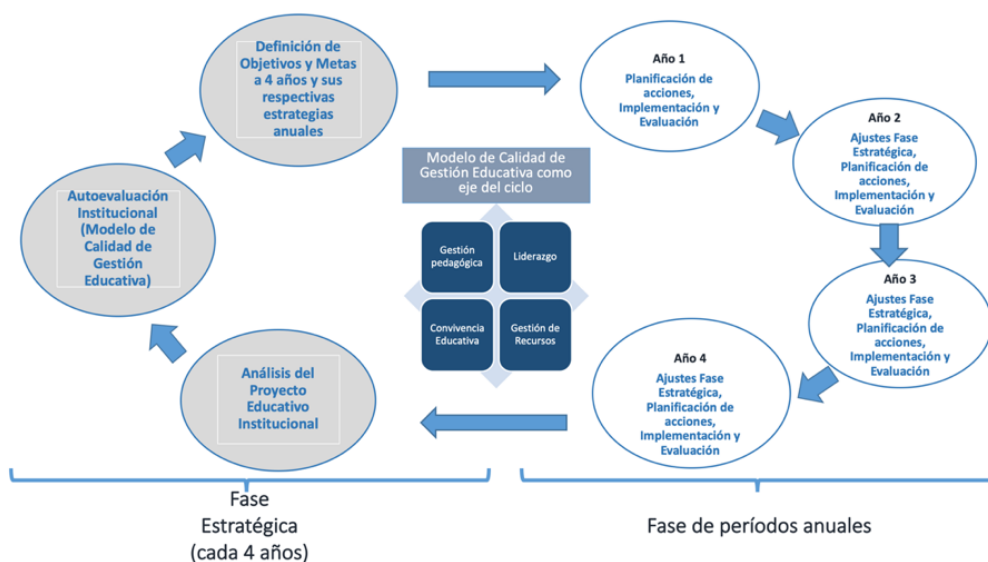


Ilustración 11: Ciclo del PME desde el año 2015 a la fecha

Fuente: (G. Muñoz et al., 2019, p. 9)

Todo lo anterior supone un Plan de Mejora fuerte y contextualizado al centro educativo, con un seguimiento continuo para detectar las fortalezas y debilidades. Si bien es cierto **el PME Chileno es muy similar a los SIP descritos en la literatura internacional, éste no actúa de la misma manera.** Tal como destacan Falabella y Opazo (2014), en un estudio, en donde evidencia que el PME responde a una instrumentalización y burocratización de los procesos de mejora, se prioriza el cumplimiento de metas, procedimientos y acciones que deben ser rendidas al Estado (establecidas en el PME). Lo anterior también se encuentra avalado con otros estudios similares (Castro et al., 2016; Espínola et al., 2017; Mizala & Torche, 2013; OCDE, 2017), los cuales visibilizan la tensión de las comunidades educativas hacia esta herramienta de mejora, puesto que no está contribuyendo a una mejora continua y sostenida, sino que se encuentra orientada hacia una rendición de cuentas. Además, los avances en relación con resultados educativos, entre otros indicadores de calidad¹⁰, en muchos centros, se han estancado o disminuido desde que comenzaron el 2008 con el PME, por lo que la utilidad real de esta herramienta, más allá de entenderse como requerimiento de la Administración, está lejos de ser contrastada.

¹⁰ Indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes, los cuales entregan información sobre aspectos no académicos fundamentales para la formación integral de los estudiantes. Éstos indicadores son obtenidos a partir de los “cuestionarios de calidad y contextos de la educación” aplicados durante las evaluaciones SIMCE y recepcionados por la Agencia de Calidad de la Educación

3. Marco Metodológico

3. Marco Metodológico.

En este capítulo se abordará el proceso metodológico realizado para desarrollar la presente investigación con el fin de dar una respuesta a los objetivos planteados.

Tabla 7: *Objetivos de la Investigación*

Objetivo General	Identificar y analizar las posibles causas que ha provocado el estancamiento o retroceso de las escuelas chilenas pese a sus planes de mejoramiento, según los resultados académicos, clasificación de la SEP y percepción de los miembros de los centros educativos.
Objetivos Específicos	Identificar las trayectorias de los centros educativos a partir de la clasificación que realiza el Ministerio de Educación en las escuelas que poseen Plan de Mejoramiento Educativo.
	Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.
	Diseñar un conjunto de sugerencias para mejorar la aplicación del PME.

En este mismo sentido el siguiente capítulo se dividirá en dos grandes apartados. En el primero se expondrá el diseño de la investigación, así como también el tipo de investigación desarrollada. Posteriormente en el siguiente apartado se explicará cada una de las técnicas utilizadas para desarrollar los objetivos de acuerdo con el diseño y tipo de investigación detallada en el apartado que le antecede. En el apartado sobre técnicas utilizadas, además, se desplegarán por cada una de las técnicas el tipo de instrumento de obtención de la información desarrollado, los participantes que se involucraron, así como también el tratamiento de los datos que se realizó con el fin de encontrar las respuestas a la investigación. Cabe mencionar que además al final del capítulo se encuentra las consideraciones tomadas en la investigación con respecto a los principios de investigación e innovación responsable (RRI).

3.1. Diseño y tipo de investigación.

3.1.1. Diseño de la investigación.

Para poder alcanzar el objetivo propuesto del estudio se llevó a cabo un estudio que obedece a una investigación explicativa. Los estudios que poseen un diseño explicativo van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder sobre las causas de los eventos y de los fenómenos físicos y sociales. Tal como su nombre lo indica su interés está centrado en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relaciona con dos o más variables (Hernández-Sampieri et al., 2010, pp. 83–84).

Según Arias (Arias, 2012, p. 16):

“La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación post facto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos”.

Ortiz y García (2016) también denominan a estos tipos de estudios confirmatorios, donde mencionan que la función de estos tipos de estudios es “establecer juicios, asegurando y determinando las formas de resolver el problema de investigación” (2016, p. 38). Por otra parte, estas mismas autoras mencionan que estos estudios son más estructurados debido a que abarcan y proporcionan un sentido de mayor comprensión del fenómeno del estudio. Todo lo anterior va en sintonía con el objetivo a alcanzar que es la identificación y análisis de las causas que ha provocado el estancamiento o retroceso de las escuelas chilenas.

3.1.2. Enfoque de la investigación.

Por otro lado esta investigación se desarrollará bajo el enfoque mixto definido por Johnson y Onwuegbuzie (2004, p. 17) como “(...) el tipo de estudio donde el investigador

mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” de manera que la información que se recopile sea más significativa y pueda así mostrar una perspectiva más amplia debido a que la investigación no sólo irá construida a través de números, sino que además se agregarán las explicaciones de los actores involucrados, y con esto construir un diagnóstico más profundo de cada una de las etapas o trayectorias que llevan a las escuelas hacia el mejoramiento de la eficacia escolar y la aplicación de los planes de mejoramiento educativo para llegar a tal mejoramiento. Creswell y Creswell (2018) mencionan que el método mixto en cierto sentido obtiene una mayor comprensión de un problema mezclando o integrando los datos cuantitativos y cualitativos. Se puede argumentar que esta “mezcla” o integración de datos proporciona una comprensión más sólida del problema o la pregunta que por sí sola. La investigación de métodos mixtos, por lo tanto, es simplemente “minar” las bases de datos integrándolas. Por su parte, Hernández y Mendoza (2018), mencionan que el método mixto es un proceso sistemático, empírico y críticos de investigación que implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como también su integración y discusión conjunta para la realización de inferencias producto de toda la información obtenida y con ello lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio.

3.1.3. Procedimiento para la obtención de datos.

Para realizar lo anterior, se ha seguido una **ejecución secuencial**, en donde en una primera etapa se recolectan y analizan los datos cuantitativos que permitan describir la trayectoria de los centros y en una segunda etapa fase recabaremos y analizaremos los datos del otro método.

Los modelos secuenciales, en términos de sus procesos, son ilustrados por Hernández y Mendoza (2018), tal como se muestran en la [ilustración 12](#):

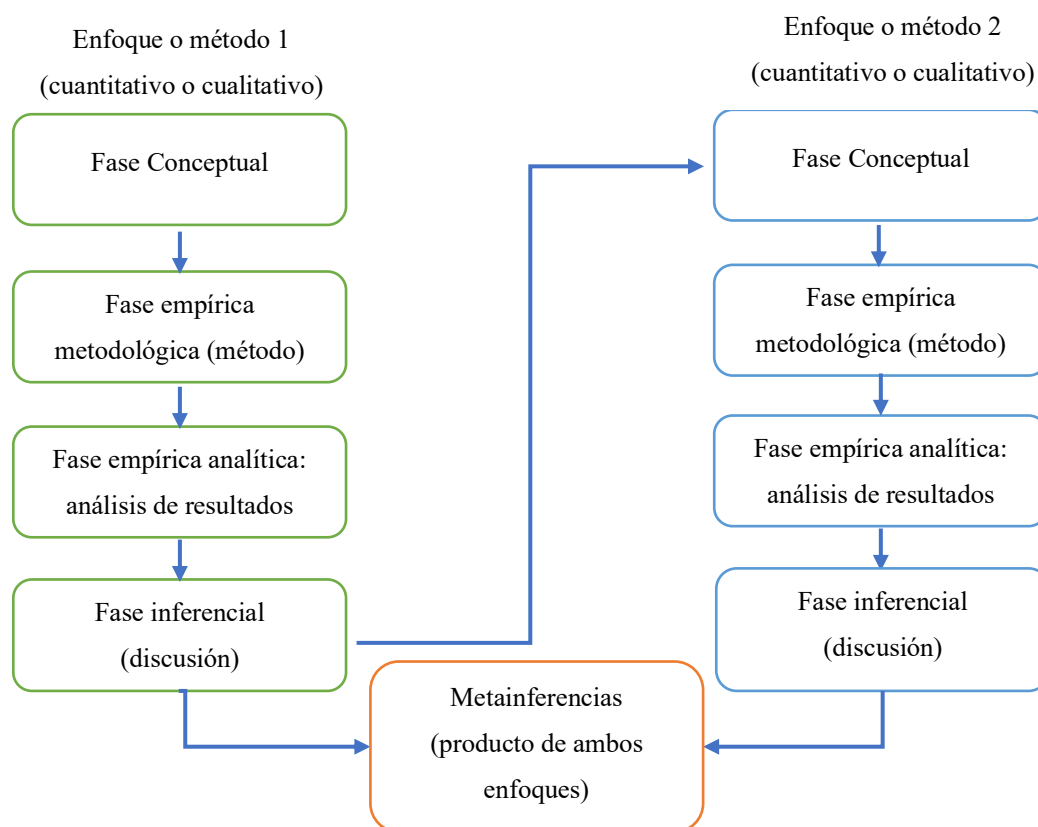


Ilustración 12: Procesos de diseños mixtos secuenciales

Fuente: (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 628)

Al aplicar el diseño explicativo secuencial de Hernández y Mendoza (2018) en nuestra investigación, queda contextualizado en la [ilustración 13](#), en donde se incorporan los procesos que se han llevado a cabo en las diferentes etapas del diseño con el objetivo de desarrollar las diferentes técnicas para llegar al objetivo general de la presente investigación.

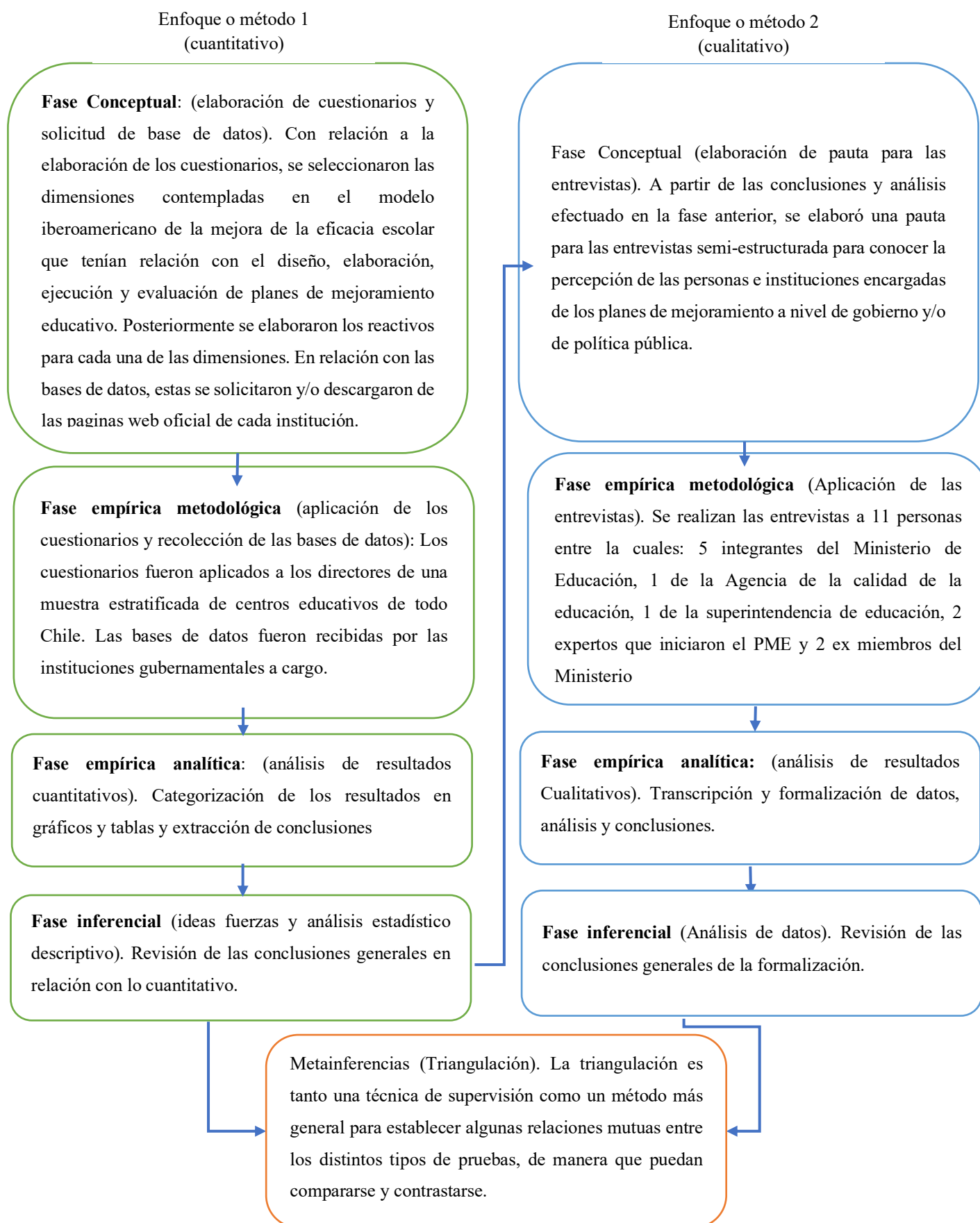


Ilustración 13: diseño mixto secuencial de investigación
(Elaboración propia)

3.1.4. Triangulación de los datos.

Una vez realizados los análisis de la información vista desde los métodos de investigación (cuantitativo y cualitativo), surge la necesidad de realizar un análisis más acabado o metainferencia, tomando en cuenta el resultado ambos análisis. Para ello consideramos la triangulación como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga Cowman, (1993). Sabiote, Llorente y Pérez (2006) mencionan que la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica además que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Es por lo anterior que, por medio de un análisis cruzado de la información se puedan obtener datos de gran interés que nos permitiesen no solamente el contraste de estos, sino que además puedan ser un medio de obtención de otros datos que no ha sido aportados con los métodos anteriores por separado.

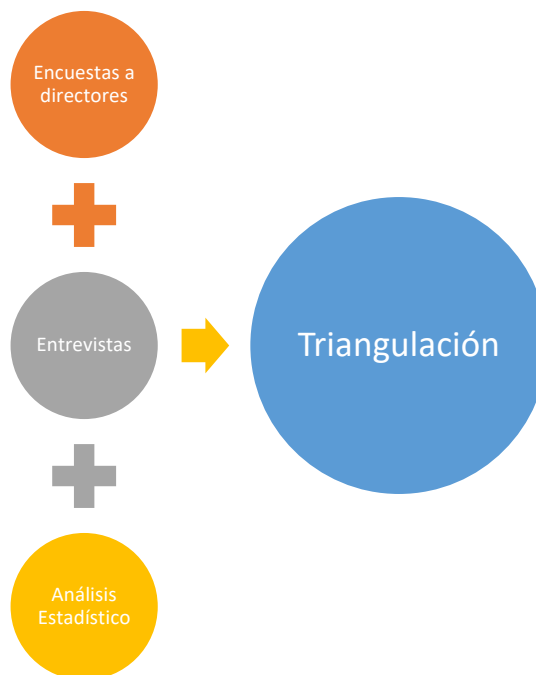


Ilustración 14: triangulación de los datos

Fuente: Creación propia

3.2. Fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de información.

Las técnicas e instrumentos para la realización del estudio han sido variados, es por lo anterior que los siguientes aparatos se detallaran cada uno de los instrumentos y técnicas junto a la población objetivo el diseño y cómo se han analizado los datos.

La siguiente tabla muestra todas las fuentes de información según los distintos objetivos específicos de la investigación.

Tabla 8: Objetivo específicos y fuentes de información

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCUESTA	ENTREVISTAS					Análisis Estadístico
	Director/a	Ex miembros MINEDUC	Expertos que iniciaron PME	Agencia de Educación	MINEDUC	Superintendencia de Educación	
	Cantidad de entrevistados y/ encuestados						
	390	2	2	1	6	1	
Identificar las trayectorias de los centros educativos a partir de la clasificación que realiza el Ministerio de Educación en las escuelas que poseen Plan de Mejoramiento Educativo.							X
Detectar y analizar los procesos que impiden a las escuelas avanzar hacia la mejora.	X	X	X				X
Diseñar un conjunto de sugerencias para mejorar la aplicación del PME.	X	X	X	X	X	X	

A continuación, se detallarán tanto las fuentes como las técnicas empleadas para la obtención de la información para la investigación.

3.2.1. Bases de datos.

3.2.1.1. Obtención de las bases de datos.

Una de las primeras fuentes de información fueron las bases de datos generadas por entidades gubernamentales. El primer paso del proceso fue obtener las bases de datos

implicadas en el análisis, para ello se realizó una búsqueda en las webs de transparencia de los distintos órganos a consultar. Fue ahí en donde se obtuvieron la mayor parte de las bases de datos del Ministerio de Educación (MINEDUC). Por otra parte, se contactó con la Superintendencia de Educación (SIE) y Agencia de Calidad de Educación (ACE), para realizar las solicitudes de las bases de datos. Todas las bases de datos anteriores quedan reflejadas en la [tabla 9](#):

Tabla 9: bases de datos analizadas

Bases de datos	Institución solicitada
Categoría de desempeño	Agencia de la Calidad de la Educación (ACE)
Indicadores de desarrollo personal	Agencia de la Calidad de la Educación (ACE)
Alumnos Prioritarios	Ministerio de Educación (MINEDUC)
Matrícula por establecimiento	Ministerio de Educación (MINEDUC)
Rendimiento de Unidades Educativas	Ministerio de Educación (MINEDUC)
SIMCE ¹¹	Ministerio de Educación (MINEDUC)
SNED ¹²	Ministerio de Educación (MINEDUC)
Directorio de Centros Educativos	Ministerio de Educación (MINEDUC)
Informe SEP	Superintendencia de Educación (SIE)

Una vez que se recibieron todas las bases de datos, se comenzó con la sistematización y depuración de la información, la cual consistió en ordenar los datos de cada centro educativo, según sus características, sus resultados, según su matrícula, ubicación, etc. Lo anterior permitió ordenar toda la información por cada centro educativo y así visualizarla teniendo todos los datos ordenados.

Versiones de Bases de datos administradas:

Versión 1:

https://ubarcelona-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/igonzaes7_alumnes_ub_edu/EWZzcY4tMD9BuVwV0ho6lzsBs_wFm9A3n-7CxUm4LnYizw?e=02G0d1

Versión 2:

¹¹ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

¹² Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño.

https://ubarcelona-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/igonzaes7_alumnes_ub_edu/EbiGWMiyxkNDIAim4L52h74BYxx15RmcoFKybRDe3T13Ag?e=3FjSfZ

Una vez realizado lo anterior se comenzó con el análisis de cada variable según los objetivos del estudio. El desarrollo del análisis se realizó a través de los programas *Excel* y *SPSS 25 para MAC*.

3.2.1.2. Análisis de las bases de datos.

El análisis de las bases de datos según Sarduy (2007) está relacionado con lo que se denomina actualmente *Knowledge Discovery in Databases* (KDD) y *Data Mining* (DM).

“Los datos almacenados constituyen un yacimiento del cual hay que extraer y procesar la información para que ésta sea "útil" (desde un punto de vista económico, científico o tecnológico). El valor de la información "bruta" resulta de la capacidad que se tenga para procesarla y producir una información "elaborada", es decir, de nivel más elevado y potencialmente útil para la toma de decisiones en un determinado campo de actividades, pero que estaba implícita, no manifiesta, en los datos”

(Sarduy Domínguez, 2007, p. 3).

El análisis y procesamiento de las bases de datos para el presente estudio, generó un marco muestral de los centros educativos, el cual nos permitió identificar los elementos de la población estudiada, sus características, entre otras especialidades de la población de acuerdo con sus peculiaridades (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Adicionalmente a lo anterior, las bases de datos analizadas nos entregaron comportamientos de mejoramiento de los centros docentes a lo largo de los años que han estado vigentes los PME y con ello sacar algunas conclusiones relevantes y complementarias al estudio llevado a cabo.

El análisis comenzó con la unión de todas las bases de datos recolectadas, con el propósito de tener la información sólo en una plantilla. Posteriormente a ello se ordenó cada centro

educativo y se depuró toda la información, sólo con los centros educativos que cumplieran con las escuelas objetivos, es decir, **centros educativos que desde el año 2008 se encuentran planificando su mejora a través del PME ininterrumpidamente con el fin de observar el mejoramiento de éstos por medio de los estándares que mide el MINEDUC.** Lo anterior nos entregó la cantidad exacta de escuelas objetivo junto con los datos que se obtuvieron de las bases de datos, tales como su ubicación, titularidad, clasificación de los centros educativos, entre otros datos.

Ahora bien, de la información anterior además de proporcionarnos la cantidad de centros con sus características, además permitió visualizar el comportamiento de los centros educativos por medio de la clasificación de los centros educativos, los que, según el MINEDUC, esta clasificación es *“con base en los resultados obtenidos en las últimas 3 mediciones de la Prueba SIMCE de 4° Básico de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; lo que representa el 70% de la clasificación. Para el 30% restante se consideran otros indicadores complementarios: tasa de retención y aprobación de alumnos; integración de profesores, padres y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento; iniciativa, consistente en la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico; mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; y evaluación del cuerpo docente, en el caso del sector municipal”* (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Lo anterior nos permitió distinguir una ruta o trayectoria de los centros educativos según esa clasificación, y con ello analizar el comportamiento de los centros según aquella ruta según las variables de ubicación, titularidad, trayectoria, entre otras.

RBD	REGIÓN	DEPENDENCIA	ZONA	MATRICULA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total general	EVOLUCION
13133	3	MUNICIPAL	URBANO	305	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 BAJA
13753	6	MUNICIPAL	URBANO	261	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 BAJA
16461	7	SUBVENCIONADO	URBANO	266	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22 BAJA
24883	13	MUNICIPAL	URBANO	443	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	17 BAJA
25319	13	SUBVENCIONADO	URBANO	668	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23 BAJA
25630	13	MUNICIPAL	URBANO	254	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	26 BAJA
25698	13	MUNICIPAL	URBANO	697	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 BAJA
9620	13	MUNICIPAL	URBANO	353	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19 BAJA
9625	13	MUNICIPAL	URBANO	348	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 BAJA
9741	13	MUNICIPAL	URBANO	311	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	27 BAJA
12251	13	MUNICIPAL	URBANO	380	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	16 DIZAGUEA A LA BAJA
13177	3	MUNICIPAL	URBANO	641	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23 DIZAGUEA A LA BAJA
1556	5	MUNICIPAL	URBANO	153	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	24 DIZAGUEA A LA BAJA
15643	6	SUBVENCIONADO	URBANO	254	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19 DIZAGUEA A LA BAJA
25539	13	MUNICIPAL	URBANO	310	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	20 DIZAGUEA A LA BAJA
9710	13	MUNICIPAL	URBANO	150	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	24 DIZAGUEA A LA BAJA
1528	5	MUNICIPAL	URBANO	302	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19 DIZAGUEA A LA BAJA
10568	13	MUNICIPAL	URBANO	251	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	27 DIZAGUEA A LA BAJA
11979	13	SUBVENCIONADO	URBANO	275	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
13154	3	MUNICIPAL	URBANO	754	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23 DIZAGUEA A LA BAJA
2300	6	MUNICIPAL	URBANO	193	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	26 DIZAGUEA A LA BAJA
24403	13	MUNICIPAL	URBANO	658	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19 DIZAGUEA A LA BAJA
9107	13	MUNICIPAL	URBANO	176	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
9614	13	MUNICIPAL	URBANO	252	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22 DIZAGUEA A LA BAJA
9717	13	MUNICIPAL	URBANO	254	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
9729	13	MUNICIPAL	URBANO	241	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
9666	13	SUBVENCIONADO	URBANO	374	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23 DIZAGUEA A LA BAJA
10569	13	MUNICIPAL	URBANO	516	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	26 DIZAGUEA A LA BAJA
24999	13	MUNICIPAL	URBANO	613	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	21 DIZAGUEA A LA BAJA
9865	13	MUNICIPAL	URBANO	698	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	27 DIZAGUEA A LA BAJA
9175	13	SUBVENCIONADO	URBANO	225	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19 DIZAGUEA A LA BAJA
10019	13	SUBVENCIONADO	URBANO	235	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
12098	13	MUNICIPAL	URBANO	219	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22 DIZAGUEA A LA BAJA
10126	13	MUNICIPAL	URBANO	373	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	18 DIZAGUEA A LA BAJA
10272	13	MUNICIPAL	URBANO	451	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23 DIZAGUEA A LA BAJA

Ilustración 15: Base de datos resultante

3.2.2. Encuesta.

3.2.2.1. *Técnica e instrumento.*

En relación con **la encuesta**, esta se puede definir como *una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características* (García Ferrando et al., 2000, pp. 5–10). Según Gil Pascual (2016), esta técnica consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetiva de la población. Este mismo autor menciona las siguientes ventajas y desventajas al aplicar esta técnica:

Ventajas: (a) Técnica más utilizada que permite obtener información de casi cualquier tipo de población; (b) Permite obtener información sobre hechos pasados de los encuestados; (c) Gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y análisis estadístico y (d) Relativamente barata para la información que se obtiene con ella.

Inconvenientes: a) No permite analizar con profundidad temas complejos (recorrir a grupos de discusión)

(Gil Pascual, 2016, p. 153)

Es por lo anterior, que, de acuerdo con los objetivos de investigación, se optó por este tipo de técnica, dado el alto número de escuelas a las que se ha querido indagar en un mismo periodo de tiempo. Por otro lado, la encuesta, nos ha permitido recoger y analizar un gran número de datos, debido a sus procedimientos estandarizados de investigación.

Por otra parte, la encuesta se ha realizado mediante un instrumento de recogida de información, el **cuestionario**:

“Es el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas [...] El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se midan a través de éste. Y básicamente podemos hablar de preguntas “cerradas” y “abiertas”. Las preguntas cerradas contienen categorías o respuestas o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas. Las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas o respuestas [...] En cambio las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. Por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado.”

(Hernández-Sampieri et al., 2010, pp. 2017–2221)

Por su parte, Gil (2016), indica que el cuestionario, tanto en su forma como en su contenido, debe ser fácil de contestar, las preguntas deben estar formuladas de una forma clara y concisa. El cuestionario traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación. Esta operacionalización se realiza mediante la formulación escrita de una serie de preguntas que, respondida por los actores de la realidad particular, permiten estudiar el hecho propuesto en la investigación.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación se optó por el cuestionario, debido a la facilidad que posee en su aplicación, junto con la cantidad de información que se obtiene por parte de los encuestados.

3.2.2.2. *Diseño del cuestionario.*

El cuestionario, diseñado especialmente para el estudio, se fundamentó en el Marco Iberoamericano de la Mejora de la Eficacia Escolar (F. Murillo, 2011), así como en los estudios sobre diseño, evaluaciones e implementaciones de planes de mejoramiento educativo derivados del marco teórico.

Los criterios que se han considerado para la selección de la bibliografía y aportaciones de los autores anteriores son los siguientes:

- a. Aportaciones relacionadas con el diseño de los Planes de Mejoramiento.
- b. Aportaciones relacionadas sobre la base de la evaluación e implementación de los Planes de Mejoramiento.
- c. Aportaciones relacionadas con los factores para medir el impacto de los Planes de Mejoramiento

Basándonos en los criterios anteriores se ha construido la siguiente tabla:

Tabla 10: Aportaciones consideradas de la literatura para la construcción de dimensiones del cuestionario

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO	DIMENSIONES Y/O EJES CONSIDERADOS	
EVALUACIÓN DE PLANES DE MEJORA EN CENTROS EDUCATIVOS DE ORIENTACIÓN INCLUSIVA (Arnaiz Sánchez et al., 2015b)	planificación	
	implementación	
	evaluación	
SISTEMA DE INDICADORES PARA VALORAR LOS PLANES DE MEJORA, SU IMPLANTACIÓN Y SEGUIMIENTO (Sistema de Indicadores Para Valorar Los Planes de Mejora, Su Implantación y Seguimiento, 2012)	Diseño del Plan de mejora	
	Medidas del Plan de Mejora	
	Evolución y resultados	
	Seguimiento, valoración y propuesta de mejora	
EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO (P. Murillo, 2011)	Caracterizar los proyectos de mejora que se desarrollan en los centros.	Los ámbitos de la organización y el funcionamiento del centro.
		Cómo se ha elaborado el diagnóstico de la situación del centro para llegar a identificar sus necesidades.
		Las metas que se pretenden alcanzar y su relación con las necesidades detectadas.
		Las actuaciones concretas a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos.
		La concreción de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en su desarrollo.
		Los mecanismos de evaluación previstos.
	Analizar las características institucionales que poseen los centros que elaboran los planes de mejora.	El clima de centro
		La cultura institucional
		El estilo directivo
		Las relaciones interpersonales
		La relación con la comunidad
		La historia anterior en acciones de innovación y mejora.

	Evaluar el impacto de los distintos proyectos en el funcionamiento de los centros y sus logros en relación con los objetivos que se proponían.	Valorar la eficacia de las actuaciones previstas (y desarrolladas) para alcanzar los objetivos programados.
		Analizar la incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos.
		Conocer el proceso de seguimiento, tanto interno como externo, que se lleva a cabo.
		Conocer la valoración que los diferentes miembros de la comunidad educativa realizan sobre su participación y sobre los propios Planes.
		Analizar el impacto de los Planes en el centro, así como su difusión y el intercambio de experiencias con otros.
	Describir, analizar y comprender en profundidad el proceso de mejora emprendido	Indagar los orígenes de estos rasgos y su vinculación con la historia institucional.
		Describir las condiciones que conducen, facilitan y favorecen el desarrollo de procesos de mejora.
		Indagar en las posibles relaciones entre logros conseguidos y características institucionales.
		Indagar en los cambios producidos en el desarrollo de los alumnos.
		Describir los procesos formativos desarrollados a partir del plan de mejora que se inicia.
		Analizar los procedimientos de evaluación y de seguimiento del proceso de mejora.
		Analizar la intervención del Equipo Directivo durante todo el proceso de mejora.
		Indagar los cambios producidos en la construcción de la cultura institucional como consecuencia de los planes de mejora.
		Proporcionar a la comunidad educativa relatos e informes que ilustren de manera significativa las acciones emprendidas y las soluciones adoptadas ante las diferentes problemáticas planteadas.
	Las características más relevantes de los Planes de Autoevaluación y Mejora son las siguientes:	Es una actividad voluntaria de los centros
		Se establece un compromiso del centro consigo mismo
		La actuación es compartida
		Los procesos de coordinación son fundamentales
		Importancia de un adecuado liderazgo
		Actuación relevante en los procesos que genera en los centros
		Asesoramiento y seguimiento interno y externo
GUÍA DE EVALUACIÓN: MODELO EVAM (Agencia de Evaluación y Calidad, 2009)	Eje 1: política, planificación y estrategia a través del liderazgo	
	Eje 2: procesos	
	Eje 3: personas	
	Eje 4: alianzas y recursos	
	Eje 5: resultados	
MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA (F. Murillo, 2011)	Elementos de contexto	Presión para la mejora
		Recursos para la mejora
		Metas educativas
	Factores del centro educativo	Cultura de mejora
		Procesos de mejora
		Resultados de mejora

A raíz del análisis de la literatura especializada se desprenden las variables que según Cazau (2006) citado por Abreu (2012, p. 125) se refieren a atributos, propiedades o características de las unidades de estudio, que pueden adoptar distintos valores o categorías, por lo tanto, una variable puede considerarse como una condición, o cualidad que puede variar de un caso a otro. Así como también se desprenden las dimensiones, las que según Abreu (2012) son definidas como los aspectos o facetas de una variable compleja, según el mismo autor generalmente cuando una variable de estudio es compleja se hace necesario o adecuado especificar dimensiones de estudio y posteriormente, establecer los indicadores.

Las diferentes dimensiones consideradas en la literatura se ordenaron y agruparon de acuerdo con conceptos claves, tal como aparece en el siguiente ejemplo.

Tabla 11: Ejemplo del ordenamiento que se realizó para generar las variables y dimensiones para el cuestionario.

DIMENSIONES Y/O EJES CONSIDERADOS (Literatura)		Conceptos claves
planificación		Planificación del Plan
implementación		Implementación del Plan
evaluación		Evaluación del Plan
Diseño del Plan de mejora		Diseño del Plan
Medidas del Plan de Mejora		Planificación del Plan
Evolución y resultados		Seguimiento
Seguimiento, valoración y propuesta de mejora		Seguimiento
Caracterizar los proyectos de mejora que se desarrollan en los centros.	Los ámbitos de la organización y el funcionamiento del centro.	Funcionamiento del centro
	Cómo se ha elaborado el diagnóstico de la situación del centro para llegar a identificar sus necesidades.	Diagnóstico
	Las metas que se pretenden alcanzar y su relación con las necesidades detectadas.	Planificación
	Las actuaciones concretas a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos.	Planificación
	La concreción de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en su desarrollo.	Participación
	Los mecanismos de evaluación previstos.	Seguimiento y evaluación
Analizar las características institucionales que poseen los centros que elaboran los planes de mejora.	El clima de centro	Funcionamiento del centro
	La cultura institucional	Funcionamiento del centro
	El estilo directivo	Liderazgo
	Las relaciones interpersonales	Funcionamiento del centro
	La relación con la comunidad	Participación
	La historia anterior en acciones de innovación y mejora.	Historia de mejora

Posteriormente a lo anterior, se agruparon los conceptos claves de acuerdo con sus atributos y complejidades, lo que generó diferentes variables, dimensiones y subdimensiones como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 12: variables y dimensiones del cuestionario

Variables	Dimensiones	Subdimensiones
Diseño del Plan	Diagnóstico	
	Planificación	
Implementación del plan	Ejecución y seguimiento	
Evaluación y propuestas de mejora del PME	Evaluación e institucionalización de los cambios	
Evaluación de la política pública implementada	El PME como política de mejoramiento	
Liderazgo	Liderazgo del director y/o equipo directivo.	
Factores de la Mejora de la Eficacia Escolar	Recursos para la mejora	Condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes
		Existencia de redes de escuelas y de docentes
	Cultura de la Mejora	Presión interna para mejorar
		Visión compartida
		Organización flexible
		Buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje
		Tiempo y recursos empleados para la mejora.
		Historia de mejora
	Resultados de Mejora	Cambios en la calidad del centro educativo.
		Cambios en la calidad del profesorado.

Cabe señalar que, no todas las dimensiones poseen subdimensiones, debido a la complejidad que puede presentar la dimensión, así como también a las referencias que se presentan en la literatura para cada atributo como el caso de los Factores de la Mejora de la Eficacia Escolar.

Una vez identificadas las variables, dimensiones y subdimensiones a considerar para la construcción del instrumento se diseñaron los ítems, los cuales en su gran mayoría fueron preguntas cerradas con opciones de respuestas delimitadas. Además, se integraron algunas preguntas abiertas, que nos proporcionaron información más amplia que permitió ello profundizar con mayor detalle en las opiniones de los encuestados.

Tabla 13: Relación entre dimensiones e ítem del cuestionario

A. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA			
VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ÍTEM
Diseño del plan	diagnóstico		Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.
			Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.
			Se ha analizado el nivel de logro de los estudiantes en relación, a los aprendizajes esperados, por nivel, ciclo, asignatura y/o especialidad y se considera para la toma de decisiones y el mejoramiento institucional.
			Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores y con otros establecimientos y se consideran en el proceso de toma de decisiones.
			Se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.
			La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
			Se han diseñado procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.
	Planificación		Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.
			En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.
			Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.
		Los objetivos se han relacionado con las necesidades detectadas en el diagnóstico.	
		El PME que se ha diseñado es coherente con los objetivos planificados.	
B. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN			
Implementación del Plan	Ejecución y seguimiento.		El PME del centro educativo que dirijo principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.
			Existen evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan.

			Hay un seguimiento continuado de los efectos del PME (tanto positivos como adversos) y se replantea en cada momento qué es lo mejor para cada alumno.
			Se presentan informes y gráficas con el histórico de las evaluaciones externas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.
			Se presentan informes y gráficas con el histórico con las calificaciones internas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.
			Se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro y se hacen reflexiones conjuntas sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.
			Existe un sistema para recoger información sistemáticamente sobre estos aspectos educativos.
			Existe un <i>feed-back</i> entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.
			Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.
			Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.
			C. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME
			Los instrumentos de evaluación del desarrollo del PME son adecuados.
			Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME
			Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.
			La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del PME
			El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.
			Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en el PME.
			Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.
			D. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA.
			El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.
			El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño y desarrollo del PME

pública implementada.	PME como política de mejoramiento.	Los tiempos que entrega del MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son adecuados. El PME interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro. El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad. El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones. El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo. El PME favorece la formación permanente del profesorado. El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado. El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula. El PME favorece la mejora de la planificación docente. El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro. El PME favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro. El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado. El PME mejora la reflexión sobre la propia práctica docente. El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro. Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.
		En lo que se refiere a SU ROL DE LÍDER.
Liderazgo	Liderazgo del director y el equipo directivo	Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores. Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas. Fomento el trabajo en equipo. Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado. Estimulo el desarrollo profesional de los docentes. Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias. Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.

		Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración.
	Tiempo y recursos empleados para la mejora.	Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.
Resultados de mejora	Cambios en la calidad del centro educativo.	En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)
	Cambios en la calidad del profesorado.	Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.
		Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.
		Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.
		Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.
		Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.
II. Marque el grado de relevancia de los siguientes factores para poder participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los Planes de Mejoramiento Educativo.		
Recursos para la mejora	Presión por la mejora	1. Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.
		2. Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).
		3. Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.
		4. Presiones desde el MINEDUC.
		5. Cambios en la población que atiende el centro afectado por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.
III. Con relación a los Planes de Mejoramientos implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido, tendiendo en cuenta que 1 se refiere a que no ha tenido éxito y 7 se refiere a muy exitoso.		
Cultura de la mejora	Historia de mejora	a.2008 - 2011
		b.2012 - 2015
		c.2016 - 2018

Posteriormente el instrumento fue sometido a un proceso de **validación de experto** o *face validity*, la cual según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión de acuerdo a voces calificadas. Esta validación contempló a tres académicos de la Universidad de Barcelona, quienes realizaron una validez de contenido, validez de criterio, validez de constructo, validez de experto y validez de comprensión. Los académicos fueron la doctora Elena Cano García, Académica de la Universidad de Barcelona y experta en organización escolar y evaluación educativa, como también en competencias, un catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, el doctor Francesc Martínez Olmo, académico de la Universidad de Barcelona y experto en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Todos ellos aprobaron de forma satisfactoria el instrumento.

Algunas de las aportaciones y/o sugerencias por parte de los expertos anteriores son las siguientes:

- Dr. Francesc Martínez Olmo

Se presentan informes y gráficas con el histórico de las evaluaciones externas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	x							x					x	¿Puede que se presenten informes sin gráficas? ¿Puede que se presenten informes pero no se hagan reflexiones conjuntas?
Se presentan informes y gráficas con el histórico con las calificaciones internas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	x							x					x	¿Puede que se presenten informes sin gráficas? ¿Puede que se presenten informes pero no se hagan reflexiones conjuntas?
Se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro y se hacen reflexiones conjuntas sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	x							x					x	¿Puede que se presenten informes sin gráficas? ¿Puede que se presenten informes pero no se hagan reflexiones conjuntas?
Existe un sistema para recoger información sistemáticamente sobre estos aspectos educativos.		x						x					x	¿Cuáles son estos aspectos?
Existe un feed-back entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	x							x					x	¿Feed-back?
Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.				x				x					x	Este ítem parece que se deba responder mejor con un sí o no.
Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.				x				x					x	Este ítem parece que se deba responder mejor con un sí o no.

Ilustración 16: Extracto de aportación del Dr. Francesc Martínez

- Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona:

- Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.
- Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas.
- Fomento el trabajo en equipo.
- Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.
- Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.
- Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.
- Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.
- Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.
- Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.
- Procuro la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.
- Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.
- Estoy comprometido con la formación de los docentes.
- Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos.
- Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.



Ilustración 17: Extracto de aportación del Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

- Dra. Elena Cano García

- b. ¿Con qué frecuencia convoca reuniones de todo el profesorado del centro?
- ☐ De 1 a 4 veces al año.
- ☐ De 5 a 8 veces al año.
- ☐ Todos los meses del curso.
- ☐ Todas las semanas.

V. Marque el grado de motivación y/o presiones externas de los siguientes factores para poder participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008.

	(1) Nada de motivación o presión.	(2)	(3)	(4)	(5) Muy motivado o presionado.
1. Presiones desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Muy malos resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	☐	☐	☐	☐	☐
3. Aprovechar los cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Presiones de la secretaría ministerial de educación.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Difíciles resultados en las evaluaciones externas (SIMCE).	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cambios en la población que atienden (recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc).	☐	☐	☐	☐	☐
7. Otro:	☐	☐	☐	☐	☐

VI. Marque el grado de autonomía que posee en los diferentes ámbitos:

	(1) Poco autónomo.	(2)	(3)	(4)	(5) Muy autónomo.
1. Los objetivos educativos (qué enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐
2. Los medios educativos (cómo enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐
3. La contratación del personal.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Despido del personal.	☐	☐	☐	☐	☐
5. La gestión educativa.	☐	☐	☐	☐	☐
6. La administración del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐
7. La financiación.	☐	☐	☐	☐	☐

VII. Marque el grado de apoyo de los diferentes miembros de la comunidad educativa en función de la mejora educativa del centro.

Ilustración 18: Extracto de aportación de la Dra. María Elena Cano

Todas las aportaciones anteriores fueron incorporadas en la versión 2 y definitiva del cuestionario ([Anexo 1](#)).

Posteriormente a la validación de experto, el instrumento fue sometido al método de **consistencia interna** a una muestra de 3 directores de centros educativos chilenos. Según Ledesma, Molina y Valero (2002) la consistencia interna, es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido como es en nuestro caso el cuestionario. La principal ventaja de ese método es que requiere solo una administración de la prueba; además, los principales coeficientes de estimación basados en este enfoque son sencillos de computar y están disponibles como opción de análisis en los programas estadísticos como *SPSS*. Dentro de esta categoría de coeficientes, estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad el cual en nuestro estudio arrojó un grado de confiabilidad de **0,85** del instrumento.

Como último paso para la validación total del instrumento y su elaboración como versión final, se realizó el **piloteo del instrumento a una muestra de 30 directores** de centros educativos tanto públicos como subvencionados. Esta prueba piloto o inicial del instrumento, tiene como finalidad evaluar la pertinencia del lenguaje utilizado en el cuestionario, y con ello asegurar su pertinencia y eficacia (incluyendo las instrucciones). Los resultados de este piloto ([Anexo 2](#)) revelaron una evaluación positiva del lenguaje utilizado en el instrumento y, de acuerdo con ello, una comprensión acabada de cada uno de los ítems que lo componen. Una vez corregida las falencias detectadas en la prueba piloto, se procedió a realizar la versión final del cuestionario, el que una vez aplicado a los 390 directores se obtuvieron positivos datos de fiabilidad del instrumento ([Anexo 3](#)).

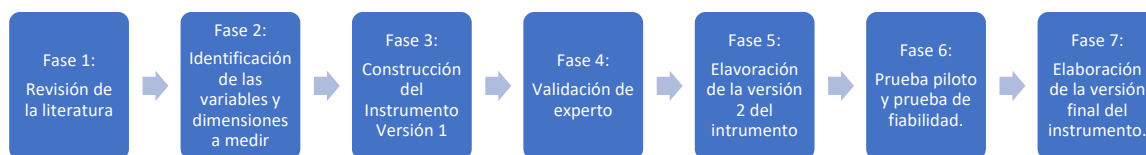


Ilustración 19: Proceso para la construcción y validación del instrumento.

Una vez que el instrumento superó todas las etapas anteriores se procedió a la elaboración de la versión final del instrumento a través de la plataforma seleccionada para ello (www.onlineencuesta.com). El enlace para acceder al instrumento fue enviado por medio de correo electrónico ([Anexo 4](#)) explicando los objetivos del estudio y la importancia que tienen ellos (los participantes) para la confección de las conclusiones.

3.2.2.3. *Población participante del cuestionario.*

La población que debía participar del cuestionario debía ser representativa del conjunto de centros de Chile que en el año 2008 comenzaron a aplicar los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y que hasta la fecha del estudio se mantenían vinculados a éstos por medio de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Es por lo anterior que se solicitó al MINEDUC información sobre los centros que han permanecido en la SEP desde el 2008 hasta la fecha, lo que nos arrojaron **5.600 escuelas** que comenzaron el año 2008 y que aún se encuentran realizando sus planes de mejoramiento si ninguna interrupción del convenio en esos años. A partir de ahí se comenzó a trabajar en una **muestra probabilística estratificada** de los centros educativos según su ubicación geográfica (región), su titularidad (subvencionados o públicos), según su localidad (rural o urbano) y por último según el comportamiento que han tenido las escuelas durante los diez años transcurridos en relación con la clasificación de desempeño (rutas de mejoramiento). Según Hernández-Sampieri (2018, p. 207), la muestra probabilística estratificada, se define como: “*muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento, de manera proporcional o no proporcional*”, en el caso de este estudio la muestra fue proporcional.

Tabla 14: Población y muestra de centros educativos a encuestar

Población total de centros educativos que tienen implementado el PME desde el año 2008.	5.600
Muestra probabilística estratificada por región, administración, localidad y ruta de mejoramiento (5% de error y 95% de confiabilidad).	390

La muestra probabilística estratificada incluyó los siguientes estratos:

a. Estrato según trayectoria:

Son los comportamientos que han tenido los centros educativos en los diez años que han tenido los planes de mejora, en relación con las categorías de desempeño que la Agencia de la Calidad de Educación categoriza a los centros de acuerdo con los resultados que han obtenido. (ver detalle de cada una de las trayectorias en el punto [4.1.2](#))

b. Estrato según Región.

Son las divisiones territoriales de Chile para fines políticos y administrativos las cuales se son 15 y estas se subdividen en 54 provincias.

c. Titularidad:

Son los centros educativos que se encuentran administrados por agentes públicos o particulares, para el caso del estudio, se considerarán las escuelas administradas por organismos públicos que en algunos casos pueden ser municipalidades o Servicios Locales de Educación y por otro lado las escuelas privadas con aportes del estado, que serán las escuelas subvencionadas.

d. Estratos según Localidad.

Según la ubicación de las escuelas podemos distinguir dos tipos de territorio, por una parte, el territorio rural el cual se encuentra definido según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018) como un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias. Por otro lado, el territorio urbano. Se entiende como entidad urbana un asentamiento humano con continuidad y concentración de construcciones en un amanzanamiento regular con población mayor a 2.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, donde menos del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias.

A continuación, se detallan las diferencias entre la población total y la muestra teórica según los estratos que resultaron al aplicar la muestra probabilística estratificada:

Tabla 15: Resumen de la distribución de la muestra teórica por cada estrato resultante. (Ver detalle en [anexo 7](#))

REGIÓN	BAJA		SE MANTIENE		SE MANTIENE ALTO		SUBE		ZIGZAGUEA		ZIGZAGUEA A LA ALTA		ZIGZAGUEA A LA ALTA UN AÑO		ZIGZAGUEA A LA BAJA		ZIGZAGUEA A LA BAJA UN AÑO		Total Pobl.	Total Teórica
	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica	Pobl.	Muestra teórica		
Región de Tarapacá	5	0,35	41	2,86	0	0,00	4	0,28	0	0,00	3	0,21	1	0,07	9	0,63	3	0,21	66	4,60
Región de Antofagasta	2	0,14	85	5,92	1	0,07	5	0,35	0	0,00	1	0,07	1	0,07	4	0,28	3	0,21	102	7,10
Región de Atacama	6	0,42	61	4,25	0	0,00	6	0,42	0	0,00	4	0,28	5	0,35	7	0,49	8	0,56	97	6,76
Región de Coquimbo	20	1,39	338	23,54	5	0,35	14	0,98	1	0,07	20	1,39	4	0,28	9	0,63	7	0,49	418	29,11
Región de Valparaíso	33	2,30	335	23,33	9	0,63	33	2,30	4	0,28	35	2,44	13	0,91	24	1,67	23	1,60	509	35,45
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	33	2,30	235	16,37	17	1,18	22	1,53	2	0,14	15	1,04	9	0,63	18	1,25	8	0,56	359	25,00
Región del Maule	27	1,88	378	26,33	42	2,93	32	2,23	1	0,07	26	1,81	8	0,56	18	1,25	10	0,70	542	37,75
Región del Biobío	54	3,76	581	40,46	59	4,11	65	4,53	4	0,28	47	3,27	21	1,46	48	3,34	26	1,81	905	63,03
Región de la Araucanía	17	1,18	527	36,70	21	1,46	34	2,37	2	0,14	28	1,95	11	0,77	24	1,67	7	0,49	671	46,73
Región de Los Lagos	22	1,53	499	34,75	21	1,46	37	2,58	0	0,00	25	1,74	16	1,11	11	0,77	6	0,42	637	44,36
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	4	0,28	31	2,16	1	0,07	6	0,42	0	0,00	5	0,35	2	0,14	1	0,07	0	0,00	50	3,48
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	2	0,14	27	1,88	0	0,00	1	0,07	0	0,00	1	0,07	1	0,07	2	0,14	0	0,00	34	2,37
Región Metropolitana de Santiago	91	6,34	347	24,17	55	3,83	95	6,48	13	0,91	78	5,43	46	3,20	79	5,50	55	3,83	859	59,68
Región de Los Ríos	18	1,25	222	15,46	6	0,42	12	0,84	0	0,00	12	0,84	2	0,14	9	0,63	4	0,28	285	19,85
Región de Arica y Parinacota	0	0,00	48	3,34	2	0,14	8	0,56	1	0,07	2	0,14	1	0,07	2	0,14	2	0,14	66	4,60
																			5600	390

3.2.2.4. Administración del cuestionario.

Posteriormente de obtener la muestra teórica de los centros educativos para enviar los cuestionarios, se procedió al envío. El cuestionario fue enviado a un total de 1.117 directores de las diferentes escuelas, tanto públicas como subvencionadas de todo Chile, por medio de la plataforma www.onlineencuesta.com entregando un plazo de un poco más de un mes a partir del 15 de marzo del 2019 al 18 de abril del mismo año, para completar el cuestionario. En las siguientes tablas se desglosan la cantidad de centros que se enviaron las encuestas junto a cada uno de los estratos.:

Tabla 16: número de Escuelas RECEPTORAS DE las encuestas según trayectoria de mejora

Trayectoria de mejora	Cantidad de centros que se enviaron las encuestas
SE MANTIENE	649
BAJA	77
SE MANTIENE ALTO	56
SUBE	87
ZIGZAGUEA	15
ZIGZAGUEA A LA ALTA	72
ZIGZAGUEA A LA ALTA UN AÑO	46
ZIGZAGUEA A LA BAJA	64
ZIGZAGUEA A LA BAJA UN AÑO	51
TOTAL	1117

Tabla 17: número de escuelas RECEPTORAS DE las encuestas según región

Región	Cantidad de centros que se enviaron las encuestas
Región de Tarapacá	21
Región de Antofagasta	24
Región de Atacama	25
Región de Coquimbo	83
Región de Valparaíso	97
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	76
Región del Maule	107
Región del Biobío	166
Región de la Araucanía	128

Región de Los Lagos	120
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	18
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	12
Región Metropolitana de Santiago	159
Región de Los Ríos	60
Región de Arica y Parinacota	21
TOTAL	1117

Tabla 18: número de escuelas receptoras de las encuestas según administración

Titularidad	Cantidad de centros que se enviaron las encuestas
SUBVENCIONADO	321
MUNICIPAL	796
TOTAL	1117

Tabla 19: número de escuelas que se enviaron las encuestas según ubicación

Ubicación	Cantidad de centros que se enviaron las encuestas
RURAL	551
URBANO	566
TOTAL	1117

Ahora bien, de los 1.117, centros educativos que se enviaron los cuestionarios, 533 centros fueron los que contestaron tanto de forma completa como incompleta los cuestionarios, es decir un 59,53%, de los cuales 73,17% de ellos, contestaron el cuestionario de forma completa, es decir **390 centros educativos**, número que favorablemente coincidía con la muestra teórica obtenida anteriormente. Las siguientes tablas muestra las diferencias entre la población total, la muestra teórica y la muestra obtenida finalmente:

Tabla 20: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según trayectoria de mejoramiento.

Estrato según trayectoria	UNIVERSO DE LA POBLACIÓN		MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA OBTENIDA	
	N.º de Centros	%	N.º de Centros	%	N.º de Centros	%
Se mantiene	3755	67,05%	262	67,18%	267	68,46%
Bajan	334	5,96%	23	5,90%	23	5,90%
Se mantiene alto	239	4,27%	17	4,36%	17	4,36%
Sube	374	6,68%	26	6,67%	25	6,41%
Zigzagüea	28	0,50%	2	0,51%	2	0,51%
Zigzagüea a la alta	302	5,39%	21	5,38%	21	5,38%
Zigzagüea a la alta un año	141	2,52%	10	2,56%	8	2,05%
Zigzagüea a la baja	265	4,73%	18	4,62%	18	4,62%
Zigzagüea a la baja un año	162	2,89%	11	2,82%	9	2,31%
	5600	100%	390	100%	390	100%

Tabla 21: Comparación del Universo de la población, muestra teórica t muestra obtenida según región.

Región	UNIVERSO DE LA POBLACIÓN		MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA OBTENIDA	
	N.º de centros	%	N.º de centros	%	N.º de centros	%
Región de Tarapacá	66	1,18%	5	1,28%	4	1,03%
Región de Antofagasta	102	1,82%	7	1,79%	7	1,79%
Región de Atacama	97	1,73%	7	1,79%	7	1,79%
Región de Coquimbo	418	7,46%	29	7,44%	30	7,69%
Región de Valparaíso	509	9,09%	35	8,97%	35	8,97%
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	359	6,41%	25	6,41%	24	6,15%
Región del Maule	542	9,68%	38	9,74%	38	9,74%
Región del Biobío	905	16,16%	63	16,15%	63	16,15%
Región de la Araucanía	671	11,98%	47	12,05%	47	12,05%
Región de Los Lagos	637	11,38%	44	11,28%	45	11,54%

Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	50	0,89%	3	0,77%	3	0,77%
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	34	0,61%	2	0,51%	3	0,77%
Región Metropolitana de Santiago	859	15,34%	60	15,38%	59	15,13%
Región de Los Ríos	285	5,09%	20	5,13%	20	5,13%
Región de Arica y Parinacota	66	1,18%	5	1,28%	5	1,28%
	5600	100%	390	100%	390	100%

Tabla 22: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según titularidad.

Titularidad	UNIVERSO DE LA POBLACIÓN		MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA OBTENIDA	
	N.º de Centros	%	N.º de centros	%	N.º de Centros	%
Subvencionado	1390	24,82%	97	24,87%	96	24,62%
Municipal	4210	75,18%	293	75,13%	294	75,38%
	5600	100%	390	100%	390	100%

Tabla 23: Comparación del universo de la población, muestra teórica y muestra obtenida según ubicación

Ubicación	UNIVERSO DE LA POBLACIÓN		MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA OBTENIDA	
	N.º de Centros	%	N.º de centros	%	N.º de Centros	%
Rural	2937	52,45%	205	52,56%	202	51,79%
Urbano	2663	47,55%	185	47,44%	188	48,21%
	5600	100%	390	100%	390	100%

De acuerdo con la información anterior, se comenzó el análisis estadístico de los cuestionarios.

3.2.2.5. *Análisis de los Cuestionarios.*

El análisis de los cuestionarios se fraccionará en dos apartados, dado que del instrumento se obtuvieron tanto datos cuantitativos, por medio de las preguntas cerradas como otros cualitativos, a través de dos preguntas abiertas.

3.2.2.5.1. *Análisis cuantitativo del Cuestionario.*

Para el análisis cuantitativo del cuestionario se realizaron las siguientes etapas para la codificación, análisis e interpretación de la información recogida (Gil Pascual, 2016; Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018):

- *Revisión de los cuestionarios:* En esta etapa buscamos las respuestas ambiguas, así como también respuesta no legible, en las que no se sabe qué cuadro se ha marcado o si existen omisiones o incoherencias en las respuestas.
- *Codificación, clasificación, recopilación de los cuestionarios y preparación de la base de datos:* En esta etapa se procedió a la codificación de las preguntas para posibilitar el tratamiento informático. Con los códigos de respuestas asignados a cada variable que fueron asignados según las características de cada variable, ya sea por medio de numeración que representan el grado de acuerdo o desacuerdo (1 al 7), clasificar el tipo de escuelas (1 como rural y 2 urbano), entre otras, y construimos la base de datos que refleja toda la información obtenida. Ha sido en esta etapa en donde se ha seleccionado el software *Spss versión 25* para MAC para realizar el análisis de los datos. Además, en esta etapa se evaluó la confiabilidad (fiabilidad) y validez lograda por el cuestionario.
- *Análisis de las preguntas:* En esta etapa comienza el análisis propiamente tal por medio de una estadística descriptiva a través de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad. Se comenzó a analizar cada pregunta aislada, luego las preguntas por subgrupos y la relación entre pares de preguntas, para luego finalmente comenzar con un análisis inferencial del tipo **no paramétrico**, debido a que primero se sometió a las pruebas de normalidad y se halló que no se ajustaba. En este análisis se profundizaron las relaciones entre todas las preguntas por medio de los

coeficientes para tabulaciones cruzadas, relaciones no lineales, entre otros. Cabe señalar que, en el análisis estadístico de las preguntas tanto de forma individual como agrupadas, la medida que se considerará como medida de tendencia central, será la **mediana**, que según Hernández Sampieri (2018) debido a que la distribución de los datos no es normal en consecuencia a la poca variabilidad existente entre los informantes, es por lo que según Fallas (2012) la mediana es especialmente útil para describir distribuciones muy asimétricas.

3.2.2.5.2. *Análisis cualitativo del Cuestionario.*

Tal como se mencionó en un principio, el cuestionario también estaba compuesto por dos preguntas abiertas. Para el análisis de las preguntas abiertas, se realizó una codificación de estas con el software *Nvivo 12* para MAC, la que siguió el procedimiento sugerido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), que a continuación se ilustra:

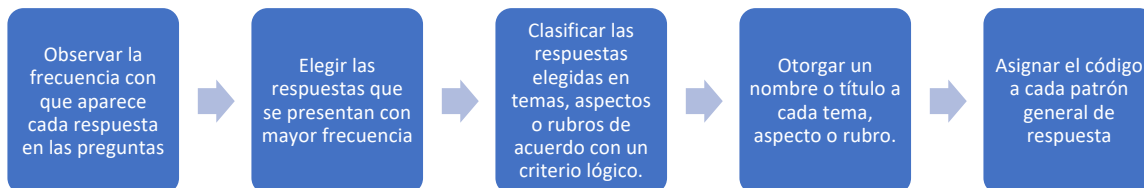


Ilustración 20: Procedimiento de codificación de las preguntas abiertas del cuestionario.

Se realizó un análisis cualitativo del tipo **inductivo-deductivo**, el que según Rodríguez y Pérez (2017) se encuentra conformado por dos procedimientos inversos: la inducción y la deducción, considerando la inducción como una forma de razonamiento en el que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, el cual refleja lo que hay en común en los fenómenos particulares. En el caso del análisis de las preguntas, ese razonamiento se visualiza en la categorización de las respuestas de los entrevistados, debido a que estas reflejaban las opiniones en común sobre un hecho en particular lo que además tenía un carácter empírico debido a la naturaleza del instrumento. Por otro lado, el procedimiento inverso, es decir el deductivo, según el mismo autor anterior, se pasa del

conocimiento general a otro de menor nivel de generalidad, estas generalidades son el punto de partida para realizar inferencias mentales y arribar a nuevas conclusiones lógicas para casos particulares. En el caso del análisis de las preguntas, se refleja en que las categorizaciones realizadas con el método inductivo se enlazaron con los conceptos y elementos presentes en la literatura con el propósito de obtener más información sobre el propósito de las preguntas.

3.2.3. Entrevista.

En cuanto a **la entrevista como técnica de recogida de información**, comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos (Gil Pascual, 2016). Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es *“una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”*. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, así mismo, ha llegado a convertirse en una actividad de nuestra cultura, aunque la entrevista es un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos.

Según Gil (2016, p. 202), la entrevista, como técnica diferenciada de investigación posee tres fines:

- a) *Recogida de información.*
- b) *Probar hipótesis o sugerir otras nuevas.*
- c) *Usarse en conjunto con otras técnicas.*

En término de recogida de información el autor menciona que se concreta esta característica al conocer del entrevistado sus gustos, sus valores, creencias, actitudes, etc. En cuanto a probar la hipótesis, esta se refiere a identificar las variables a la hora de probar una hipótesis o más aún, plantearse nuevas hipótesis no pensadas por el investigador. Por último, cuando la entrevista se utiliza en conjunto con otras técnicas se refiere al apoyo de la investigación para dar respuestas a interrogantes que otras técnicas, como la encuesta, no ha podido resolver por lo reducido de su procedimiento (Gil Pascual, 2016).

3.2.3.1. *Instrumento de Recogida de Información.*

El **instrumento de recogida de información** acorde a la técnica seleccionada es la **entrevista**, que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 449), la entrevista es *una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)*. Una entrevista según (Kerlinger, 1985, p. 338) *“es una confrontación interpersonal, en la cual una persona formula a otra, preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación.”* Se trata de una situación cara a cara (Meyer & Oullet, 1991, p. 308; Taylor et al., 1998) donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social (Tremblay, 1968, p. 312). En esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales (Schwartz & Jacobs, 1984, p. 62).

El tipo de entrevista utilizada para la recogida de información en el presente estudio corresponde a una **entrevista semi-estructurada**, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Para Denzin y Lincoln (2005), las entrevistas semi-estructuradas poseen las siguientes características:

- *El investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante.*
- *Las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar.*
- *El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural.*
- *Durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.*

(Denzin & Lincoln, 2005, p. 1)

Estas entrevistas se basan en indagar sobre de las percepciones que los encargados del diseño de políticas de mejoramiento educativo tienen frente a los ítems más descendidos de la primera muestra y ahondar más información sobre los antecedentes históricos que emanan de los PME. Es por lo anterior que nuestro proceso de investigación fue necesario contar con un instrumento de características cualitativas, y así tener las distintas percepciones de los actores que diseñan y evalúan las políticas educativas relacionadas con los planes de mejoramiento educativo frente a los reactivos más descendidos del Cuestionario aplicado anteriormente.

Cabe destacar que el instrumento fue elaborado especialmente para esta investigación, lo que aporta además al estudio para en el ámbito cualitativo.

3.2.3.2. *Diseño de la Entrevista.*

Siguiendo con el proceso del diseño mixto secuencial, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada ([Anexo 05](#)), el cual tenía como base las principales conclusiones del análisis cuantitativo del cuestionario administrado a los directores de los centros educativos. Entre los principales nudos críticos detectados en el análisis de los cuestionarios y percibidos por los directores de los centros escolares, se encontraban aspectos sobre el marco normativo de los PME, sobre el acompañamiento que realizan las instituciones encargadas del PME, entre otros aspectos que se incluyeron como pregunta en dicho guion. Cabe señalar que, a los entrevistados, además, se les mostró los principales resultados de las encuestas realizadas, con el fin de evidenciar dichos nudos por parte de los centros educativos.

Entre las preguntas realizadas destacamos las siguientes:

Tabla 24: Guion de entrevistas semi-estructuradas

Dimensión	Pregunta	Institución
Marco Normativo PME	¿Cree usted que la normativa del PME es bien aplicada por los centros docentes?	Superintendencia de Educación
	¿Siente que existe una utilización inapropiada de los fondos de la SEP en la implementación de los PME?	
Diseño del PME	¿Cree que son adecuados los tiempos para cada etapa o fase del PME?	Ministerio de Educación
	¿Cree usted que la plataforma del PME es amigable y flexible para que los centros educativos puedan hacer un uso adecuado de ella?	
Asesoría y apoyo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	¿Cree usted que las capacitaciones entregadas por El MINEDUC son las adecuadas?	Agencia de la Calidad de la Educación
	¿En qué consiste el acompañamiento realizado por la agencia de calidad de la educación a los centros educativos?	
	¿Existe una coordinación entre las diferentes instituciones que se encuentran en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad?	Ministerio de Educación. Agencia de la Calidad de la Educación. Superintendencia de Educación
Génesis de los PME	¿Cómo nacieron o de qué derivan los PME?	Expertos que iniciaron el PME
	¿Qué diferencia hay hoy en día con los PME actuales y los PME del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar?	

3.2.3.3. Participantes de la entrevista.

Se realizaron entrevistas a personas vinculadas con los PME en diferentes periodos, como también a expertos en la materia de mejoramiento escolar en Chile. Para realizar lo anterior se procedió a la búsqueda de una **muestra de expertos**, con el objetivo de conocer la opinión desde diversos puntos de vista y con ello generar hipótesis más precisas de la materia de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Con relación a la selección de los expertos se consideraron los criterios de:

- a. Instituciones implicadas en el Plan de Mejoramiento.
- b. Personas que hayan generado cambios importantes en el diseño, estructura o funcionamiento del PME a lo largo del tiempo.
- c. Expertos en el mejoramiento educativo chileno.
- d. Accesibilidad.

Sobre la base de lo anterior se comenzó a indagar a expertos que podrían cumplir con los criterios anteriormente nombrados, lo que permitió generar una lista con los datos de contacto y características de los expertos que podrían ser entrevistados. La lista inicial tenía 12 expertos, a los cuales se les envió la invitación vía correo electrónico ([Anexo 8](#)) para agendar una reunión. De los 12 expertos invitados 10 accedieron a la entrevista y 2 no respondieron. Pese a lo anterior, se pudieron agregar dos expertos adicionales que se adecuaban a los criterios anteriormente mencionados, que fueron recomendados por algunos entrevistados (muestra en cadena o por redes, (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018)). Finalmente, la lista fue compuesta por 12 los expertos entrevistados que cumplían con los criterios considerados.

Con relación a los expertos encuestados y las instituciones que representan se eligieron las siguientes:

- Ministerio de Educación: Es la institución a cargo de los planes de mejoramiento, ya sea en su gestión como también en su coordinación. Es por lo anterior que los seis entrevistados incluidos en las entrevistas son parte de diferentes procesos y jefaturas de distintos departamentos que tiene que ver con los planes de mejora, es ahí la relevancia que adquieren dado su responsabilidad y estrecha relación con los distintos ámbitos de los PME.
- Agencia de la Calidad de la Educación: Es la institución que se encarga de evaluar a los centros educativos, en relación con sus logros académicos por medio del SIMCE, así como también de acuerdo con visitas a los centros para diagnosticar sus falencias y fortalezas de acuerdo con los estándares indicativos de calidad. Es por lo anterior que se

ha entrevistado a un miembro de esta institución para recabar información sobre el rol que posee la agencia en la implementación de los PME en los centros.

- Superintendencia de Educación: Es la institución que se encarga de fiscalizar el cumplimiento de la normativa en los centros educativos. Es ahí la relevancia que posee con los planes de mejoramiento, debido a que este posee fondos públicos para financiar el diseño y la implementación y la labor de la superintendencia es velar que los fondos se utilicen para estas acciones.
- Expertos que iniciaron el PME: La relevancia de incluir en las entrevistas a dos expertos que tengan conocimiento de cómo iniciaron los planes de mejora en Chile, nos entrega los cimientos con los cuales se ha fundamentado el modelo del plan de mejora y cómo este ha ido cambiando en el tiempo.
- Ex miembros del MINEDUC: La incorporación de los dos ex miembros del MINEDUC, ha sido de total relevancia dado que ambos fueron actores importantes en los cambios generados en el PME durante el año 2014, año en el cual el PME cambia su estructura y lineamientos, permitiendo que tales cambios hayan sido los más significativos desde el 2008 cuando se comenzó a implementar por medio de la ley de Subvención Escolar Preferencial.

La lista anterior queda reflejada en la [tabla 25](#).

Tabla 25: Muestra de expertos

Institución	Entrevistado
Ministerio de Educación	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
	Entrevistado 3
	Entrevistado 4
	Entrevistado 5
	Entrevistado 6
Agencia de la Calidad de la Educación	Entrevistado 1
Superintendencia de Educación	Entrevistado 1
Expertos que iniciaron PME	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
Ex-miembros MINEDUC	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
TOTAL	12 entrevistados

Las entrevistas a las 12 personas anteriormente especificadas tuvieron lugar en la ciudad de Santiago de Chile entre los días 12 de agosto del 2019 al 13 de septiembre del mismo año, acordando con ellos el lugar, día y hora para la realización de la entrevista.

Cabe señalar que a cada uno de ellos se les dio a conocer el objetivo de la entrevista, tanto en el momento del primer contacto vía correo electrónico, así como también en el momento del encuentro. Además, se les pidió el consentimiento verbal para grabar las entrevistas, lo que en todos los casos accedieron.

Durante la celebración de las entrevistas se consideraron las recomendaciones que la literatura realiza para una celebración exitosa (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Lincoln & Denzin, 2014).

3.2.3.4. *Análisis de las entrevistas.*

Es importante destacar que según Janesick (1998) citada por Hernández-Sampieri y colegas (2018), las entrevistas a través de las preguntas y respuestas, logran la construcción conjunta de significados respecto a un tema, lo que permitirá encontrar las fundamentaciones necesarias que explicarían las bases de los PME, comprender de parte de los expertos del Ministerio de Educación el significado que tienen para ellos los PME y contrastarlo con la evidencia científica y el resultado de los cuestionarios aplicados a los miembros de los centros educativos, los que de alguna u otra manera son los encargados de ejecutar esta política pública, así como también, dar respuesta a los nudos críticos detectados en el análisis de los cuestionarios. Es por lo anterior que el análisis cualitativo realizado obedeció al tipo inductivo-deductivo el que según Bacon (1561-1626), citado por Rodríguez y Pérez (2017), las observaciones se hacen sobre los fenómenos particulares de una clase y posteriormente, sobre la inferencia entera, lo que se refleja en la agrupación de las respuestas de los entrevistados en categorías que centralicen sus opiniones sobre fenómenos comunes. Por otro lado, el proceso deductivo según Dávila (2006), se organizan hechos conocidos y se extraen conclusiones mediante una serie de enunciados y con ello según Rodríguez y Pérez (2017) el concomitamiento se integra en un sistema con una estructura jerarquizada de regularidades,

principios y leyes, lo que estaría reflejado en el encuadre que se generó de las categorías del análisis inductivo a las regularidades presentes en la literatura. Cabe señalar que para el proceso de análisis de los datos cualitativos se utilizó el *software Nvivo 12* para MAC

Para realizar el análisis se han seguido los siguientes pasos propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018):

- *Organización de los datos:* En este primer paso fue ordenar la información obtenida a través de las entrevistas, lo que involucra la descarga de los archivos de audio, determinar los criterios de organización, entre otras acciones.
- *Preparación de los datos para el análisis:* Durante este paso, fue relevante la limpieza de las grabaciones como también la transcripción natural o Clean verbatim.
- *Definición de la unidad de análisis:* Durante este paso se realizó una codificación de los datos para tener una descripción más completa de estos, en donde se resumió la información y se eliminó lo irrelevante. Algunas unidades de análisis fueron generadas por el resultado de los cuestionarios aplicados a los centros docentes. La siguiente tabla muestra un ejemplo de las unidades de análisis consideradas en este punto.

Tabla 26: Ejemplo de unidades de análisis de entrevistas

Conceptos o criterios	Ejemplo de unidades de análisis
Sistema de Aseguramiento de la Calidad	- “Todo lo que tiene que ver con las instituciones que están el sistema de aseguramiento de la calidad, que yo creo que también ahí es necesario una coordinación mayor, un trabajo más intencionado en pos de hacer de esta herramienta, la herramienta de gestión del sistema”. - “En ese marco y en el marco de la ley general de educación, el ministerio establece un poco el modelo de gestión a trabajar y ahí se trabaja con el modelo del sistema del aseguramiento de la calidad” - Todo eso requiere de una articulación que no está dada por ley, las articulaciones son lo más difícil, el sistema de aseguramiento de la calidad no tiene ningún tipo de articulación, a excepción del plan nacional de aseguramiento de la calidad, que no asegura nada. - Yo creo que hay falencias ahí, debiera existir una mayor articulación entre el sistema de aseguramiento de la calidad,

Autonomía	- “Informe de recomendaciones que en el fondo no son mandatorias, no tenemos forma de fiscalizar que eso se incorpore en los planes. Porque ahí también hay un tema de autonomía de los centros, uno podría decir que son centros que tienen muy bajo desempeño, pero no, eso es explícitamente autonomía de los centros”. - Hay una subvaloración del entorno institucional, porque es difícil además cuando un municipio no te da ninguna autonomía, cuando ni siquiera puedes cambiar docentes de tu escuela”. - “En general tú escuchas a muchísimos profesores que valoran sorprendentemente las planificaciones de clase hechas, por un tema de agobio o por distintas razones y prefieren eso a tanto espacio de autonomía, entonces con el PME, yo creo que pasa un poco lo mismo, entonces yo creo que hay un dilema ahí que habría que resolver”.
Uso de Recursos	- “En el plan de mejoramiento está la intención de uso de recursos declarado, pero en la rendición de cuentas se la hacen a la superintendencia en una plataforma autónoma” - “El equipo SEP, tiene una conversación directa con la superintendencia por el tema de uso de recursos. Ahí tienes, principalmente dos problemas... uno, el rol de la superintendencia, si al final el rol de la superintendencia es fiscalizar el uso de recursos y cumplimiento de la normativa, por lo cual los profesionales de la superintendencia, no tienen el mismo perfil de los profesionales de la agencia y del ministerio, por lo cual se ha ido trabajando en protocolos con respecto a cómo poder acercarse a los criterios educativos, en particular al uso de recursos”. - “La fiscalización del uso de los recursos ha aumentado muchísimo, es decir hoy en las escuelas es muy difícil rendir algo que se usó para otra cosa, o sea hemos avanzado muchísimo en tema de fiscalización”

- *Codificación abierta:* En esa etapa se realizó la codificación abierta en la cual se fueron otorgando significados a las unidades y así se fueron descubriendo categorías a las cuales se les asignó un código específico. El procedimiento que se empleó para asignar los códigos y/o categorías fue la comparación constante en donde según Tracy (2013) se van otorgando significado a las unidades y del mismo modo descubriendo categorías. Ahora bien, con respecto a la técnica de escrutinio se aplicó la de repeticiones, en donde según Hernández-Sampieri (2018, p. 483), es cuando “una

unidad o idea se repite frecuentemente, puede significar que representa una categoría (regularidad recurrente)”.

- *Descripción y definición de las categorías producidas:* En este paso, se realizó una definición y/o descripción de las categorías creadas a partir de las codificaciones anteriores, lo que permitió realizar una codificación axial, lo que según Hernández-Sampieri (2018), implica descubrir las categorías más relevantes en término de frecuencias o relevantes para el planteamiento del problema. En la siguiente ilustración se puede apreciar la primera versión de frecuencias de palabras:



Ilustración 21: Nube de frecuencia de palabras primera versión en análisis de entrevistas

Lo anterior nos llevó a identificar los temas principales y así agrupar las categorías dentro de una misma temática, con el fin de obtener temas más centrales. Este procedimiento se realizó con base en un análisis inductivo y progresivo, lo que permitió en los siguientes pasos identificar más fácilmente las categorías y/o temas más relevantes.

Tabla 27: Muestra de la primera versión de nodos generados en análisis de entrevistas

Nombre	Descripción	Referencias
ANTES DEL PME	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con los proyectos, programas y/o normativas que estaban antes de los Planes de Mejoramiento e influyeron en la construcción de los éstos.	10
COORDINACIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con la articulación existente entre el Ministerio, Agencia de Educación, superintendencia y la mesa SAC la que cada una de las instituciones anteriores la compone.	26
ROL AGENCIA		16
CAPACITACIÓN EN EL PME	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con las capacitaciones recibidas de parte del MINEDUC hacia las escuelas en lo que se refiere a los PME	6
DIFERENCIAS ENTRE LA INTENCIONALIDAD ORIGINAL DEL PME Y LO QUE EXISTE AHORA.	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con las diferencias existentes entre la idea inicial del PME (tanto en su comienzo 2008 como también en su modificación 2014) y si esta idea inicial se ha convertido en realidad con el actual diseño y puesta en marcha del PME	4

Posteriormente se realizó una codificación selectiva, la cual buscó determinar la categoría o tema central que podría explicar el fenómeno o problema de investigación (Gallicano, 2013). Lo anterior nos permitió distinguir más claramente los temas y categorías que enfocaban completamente al planteamiento del problema de investigación y así descartar algunas categorías que se desvinculaban del tema central.

Tabla 28: Ejemplo de codificación selectiva realizada en análisis de entrevistas

Nombre	Descripción	Referencias
Implicación del sostenedor en los PME	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con la participación de los sostenedores en la creación y gestión de los PME	5

Administración de los recursos por el director	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados a la gestión y administración de los recursos por parte del director del centro educativo.	2
Uso de los recursos para el PME	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados a la distribución y uso de los recursos entregados por el Estado para la financiación del PME	13
Plataforma PME	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con la plataforma digital que soporta el PME	6
Temporalidad de los planes	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con los <i>timing</i> de cada fase y su adecuación a los de los centros educativos.	12
Impacto de los planes en las escuelas	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con los efectos en la calidad de la educación y la mejora de la escuela que han tenido los PME	13
Impacto del PME en el SIMCE	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con la forma de relacionar el SIMCE y los PME, dado que el primero es una herramienta que mide los aprendizajes de los estudiantes y el segundo es la planificación para que lo anterior pueda ocurrir.	13
Impacto o cambios de los PME en cada gobierno	Se refiere a preguntas, percepciones y/o comentarios relacionados con los cambios experimentados a los PME en lo que se refiere a su administración y/o jefatura a través de los cambios de gobierno.	3

Generación de hipótesis, explicaciones y teorías resultantes: En esta etapa, se comenzaron a realizar las relaciones entre las categorías con la finalidad de identificar las relaciones entre éstas. Lo anterior se realizó por medio de mapas conceptuales.

3.2.4. Principios de Investigación e Innovación Responsable (RRI).

En concordancia con los principios de investigación e innovación responsable (RRI), ((Casado et al., 2016; Directorate-General for Research and Innovation (European Commission), 2014; Owen et al., 2020) la presente investigación ha considerado los diferentes aspectos éticos descritos en estos principios.

- Los nombres de los entrevistados están asignados con número y la institución que representan, por lo cual se resguardará la **confidencialidad** de los entrevistados.
- Se informó a los entrevistados y encuestados el propósito de la investigación y el uso que se hará de los resultados obtenidos con el propósito de que el entrevistado tenga un **conocimiento informado**. Cada uno de los participantes de las entrevistas entregaron su **consentimiento** para la participación en la investigación, además de conocer su papel en esta investigación específica.
- Se realizará una entrega de la presente tesis a cada uno de los participantes del estudio, para así cumplir con la **reciprocidad** y **devolución de los datos** por su involucramiento en el estudio.
- Con relación a los **datos**, tanto bases de datos como también cuestionarios y entrevistas, estas no se utilizarán para perjudicar a algún participante y sólo estarán habilitadas para investigaciones futuras para quien solicite dichos datos.

4. Análisis de Resultados

4. Análisis de los resultados.

En esta parte, se realizará el análisis de los datos que se han obtenido con las diferentes fuentes de información del estudio. El primer análisis se centrará en las bases de datos, para luego continuar con los cuestionarios aplicados a los directores de los centros educativos y finalizar con las entrevistas realizadas a agentes gubernamentales que han estado involucrados en el diseño, implementación y evaluación de los planes de mejoramiento.

4.1. Análisis de las bases de datos.

4.1.1. Categorías de desempeño.

Según las distintas bases de datos entregadas por los agentes ministeriales (Superintendencia de educación, Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación), la cantidad de establecimientos educacionales que comenzaron el año 2008 y hasta el año 2018 continúan percibiendo la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y con ello además planificando su mejoramiento a través de los PME son 5.600, de los cuales según la clasificación que entrega la Agencia de la calidad de la educación (ACE) por medio de las evaluaciones estandarizadas SIMCE y de otros indicadores que la Agencia de Educación evalúa por medio de cuestionarios (Autónomos, Emergentes y en Recuperación)¹³, el porcentaje de establecimientos que han permanecido en las diferentes categorías según los años son los siguientes:

¹³ **Autónomos** (Desempeño Alto): Han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC.

Emergentes (Desempeño Medio o Medio Bajo): No han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC.

En Recuperación (Desempeño Insuficiente): Han mostrado resultados educativos reiteradamente deficientes, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC. También son clasificadas en esta categoría los Emergentes que no presenten el PME dentro del plazo.

Tabla 29: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AUTÓNOMO	13,98%	13,98%	14,00%	14,00%	15,64%	15,21%	16,59%	16,36%	15,96%	15,98%	15,98%
EMERGENTE	86,02%	86,02%	86,00%	86,00%	81,45%	82,20%	82,64%	82,71%	83,14%	83,13%	83,18%
EN RECUPERACIÓN	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,91%	2,59%	0,77%	0,93%	0,89%	0,89%	0,84%

Nota: entre los años 2008 y 2011 no se realizaron nuevas clasificaciones por lo que los resultados se mantienen iguales

De acuerdo con la [Tabla 29](#) se puede señalar que los centros educativos clasificados en **autónomos** en el año 2008 y el año 2018, existe una diferencia de 2% de avance. Por otro lado, se puede apreciar que en el año 2014 fue en donde se acumuló la mayor cantidad de centros educativos en la categoría de autónomo alcanzando el máximo de 16,59% que en los años posteriores comenzó a disminuir. Por el contrario, la menor cantidad de centros educativos en esta clasificación se muestra en el año de inicio con un 13,98%. Otra de las observaciones que se pueden distinguir de los datos es que a partir del año 2016 y hasta el 2018 no existe una fluctuación importante de los centros que integran este grupo, por lo que se puede concluir que a partir de ese periodo comienza un estancamiento más marcado. En cuanto al periodo en donde se ha registrado la mayor subida fue entre el año 2011 y 2012 en donde se incrementaron en un 1,64%, los centros que ingresaron en la clasificación de autónomo, por el contrario, el periodo que se produjo un mayor retroceso en la categoría fue el comprendido entre los años 2014 y 2016 con un -0,63%.

Siguiendo con el análisis de la tabla, si miramos el grupo de los centros escolares categorizados en **emergentes** la diferencia que existe entre el año 2008 y 2018, es una disminución de un 2,84%, alcanzando su mayor cifra el año 2008 el cual comenzaron con la clasificación con un 86,02%. Por el contrario, en el año 2012 alcanza la menor cifra que registra la tabla con un 81,45%. Además, se observa que a partir del mínimo alcanzado en el año 2012 se ha ido incrementando el porcentaje, pero de manera muy poco significativa lo que se expresaría en un aumento acumulado de un 1,70% del periodo comprendido entre los años 2012 y 2016, lo que se podría concluir que existe un estancamiento, el cual se vislumbra con una mayor intensificación entre los años 2016 al 2018, en donde el incremento sólo fue de un 0,04%. Con relación al periodo de mayor incremento de centros educativos en esta clasificación fue el comprendido entre el 2012 y 2013 que fue un 0,75%, sin embargo, el

periodo en el cual la mayor cantidad de centros educativos dejó esa clasificación fue entre el 2011 y 2012 con un 4,55%.

En relación con la última clasificación de los centros educativos denominada “**en recuperación**”, se observa que durante el periodo comprendido entre los años 2008 y 2011, no se registraron ningún movimiento, lo que podría suponer que durante estos cuatro años, no se realizaron ajustes a ningún tipo de clasificación debido a que la política pública estaba recién implementada, tal como ha pasado con las clasificaciones anteriores, ahora bien, si consideramos los años 2008 y 2018, este grupo ha incrementado un 0,84%, sin embargo si consideramos sólo los años que existen datos, es decir entre los años 2012 y 2018 y observamos la diferencia que existe entre estos dos años podemos mencionar que la cantidad de centros educativos que han permanecido en la clasificación ha disminuido un 2,07%. Con relación a los periodos de mayor incremento de centros educativos en la clasificación fue durante el periodo 2011 – 2012, en donde el incremento pasa de un 0% a un 2,91%. En cuanto al periodo de mayor disminución de escuelas es el que comprende entre los años 2012 y 2014 con una baja acumulada de 2,14%. Además, se observa que durante el periodo 2016 – 2018 existe una disminución muy imperceptible, lo que se podría traducir en un estancamiento en la clasificación.

Ahora bien, si analizamos todos los datos en un solo conjunto podremos distinguir que, de los centros escolares que iniciaron el año 2008 a planificar su mejora por medio de los PME, el único grupo que ha descendido en relación con la cantidad de centros en el año 2008 y los que se encuentran en el año 2018 son los emergentes, éstos descendieron como ya hemos dicho en párrafos anteriores, un 2,84%. Del porcentaje anterior un 2% ha pasado a ser de la categoría de autónomo y un 0,84% ha pasado a ser de la categoría de en recuperación. Otra de las consideraciones es que se observa que **desde el año 2015, se comienza a notar una estabilidad** en los centros que permanecen en los distintos grupos, ya el número de escuelas que avanzan o retroceden en las diferentes categorías promedian un 0,10% de movimiento. Por otro lado se observa que en el año 2012, cuando se incorporan los centros de la categoría en recuperación, la categoría emergente sufre su mayor disminución con un 4,55%, de los cuales la mayor cantidad de escuelas que salen de esa categoría se integra a la categoría en

recuperación con un 2,91%, mientras que la diferencia se incrementa a la categoría de autónomas con un 1,64%, coincidiendo que todas las categorías ese año tuvieron su mayor incremento (autónomas y en recuperación), como también su mayor disminución (emergentes) durante los diez años que muestra la tabla.

Por otra parte, es relevante observar cómo ha sido ese comportamiento con relación a las zonas en donde se ubican las escuelas. En la Tabla 30 y 31, se muestran los diferentes porcentajes según las zonas.

Tabla 30: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según zona rural

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AUTÓNOMO	4,32%	4,32%	4,32%	4,32%	3,92%	3,51%	3,68%	3,40%	3,37%	3,37%	3,37%
EMERGENTE	95,68%	95,68%	95,68%	95,68%	95,91%	96,32%	96,29%	96,56%	96,56%	96,56%	96,56%
EN RECUPERACIÓN	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,17%	0,17%	0,03%	0,03%	0,07%	0,07%	0,07%

Tabla 31: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según zona urbana

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AUTÓNOMO	24,63%	24,63%	24,67%	24,67%	28,58%	28,13%	30,83%	30,64%	29,85%	29,89%	29,89%
EMERGENTE	75,37%	75,37%	75,33%	75,33%	65,49%	66,62%	67,59%	67,44%	68,34%	68,31%	68,42%
EN RECUPERACIÓN	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,93%	5,26%	1,58%	1,92%	1,80%	1,80%	1,69%

En primer lugar, la [Tabla 30](#) muestra que el mayor porcentaje de establecimientos educativos se encuentran en la clasificación emergente, es decir **durante los diez años más del 95% los centros educativos pertenecientes a las zonas rurales de Chile han permanecido en la categoría emergente**, lo que ha significado que los movimientos o trayectorias que han desarrollado estos centros no ha sido muy variable durante el tiempo. Lo anterior que evidenciado al comparar el avance que han tenido cada una de las categorías teniendo en cuenta el porcentaje que iniciaron el año 2008 y el porcentaje que se presenta en el año 2018. Por una parte, la diferencia entre el año 2008 y 2018 que existe entre los centros educativos autónomos rurales es sólo un -0,95%, pese a lo anterior este grupo de escuelas ha experimentado una disminución, la cual es la más significativa en relación con los dos grupos restantes. El porcentaje de escuelas que han abandonado la clasificación de autónomo se han

repartido entre las emergentes y en recuperación obteniendo una diferencia entre el año 2008 y 2018 de 0,89% y 0,07% respectivamente. Por otra parte, si observamos las trayectorias que han tenido las escuelas a lo largo de cada uno de los periodos, podemos distinguir que durante el periodo 2011 al 2013, las escuelas rurales ubicadas en la categoría de autónoma marginan su mayor descenso con un 0,82% acumulado en ese periodo, de los cuales la mayor cantidad de escuelas que salen de esa categoría en ese periodo se ubican en emergente con un 0,65% acumulado que además es la mayor subida que ha tenido esa categoría y con un 0,17% en recuperación, que al igual que la categoría anterior obtiene su mayor subida en todo el periodo.

En la [Tabla 31](#), se puede apreciar que la mayor cantidad de escuelas **urbanas** se concentran en la categoría de **emergentes (entre un 65% y un 75%)** seguido de autónomos (entre un 25% y 30%) y la menor cantidad de centros se encuentran en la categoría en recuperación (entre un 1,5% y un 5%). Ahora bien, si consideramos el avance o retroceso de cómo iniciaron y el último año medido en la tabla de este grupo de escuelas en cada una de las categorías de desempeño, podemos indicar que el grupo de las escuelas emergentes descendió un 6,95%, del porcentaje que se redujo, aumentaron las escuelas autónomas y las escuelas en recuperación con un 5,26% y un 1,69% respectivamente, notando así un incremento significativo las escuelas autónomas. En lo que respecta al periodo en el cual se ha producido una mayor disminución o aumento de centros educativo en cada una de las categorías, podríamos destacar el periodo 2011 – 2012 en el grupo de escuelas pertenecientes a la categoría emergente, en donde éstas se reducen en un 9,84%, porcentaje que queda en su gran mayoría, un 5,93%, en la categoría en recuperación (bajan de categoría) y el restante, un 3,91%, en autónomo (sube de categoría). Otro de los periodos en los cuales existe un movimiento importante entre las categorías, es el periodo del 2013 – 2014, en donde un 3,68% de los establecimientos encasillados en la categoría en recuperación abandona este grupo distribuyéndose entre la categoría emergente (0,98%) y autónomo (2,70%), siendo esta última la que ingresan la mayor cantidad de centros docentes.

Como conclusión podemos mencionar que, **en la zona rural la variabilidad existente en los diez años es menor al 1% en todos los grupos**, sin embargo, **en la zona urbana esta**

variabilidad aumenta en más del 6% en el grupo de emergentes. Por otro lado, el grupo con mayor cantidad de escuelas en ambas zonas, son los emergentes, destacando que la mayoría de los centros educativos rurales están en esta categoría. Otro de los aspectos a destacar es el avance de las escuelas en relación con las categorías, ya que mientras que en las escuelas de la zona rural los avances son poco perceptibles, **en las escuelas de la zona urbana podemos distinguir que ha existido un avance de la categoría de emergente a autónomo**, lo que se traduce en un 5,26% más de escuelas en esta categoría en comparación al porcentaje de escuelas que comenzaron el año 2008.

La comparación de las escuelas por zona no permite sacar conclusiones con un panorama completo del comportamiento de los planes de mejoramiento de las escuelas chilenas, es por lo anterior que los siguientes datos estarán clasificados según la administración o dependencia de las escuelas, lo que nos entregará una mejor visión.

Tabla 32: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según administración pública o municipal

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AUTÓNOMO	12,35%	12,35%	12,35%	12,35%	11,83%	11,14%	12,33%	12,26%	11,43%	11,43%	11,43%
EMERGENTE	87,65%	87,65%	87,65%	87,65%	85,49%	86,37%	86,86%	86,82%	87,67%	87,67%	87,74%
EN RECUPERACIÓN	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,68%	2,49%	0,81%	0,93%	0,90%	0,90%	0,83%

Tabla 33: Clasificación de escuelas entre los años 2008 y 2018 según administración particular subvencionada

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AUTÓNOMO	18,92%	18,92%	18,99%	18,99%	27,19%	27,55%	29,50%	28,78%	29,71%	29,78%	29,78%
EMERGENTE	81,08%	81,08%	81,01%	81,01%	69,21%	69,57%	69,86%	70,29%	69,42%	69,35%	69,35%
EN RECUPERACIÓN	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,60%	2,88%	0,65%	0,94%	0,86%	0,86%	0,86%

Si se observa la [Tabla 32](#) se nota que, en lo que respecta a titularidad, la variación entre las distintas clasificaciones prácticamente es imperceptibles, ya que si comparamos la cantidad de establecimientos que iniciaron el año 2008 en cada una de las categorías y la variación hasta el año 2018, nos daremos cuenta de que un 0,93% del grupo de los centros autónomos han descendido de categoría ubicándose en su gran mayoría en la categoría de en recuperación con un 0,83% y el porcentaje restante ha sido ubicado en la categoría de emergente con un 0,10%. Ahora bien, si observamos cada uno de los periodos y su variación,

podremos distinguir que, el mayor retroceso que ha experimentado el grupo de los emergentes ha sido el periodo comprendido entre el año 2011-2012, con un 2,16%, el cual sumado con el retroceso experimentado por el grupo de los autónomos (0,52%), pasan íntegros al grupo de en recuperación, experimentando este último su mayor incremento en todos los periodos. Ahora bien, si observamos los avances que han tenido el grupo de los autónomos nos debemos remitir al periodo comprendido entre los años 2013-2014, que aumentaron un 1,19%, establecimientos que en su mayoría estaban en recuperación.

En lo que respecta a la [Tabla 33](#), podemos distinguir que existe un incremento significativo del grupo de los autónomos de los centros educativos subvencionados. Este incremento se constata al comparar los centros educativos que ingresaron el año 2008 a cada uno de los grupos y el año 2018, en donde se puede observar que el grupo de los autónomos aumentó un 10,86%, a la vez que se produce una disminución de los centros pertenecientes a la categoría de emergentes, debido a que esta categoría disminuyó en un 11,73%, porcentaje que casi en su totalidad ingresó a la categoría de autónomos y sólo un 0,86% bajó a la categoría en recuperación. Si observamos las variaciones existentes entre los distintos periodos, podemos observar que **la categoría de los centros autónomos ha ido incrementando cada año**, excluyendo el periodo comprendido entre 2014-2015, en donde, descendió un 0,72%, porcentaje poco significativo si lo compramos con los incrementos que han tenido durante los diez años de implementación de los PME. Además se observa que hay un periodo significativo para todas las categorías, en donde se distingue incrementos y descensos importantes, este periodo es el comprendido entre los años 2011-2012, en donde el grupo de centros en categoría emergente sufre una baja importante con un 11,80%, que corresponden a cerca de 164 establecimientos, los cuales en su mayoría suben a la categoría de autónomos aumentando ésta en un 8,20%, correspondiente a 114 centros educativos y los restantes bajan a categoría en recuperación.

Al comprar los dos tipos de administraciones en las [Tablas 32](#) y [33](#) podemos apreciar un **estancamiento** en cada uno de los grupos de los centros educativos administrados por entidades públicas, lo que permite inferir que estos centros educativos, el impacto de los planes de mejora no ha sido significativo, ya sea porque los equipos directivos no han sido

capaces de involucrar a la comunidad educativa en los cambios y haceros partícipes activos en el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de la planificación de mejora o también porque la administración no ha entregado las herramientas necesarias, tanto técnicas como también económicas a los equipos directivos de los centros para llevar a cabo los cambios necesarios en función de mejorar el rendimiento y la calidad de enseñanza de los establecimientos. Por otro lado y en contraste con lo inferido en el grupo anterior, se observa que durante los diez años de la puesta en marcha de los PME, este grupo de escuelas refleja precisamente lo que debiese estar pasando en la mayoría de centros que poseen PME, ya que las variaciones existentes en cada grupo refleja que **en su mayoría asciende a categorías mayores**, es decir que los centros que están en el grupo en recuperación, pasan al grupo de emergentes y los de emergente pasan a la categoría superior, es por ello que se podría inferir que los equipos directivos están comprometiendo a la comunidad educativa para llevar a cabo los cambios suficientes para mejorar su rendimiento académico y que los encargados de administrar dichos centros están entregando las herramientas necesarias para afrontar dichos cambios, lo que sugiere que las escuelas administradas por entidades privadas tienden a utilizar de mejor manera la herramienta y los recursos entregados que las escuelas administradas públicamente.

En el siguiente punto se especificará las trayectorias o rutas de mejoramiento que han tenido los centros escolares en relación con su categoría de desempeño.

4.1.2. Rutas o trayectorias de mejoramiento:

Para analizar de una forma más detallada cada uno de los comportamientos de los centros docentes durante los diez años transcurridos se han especificado diferentes rutas o trayectorias de mejoramiento, de acuerdo con su avance o retroceso en cada una de las categorías. Estas rutas o trayectorias son las siguientes:

Escuelas que:

- *Se mantienen*: Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos se han mantenido en la categoría de emergente. Su representación gráfica es la siguiente:

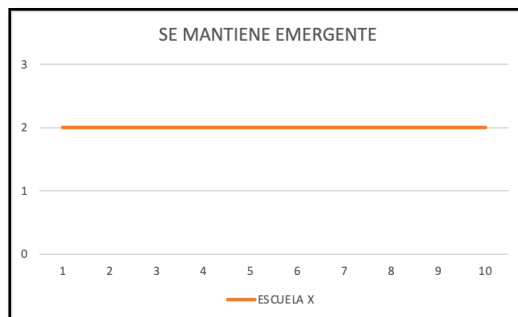


Ilustración 22: Representación gráfica de escuelas que se mantienen emergentes

- *Se mantienen alto*: Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos se han mantenido en la categoría más alta de la clasificación. Su representación gráfica es la siguiente:

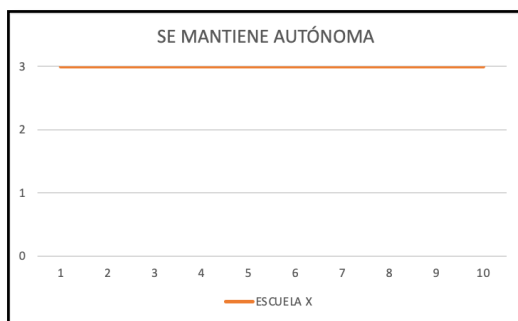


Ilustración 23: Representación gráfica de escuelas que se mantienen autónomas

- *bajan*: Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han bajado de categoría, ya sea desde una categoría autónoma a una emergente, de una emergente a una en recuperación o de una autónoma a una en recuperación. Su representación gráfica es la siguiente:

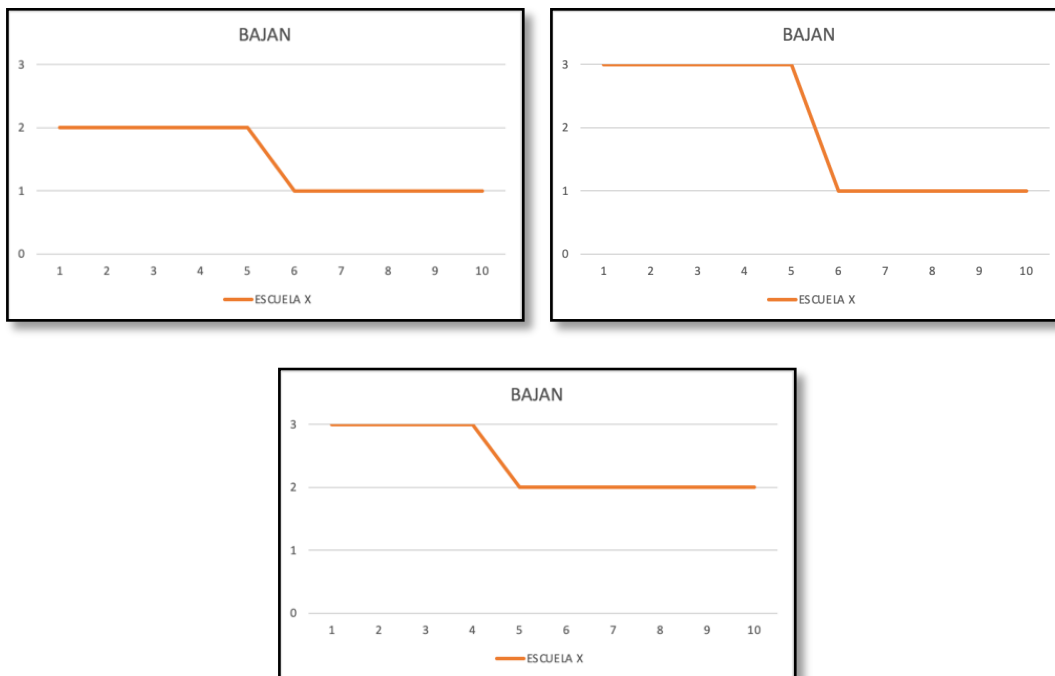
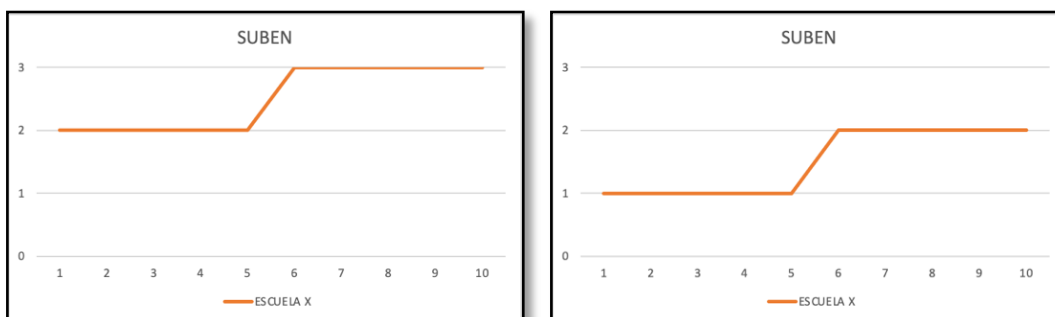


Ilustración 24: Representaciones gráficas de escuelas que bajan

- *Suben:* Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado una subida en su clasificación, ya sea desde la categoría de en recuperación a emergente, de emergente a autónoma o de en recuperación a autónoma. Su representación gráfica es la siguiente:



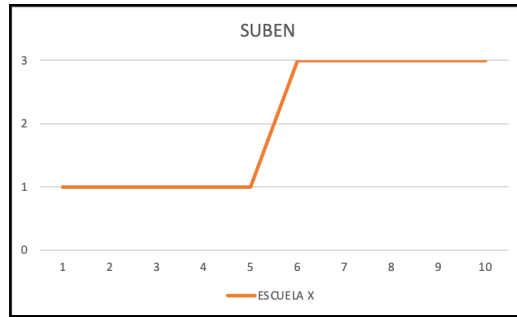


Ilustración 25: Representaciones gráficas de escuelas que suben

- *Zigzaguean*: Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado subidas y bajadas de clasificación volviendo siempre a la clasificación inicial sin determinar marcados avances o retrocesos en su mejoría. Su representación gráfica es la siguiente:

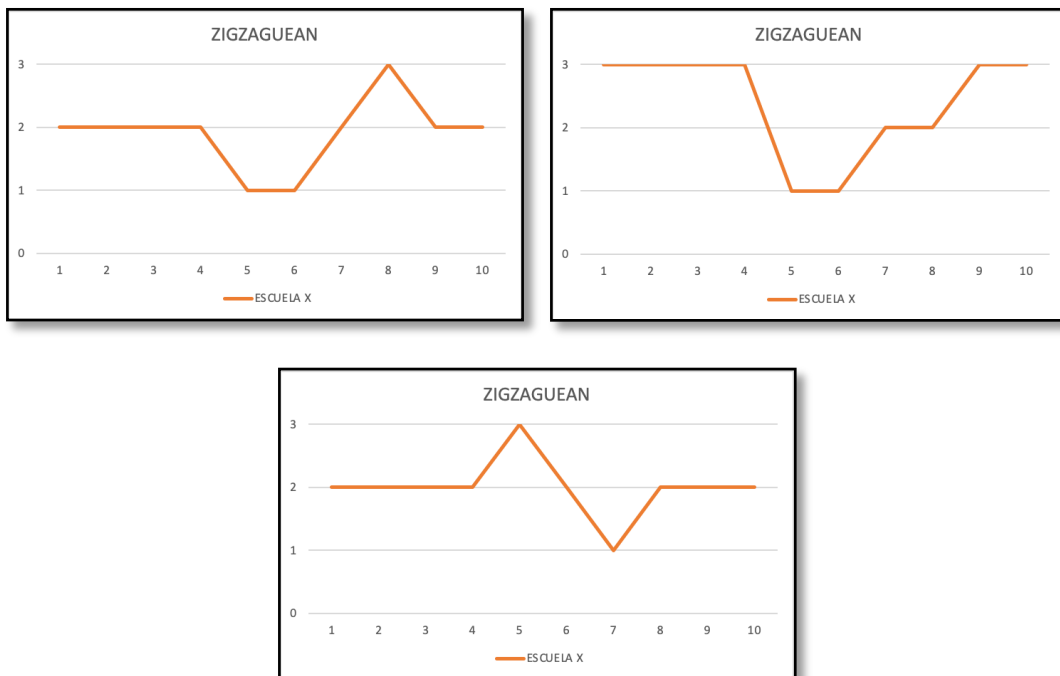


Ilustración 26: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean

- *Zigzaguean a la alta*: Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado subidas y bajadas de clasificación, marcando una tendencia al alza. Su representación gráfica es la siguiente:

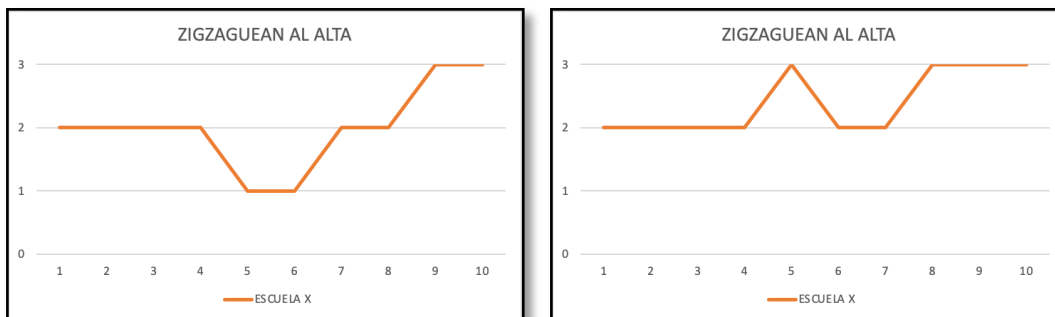


Ilustración 27: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la alta

- *Zigzaguean a la alta un año:* Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado sólo un año una subida de nivel. Esta subida se ha experimentado en la totalidad de los casos desde la categoría emergente a autónoma. Su representación gráfica es la siguiente:

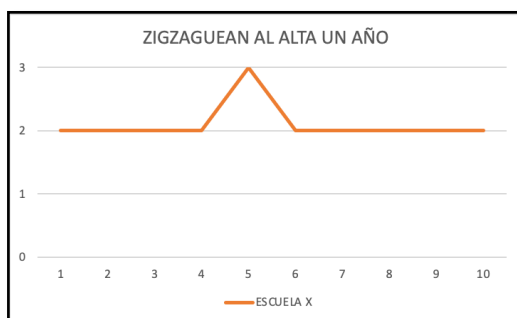


Ilustración 28: Representación gráfica de escuelas que zigzaguean a la alta un año

- *Zigzaguean a la baja:* Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado subidas y bajadas de clasificación, sin embargo, marcando una tendencia a la baja. Su representación gráfica es la siguiente:



Ilustración 29: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la baja

- *Zigzaguean a la baja un año:* Son aquellas escuelas que durante los 10 años transcurridos han experimentado sólo un año una bajada de nivel. Esta bajada se ha experimentado desde la categoría emergente a en recuperación y desde autónomo a emergente. Su representación gráfica es la siguiente:

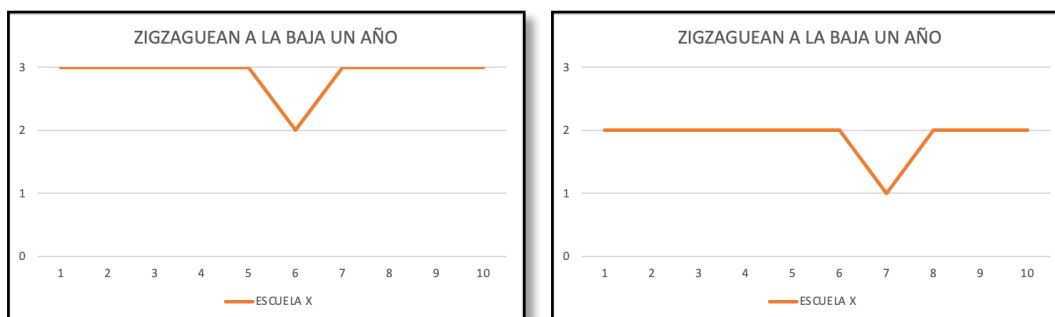


Ilustración 30: Representaciones gráficas de escuelas que zigzaguean a la baja un año

En función de las rutas o itinerarios de las escuelas chilenas definidos anteriormente, la panorámica queda de la siguiente manera:

Tabla 34: Cantidad de centros según itinerario de mejoramiento

Rutas o itinerarios	Cantidad de centros	Porcentaje
Se mantiene	3755	67,05%
Se mantiene alto	239	4,27%
Bajan	334	5,96%
Sube	374	6,68%
Zigzaguea	28	0,50%
Zigzaguea a la alta	302	5,39%
Zigzaguea a la alta un año	141	2,52%
Zigzaguea a la baja	265	4,73%
Zigzaguea a la baja un año	162	2,89%
Total	5600	100,00%

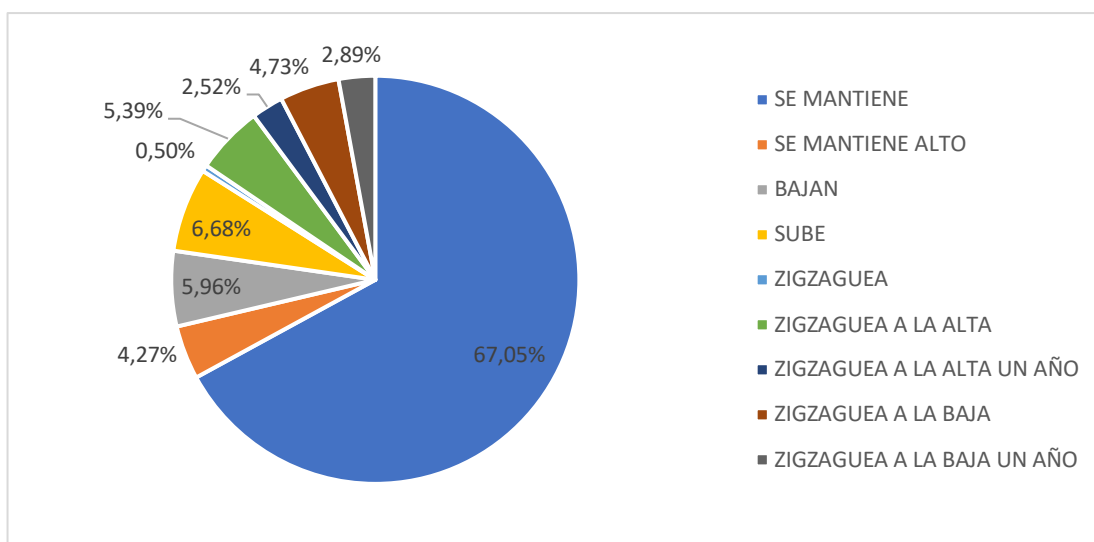


Gráfico 1: Gráfico de porcentaje de escuelas según su itinerario de mejoramiento

De acuerdo al gráfico anterior, las escuelas que se han mantenido en un nivel Emergente durante los 10 años son en total 3.755, que representan a un 67,05% del universo de las escuelas que comenzaron con el PME en el año 2008; las escuelas que se han mantenido en la categoría de autónomo son un total de 239, representando un 4,27% del total, las que han subido de clasificación son 374, que representan un 6,68%, las que han bajado son 334 escuelas, que representan un 5,96%, las escuelas que han experimentado un avance, las escuelas que han zigzagueado son 28, lo que representa un 0,5% del total, las que han

zigzaguean a la alta son 302, que representan un 5,39% del total; las escuelas que han zigzagueado a la alta un año son 141, que representan un 2,52% del total de escuelas, las escuelas que zigzaguean a la baja son 265, que representan al 4,73% del total; las escuelas que zigzaguean a la baja un año son 162, que representan un 2,89% del total.

Como se puede apreciar en la ilustración, la **mayoría** de las escuelas **se han mantenido en un nivel medio** de mejoramiento durante los 10 años transcurridos sin presentar algún indicio de mejora, situación que contrasta con el 6.66% de escuelas que suben de clasificación y que es semejante al porcentaje de escuelas que bajan de clasificación sólo percibiendo una diferencia del 0,70 a favor de las escuelas que suben de clasificación, lo que se traduce en 39 centros educativos. En lo que respecta a las escuelas que zigzaguean, si sumamos todas estas escuelas hacen un total de **16,05%**, lo que nos entrega señales de movimientos, es decir estas escuelas **presuntamente han llevado a cabo sus planes de mejoramiento con impactos muy variables en su trayectoria.**

4.1.2.1. Trayectoria según titularidad de las escuelas:

Ahora bien, lo anterior nos brinda un panorama general del comportamiento de las escuelas, las siguientes ilustraciones nos mostrarán cómo ha sido esa ruta de mejoramiento según la administración a cargo de los centros.

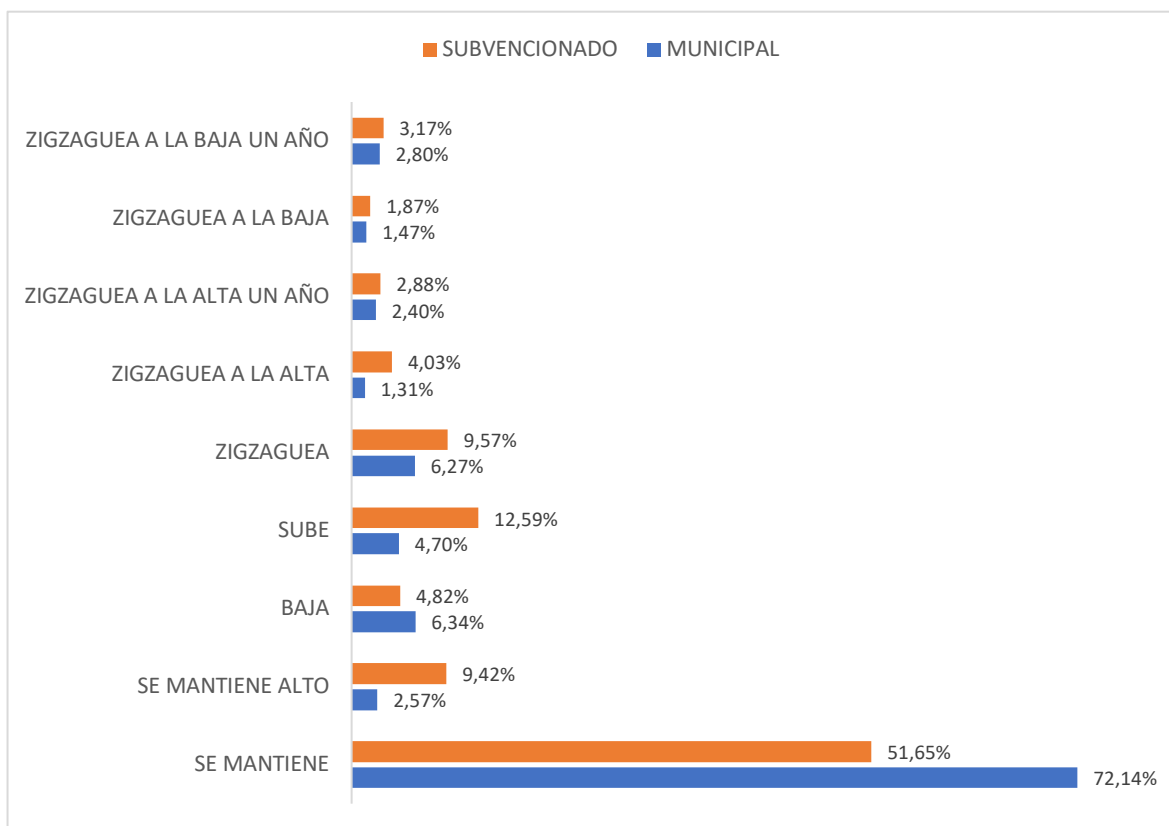


Gráfico 2: Porcentaje de centros educativos municipales o públicos según su trayectoria de mejoramiento

De acuerdo al gráfico anterior se puede vislumbrar en primer lugar las diferencias existentes en las escuelas que se mantienen en emergentes, ya que en la administración pública existe una amplia mayoría de escuelas que no ha modificado su categoría de desempeño, alrededor de 3.037 escuelas de un total de 4.210, lo que significa un estancamiento de las escuelas de administración pública, sin embargo las escuelas que las administra una entidad privada y recibe aporte estatal, muestra que poco más de la mitad del universo de esas escuelas se mantiene en la categoría emergente, las cuales son alrededor de 718 escuelas de un total de 1390. Lo anterior se puede apreciar en los siguientes gráficos.

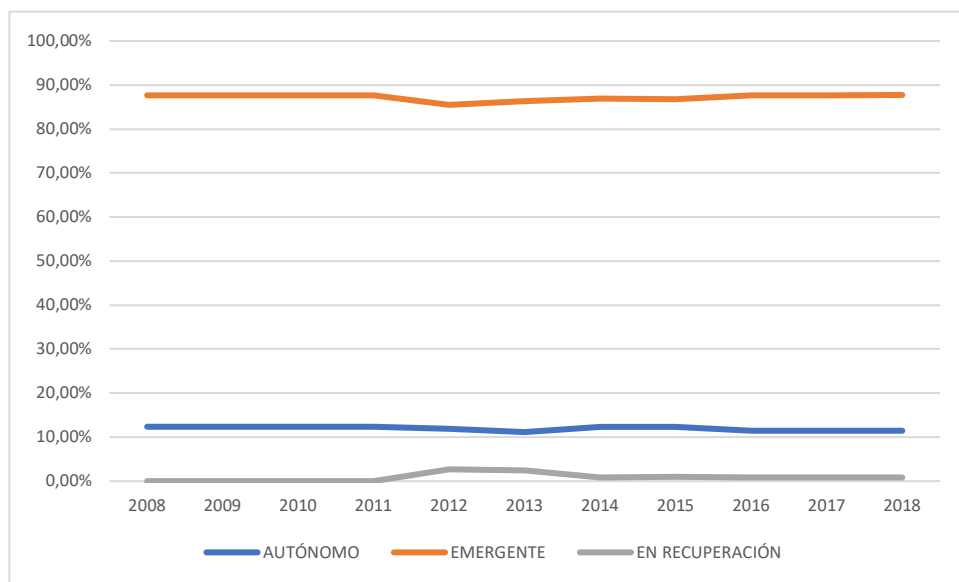


Gráfico 3: Trayectoria de las escuelas públicas en relación con la categoría de desempeño.

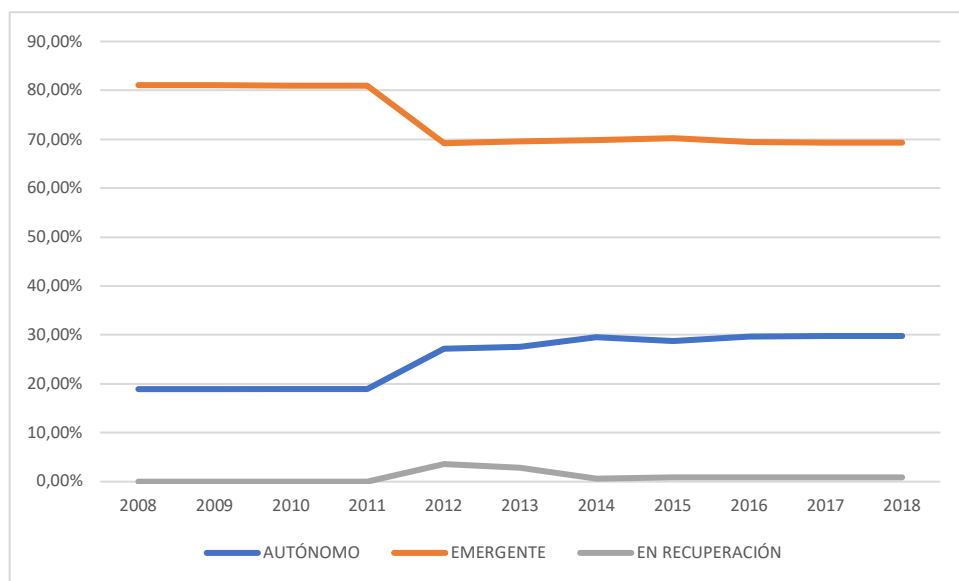


Gráfico 4: Trayectoria de las escuelas subvencionadas en relación con la categoría de desempeño.

Otro de los aspectos a destacar son las escuelas que en los diez años **han subido de nivel**, en este sentido podemos distinguir otra de las diferencias patentes de los gráficos, debido a que, en las escuelas **públicas**, poseen sólo un **5%** de escuelas han incrementado su nivel, lo que equivalen a 198 escuelas. Por el contrario, las escuelas **particulares** subvencionadas, han duplicado ese porcentaje con un **13%**, que equivalen a 175 escuelas.

En cuanto a las escuelas que se han **mantenido en la clasificación más alta**, también podemos encontrar diferencias sustantivas, ya que las escuelas públicas iniciaron el año 2008 y se han mantenido hasta el año 2018 un 3% de sus escuelas clasificadas en autónomas, que equivalen a 108, por el contrario, las escuelas subvencionadas iniciaron y se han mantenido hasta el mismo año con un 9% de sus escuelas en autónomas, lo que equivalen alrededor de 131 escuelas.

Ahora bien, al observar las escuelas que han **zigzagueado al alta**, también podemos encontrar diferencias entre las dos administraciones, debido a que las escuelas públicas sólo un 1% ha tenido ese comportamiento dentro de su trayectoria, sin embargo, las escuelas subvencionadas han tenido un 4% que han experimentado zigzagueos que tienden a subir. Cabe destacar que, en las otras trayectorias, ya sea, las escuelas que bajan, que zigzaguean a la baja, etc. las diferencias son muy pocas o imperceptibles.

4.1.2.2. Trayectoria según ubicación de las escuelas:

Otras de las categorías a analizar según el comportamiento de las escuelas durante los 10 años que han pasado, son es en relación con su ubicación, esta ubicación podría ser rural o urbano.

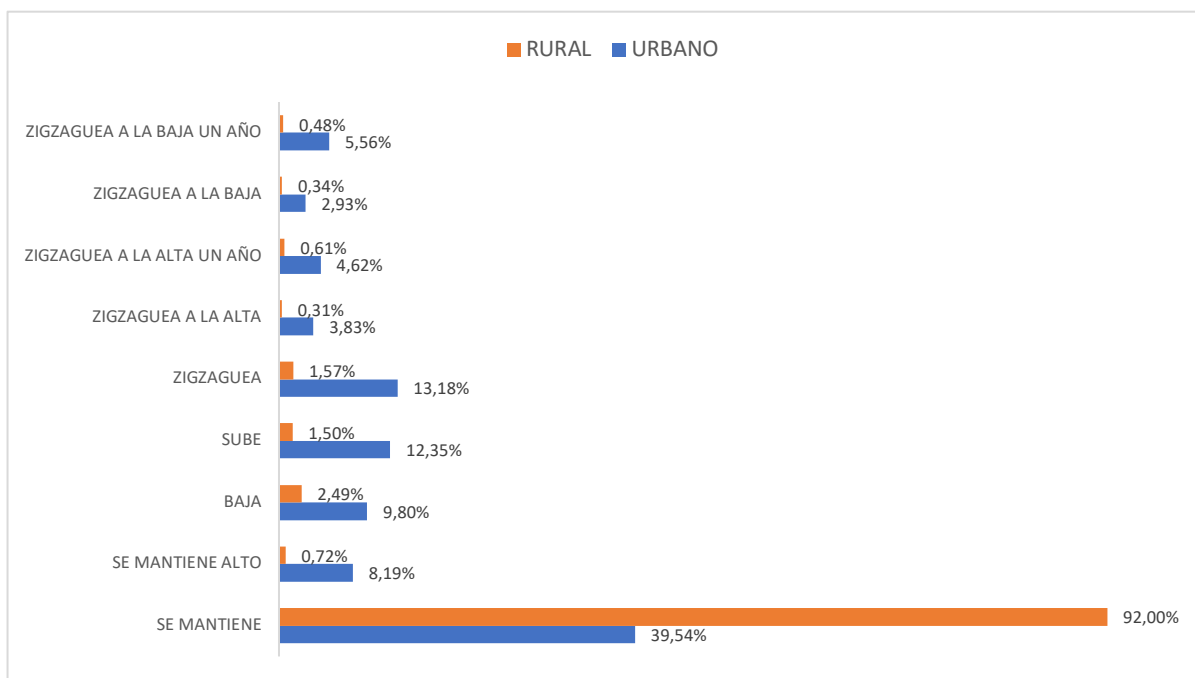


Gráfico 5: Trayectoria según ubicación de las escuelas

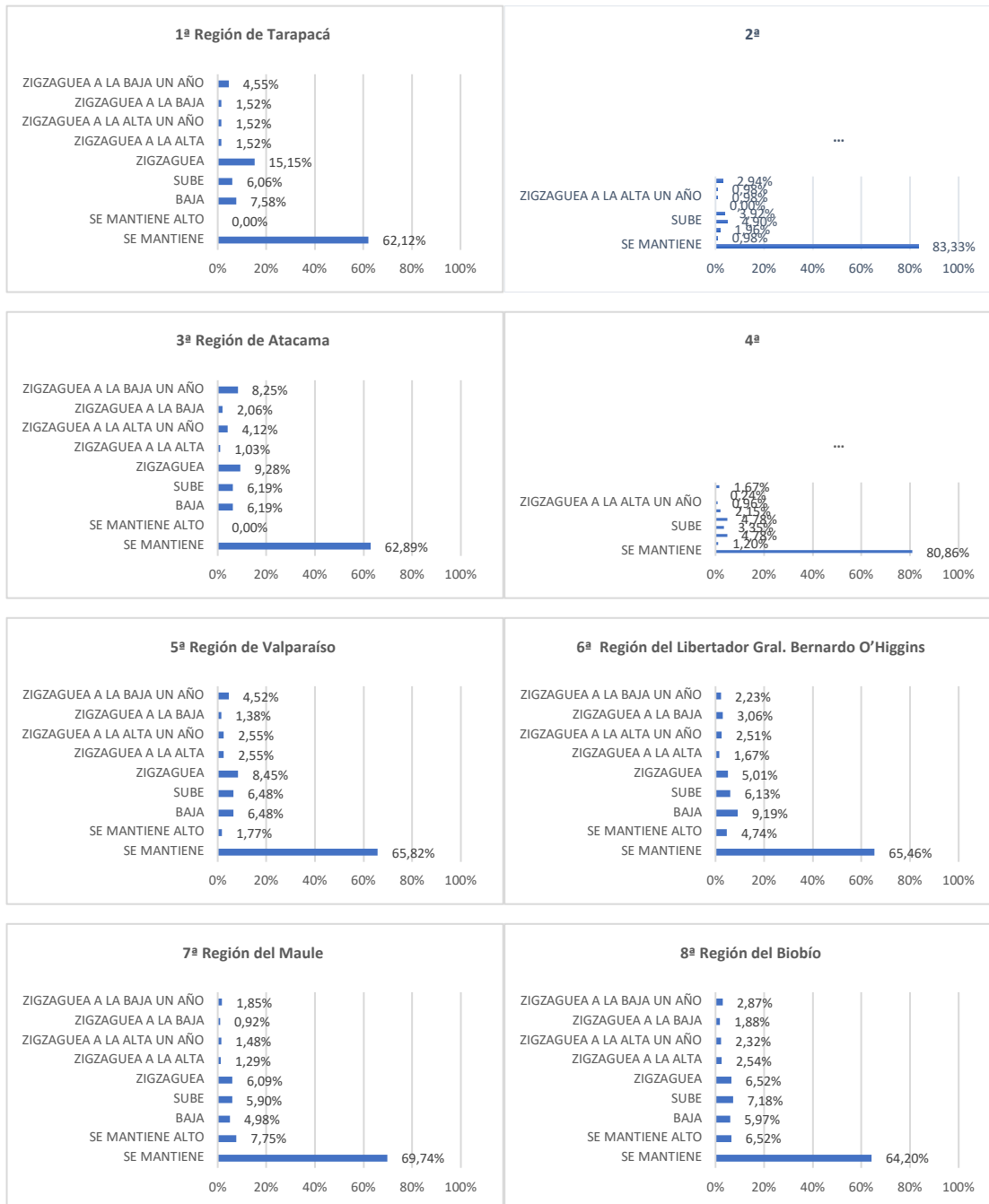
Al observar el gráfico 5 se destaca que, de las 2.937 escuelas rurales que en el año 2008 iniciaron su proceso de mejoramiento por medio de los PME, 2.702, se han mantenido en la clasificación emergente, en contraste con las escuelas pertenecientes a sectores urbanos, las cuales son 1.053 escuelas que se han mantenido en esta categoría durante los diez años, que representan el 39,54% de total de escuelas urbanas.

En cuanto a las escuelas urbanas, cabe destacar que 329 escuelas han experimentado una subida en su clasificación equivalente al 12,35%, pese a lo anterior existe un porcentaje no menor de escuelas que han descendido de nivel, ese porcentaje equivale a 261 escuelas, las que contrastan con las escuelas rurales que sólo un 2,49% (73 escuelas) de ellas ha visto descender su clasificación.

A partir de lo anterior, se evidencia un estancamiento de las escuelas rurales, ya que la mayoría de éstas se mantienen en la categoría emergente. Por el contrario, las escuelas urbanas manifiestan un mayor movimiento entre las distintas categorías de desempeño.

4.1.2.3. Trayectoria según región.

Siguiendo con el análisis de la trayectoria de las escuelas que han iniciado su proceso de mejora por medio del PME, esta trayectoria también experimenta comportamientos diferentes si comparamos las distintas regiones de Chile. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente conjunto de gráficos:



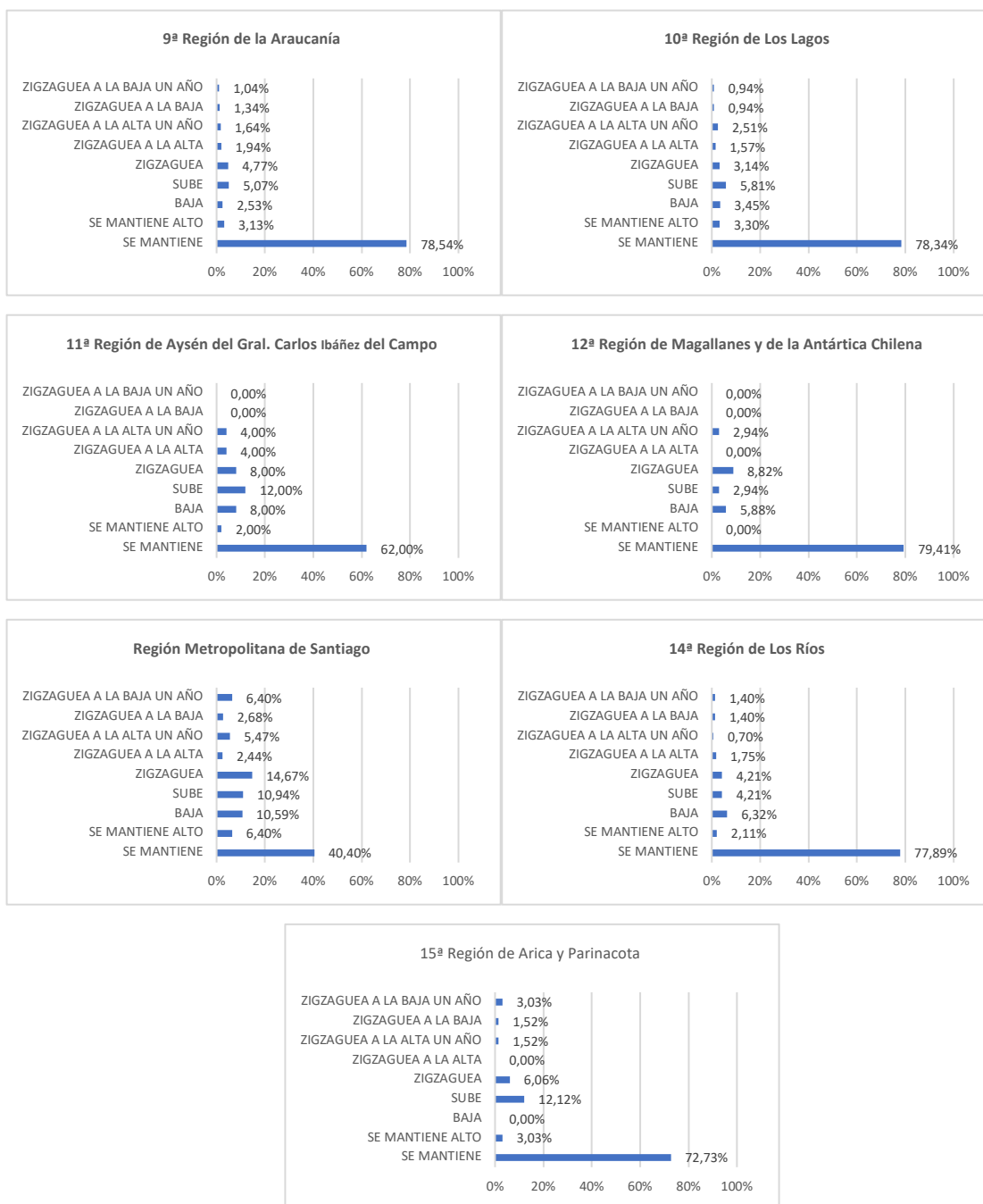


Gráfico 6: Representación gráfica de las distintas trayectorias según la región en donde se ubican las escuelas

Al observar las distintas gráficas podemos destacar lo siguiente:

En primer lugar, la información que es más patente se refiere a las escuelas que se mantienen en **emergente**, debido a que, en todas las regiones esta trayectoria se encuentra en una mayoría con respecto a las otras, sin embargo, podemos destacar que la región con mayores

centros educativos en esta categoría, es la Región de Antofagasta, ya que de los 102 centros educativos que iniciaron el año 2008, 85 son los que han permanecido en esa categoría durante los 10 años, lo que equivale al 83,33% del total. Le sigue a esta región, la Región de Coquimbo, que con los 418 centros que iniciaron el proceso de mejoramiento por medio de los PME, 338 escuelas se han mantenido hasta el año 2018 en la categoría emergente. Ahora bien, por el contrario, la región que ha experimentado menos ha mantenido en la categoría emergente, es la Región Metropolitana de Santiago, la cual, de los 859 centros educativos que iniciaron, 347 de éstos se han mantenido en dicha categoría, lo que equivale a un 40,4%.

Otro de los aspectos a destacar, son las escuelas que han **bajado** de categoría de desempeño, y en este aspecto la región con mayor número de centros educativos que ha bajado es la Región Metropolitana de Santiago, debidos a que 91 centros educativos que representan el 10,51% ha experimentado un retroceso de la categoría que inició el año 2008. A esta región le sigue la 6ª Región del Libertador Bernardo O'Higgins, debido a que 33 escuelas (9,19%) de las 359, han experimentado una baja en su categoría de desempeño. Lo contrario a lo anterior sucede en la Región de Arica y Parinacota, la única región en donde no hay escuelas que hayan descendido de categoría, junto a ésta también se encuentra la Región de Antofagasta que posee sólo 2 centros que han descendido, que equivalen al 1,96%.

En lo que respecta a las escuelas que **suben** de categoría, podemos destacar 3 regiones, en primer lugar, la región que posee la mayor cantidad de centros que han experimentado un avance en su categoría de desempeño es la Región de Arica y Parinacota en donde 8 escuelas (12,12%) de las 66 que iniciaron el año 2008 han experimentado dicho proceso, le sigue la Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo en donde 6 escuelas (12%) de las 50 que iniciaron también subieron de categoría y por último la Región Metropolitana de Santiago también destaca por la cantidad de escuelas que dejan una categoría para incorporarse a una categoría superior (94 centros educativos que representan el 10,94%). Por el contrario, la región que posee la menor cantidad de centros educativos en esta trayectoria es la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena que cuenta sólo con 1 escuela (2,94%) de las 34 que comenzaron el año 2008.

Otra de las trayectorias a destacar son las escuelas que **se han mantenido alto** (Categoría autónoma), y es aquí en donde sobresale la Región del Maule, debido a que por una parte, es la región que conserva el mayor porcentaje de escuelas en este nivel, debido a que en el 2008 partieron con 90 escuelas en la categoría de autónomas, es decir el 16,61% de todas las escuelas de la región y al año 2018 conserva 42, es decir un 7,75%, pese a lo anterior, esta misma región perdió el 53,33% de las escuelas clasificadas en autónomas el año 2008, es decir 48 centros educativos bajaron de categoría. Pese a lo anterior, es la región que presenta el menor porcentaje de escuelas que retrocedieron a otras clasificaciones. Por el contrario, las regiones que han perdido todos sus centros en la clasificación de autónomo son la Región de Tarapacá, la Región de Atacama y la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena, en donde comenzaron con 2 en el caso de la Región de Tarapacá (3,03%), 9 en el caso de la Región de Atacama (9,28%) y 5 centros educativos en la Región de Magallanes y la Antártica Chilena (14,71%). La siguiente tabla muestra un detalle de cada una de las regiones:

Tabla 35: Porcentaje de Centros educativos que no permanecen en autónomo

Región	% centros que iniciaron en autónomo 2008	% de centros que permanecen en autónomo 2018	% de Centros que no permanecen en autónomo
Región de Tarapacá	3,03%	0,00%	100,00%
Región de Antofagasta	4,90%	0,98%	80,00%
Región de Atacama	9,28%	0,00%	100,00%
Región de Coquimbo	8,61%	1,20%	86,11%
Región de Valparaíso	10,61%	1,77%	83,33%
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	18,11%	4,74%	73,85%
Región del Maule	16,61%	7,75%	53,33%
Región del Biobío	19,45%	6,52%	66,48%
Región de la Araucanía	9,69%	3,13%	67,69%
Región de Los Lagos	9,26%	3,30%	64,41%
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	12,00%	2,00%	83,33%
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	14,71%	0,00%	100,00%
Región Metropolitana de Santiago	19,67%	6,40%	67,46%
Región de Los Ríos	12,98%	2,11%	83,78%
Región de Arica y Parinacota	10,61%	3,03%	71,43%

Otra de las rutas a destacar y que han seguido algunos centros educativos es la **zigzagueante**, debido a que hay regiones que presentan un gran número de centros educativos que se encuentran dentro de esta ruta. Una de las regiones que presenta mayor número de escuelas en esta ruta es la Región de Tarapacá, la cual dentro de las 66 escuelas que iniciaron el proceso de mejora el 2008 a través de los PME, 10 escuelas (15,15%) han presentado dicho comportamiento y que, por lo tanto, según la descripción realizada anteriormente, no presentan ningún avance en su mejoría. Otra de las regiones es la Región Metropolitana de Santiago, la cual tiene 126 establecimientos (14,67%) que han zigzagueado durante los 10 años transcurridos y por último destacamos la Región de Atacama, la cual dentro de sus 98 escuelas que iniciaron el año 2008, 20 tienen esa trayectoria (9,28%).

Tabla 36: Porcentaje de escuelas que permanecen en las distintas categorías desde el año 2008 al 2018

Región	autónomos	emergentes	en recuperación¹⁴
Región de Tarapacá	0,00%	64,06%	0,00%
Región de Antofagasta	20,00%	86,73%	0,00%
Región de Atacama	0,00%	70,45%	12,50%
Región de Coquimbo	13,89%	88,25%	0,00%
Región de Valparaíso	16,67%	73,63%	0,00%
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	26,15%	79,93%	20,00%
Región del Maule	46,67%	83,63%	16,67%
Región del Biobío	33,52%	79,59%	0,00%
Región de la Araucanía	32,31%	86,96%	0,00%
Región de Los Lagos	35,59%	86,33%	NO TENÍA
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	16,67%	68,89%	NO TENÍA
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	0,00%	90,00%	NO TENÍA
Región Metropolitana de Santiago	32,54%	50,29%	9,33%
Región de Los Ríos	16,22%	89,52%	NO TENÍA
Región de Arica y Parinacota	28,57%	81,36%	0,00%

De acuerdo con todo lo señalado anteriormente se evidencia que las trayectorias que han seguido las regiones son muy similares y si bien es cierto, existen algunas diferencias, la mayoría de las regiones se presenta en la trayectoria se mantiene, quedando un porcentaje

¹⁴ La categoría “En recuperación”, se comienza a visibilizar desde el año 2012, es por ello por lo que, los cálculos para saber el porcentaje de escuelas que permanecen en dicha categoría hasta el año 2018, comienzan a contabilizarse desde el 2012

menor para la distribución en las otras rutas. Lo anterior se evidencia en la [tabla 36](#), en donde se muestran el porcentaje de escuelas de cada una de las regiones que se han mantenido en cada una de las categorías desde el año 2008 al 2018.

4.2. Análisis del Cuestionario.

El siguiente análisis se centra en los resultados obtenidos una vez aplicado el instrumento. Por otra parte, el análisis se encontrará dividido en dos partes, la primera de estas será un análisis cuantitativo de las preguntas cerradas y la segunda se analizan las preguntas de carácter cualitativo, que en este caso son dos preguntas abiertas.

4.2.1. Características de la muestra.

De acuerdo con los cuestionarios recibidos y la cantidad de centros incluidos en la muestra estratificada, la muestra de centros educativos a analizar fueron 390, la cual concuerda con la [tabla 37](#):

Tabla 37: Muestra probabilística estratificada.

Población total de centros educativos que tienen implementado el PME desde el año 2008.	5.600
Muestra probabilística estratificada por región, dependencia, localidad y ruta de mejoramiento (5% de error y 95% de confiabilidad).	390 (6,96% de la población total)

Ahora bien, de acuerdo con las características de los centros educativos de la muestra según los estratos, estas quedan reflejadas en las siguientes tablas:

Tabla 38: Cantidad de centros educativos de la muestra según ruta de mejora

RUTA DE MEJORA	UNIVERSO DE CENTROS		MUESTRA DE CENTROS	
	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE
SE MANTIENE	267	68,46%	267	68,46%
BAJA	23	5,90%	23	5,90%
SE MANTIENE ALTO	17	4,36%	17	4,36%
SUBE	25	6,41%	25	6,41%
ZIGZAGUEA	2	0,51%	2	0,51%
ZIGZAGUEA A LA ALTA	21	5,38%	21	5,38%
ZIGZAGUEA A LA ALTA UN AÑO	8	2,05%	8	2,05%
ZIGZAGUEA A LA BAJA	18	4,62%	18	4,62%
ZIGZAGUEA A LA BAJA UN AÑO	9	2,31%	9	2,31%
TOTAL	5600	100%	390	100%

Tabla 39: Cantidad de centros educativos de la muestra según región en que se ubican

REGIÓN	UNIVERSO DE CENTROS		MUESTRA DE CENTROS	
	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE
I	66	1,18%	4	1,03%
II	102	1,82%	7	1,79%
III	97	1,73%	7	1,79%
IV	418	7,46%	30	7,69%
V	509	9,09%	35	8,97%
VI	359	6,41%	24	6,15%
VII	542	9,68%	38	9,74%
VIII	905	16,16%	63	16,15%
IX	671	11,98%	47	12,05%
X	637	11,38%	45	11,54%
XI	50	0,89%	3	0,77%
XII	34	0,61%	3	0,77%
R.M.	859	15,34%	59	15,13%
XIV	285	5,09%	20	5,13%
XV	66	1,18%	5	1,28%
TOTAL	5600	100%	390	100,00

Tabla 40: Cantidad de centros educativos de la muestra según dependencia

DEPENDENCIA	UNIVERSO DE CENTROS		MUESTRA DE CENTROS	
	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE
SUBVENCIONADO	1390	24,82%	96	24,64%
PÚBLICOS	4210	75,18%	294	75,38%
TOTAL	5600	100%	390	100%

Tabla 41: Cantidad de centros educativos de la muestra según su ubicación

UBICACIÓN	UNIVERSO DE CENTROS		MUESTRA DE CENTROS	
	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE	CANTIDAD DE CENTROS	PORCENTAJE
RURAL	2937	52,45%	202	51,79%
URBANO	2663	47,55%	188	48,21%
TOTAL	5600	100%	390	100%

En cuanto a las limitaciones de la muestra podemos señalar, que, de acuerdo a lo expuesto en cada una de las tablas anteriores, cada una de las muestras, se ajustan a las proporciones de confiabilidad (95%) y error (5%) establecidas para el cálculo de una muestra adecuada. Por lo tanto, podemos mencionar que la muestra es representativa del universo de escuelas chilenas que iniciaron el 2008 su proceso de mejora por medio de los PME.

Ahora bien, con relación al tiempo que cada director ha liderado cada uno de los centros encuestados, podemos señalar que según la encuesta estos han obtenido una mediana de 5 años presentes en los centros docentes. En las siguientes tablas se destalla la información con respecto a cada uno de los estratos estudiados.

Tabla 42: Cantidad de Años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas

Nº de directores	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango Intercuartílico
390	5	0	46	8

Tabla 43: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según zona de ubicación

Zona de ubicación del centro educativo	N	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango intercuartil
RURAL	202	5,00	0	46	8
URBANO	188	4,00	0	37	8

Tabla 44: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región de ubicación

Región de Ubicación del centro educativo	N	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango intercuartil
Región de Tarapacá	4	1,50	1	5	3
Región de Antofagasta	7	4,00	1	10	3
Región de Atacama	7	12,00	1	33	23
Región de Coquimbo	30	5,00	0	41	8
Región de Valparaíso	35	4,00	0	19	7
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	24	3,00	0	32	9
Región del Maule	38	5,00	0	39	6
Región del Biobío	63	3,00	0	46	7
Región de la Araucanía	47	6,00	0	39	9
Región de Los Lagos	45	7,00	1	40	10
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	3	3,00	0	7	
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	3	1,00	1	5	
Región Metropolitana de Santiago	59	5,00	0	35	11
Región de Los Ríos	20	5,00	0	19	10
Región de Arica y Parinacota	5	4,00	2	18	15

Tabla 45: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región trayectoria de mejora

Trayectoria del Centro educativo	N	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango intercuartil
BAJA	23	5,00	0	20	7
SE MANTIENE	267	5,00	0	46	8
SE MANTIENE ALTO	17	4,00	0	35	10
SUBE	25	4,00	0	25	10
ZIGZAGUEA	2	4,00	3	5	

ZIGZAGUEA A LA ALTA	21	6,00	0	26	9
ZIGZAGUEA A LA ALTA UN AÑO	8	5,00	1	22	6
ZIGZAGUEA A LA BAJA	18	3,50	0	14	5
ZIGZAGUEA A LA BAJA UN AÑO	9	5,00	0	21	9

Tabla 46: Cantidad de años que los directores encuestados han estado liderando las escuelas según región titularidad del centro educativo

Titularidad del Centro educativo	N	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango intercuartil
PÚBLICO	294	4,00	0	46	5
SUBVENCIONADO	96	9,00	0	40	12

4.2.2. Análisis cuantitativo del cuestionario.

En el siguiente análisis se describirán y analizarán los datos que se han obtenido del cuestionario, en el mismo orden en que han sido descritos en el apartado de técnicas e instrumentos de recolección de datos. En este mismo sentido, se presentarán los datos conseguidos a partir de la aplicación del cuestionario a los directores de los centros educativos que conforman la muestra para esta investigación. Tal como se había explicado el cuestionario se estructuró en seis variables: **(1) diseño del plan, (2) implementación del plan, (3) evaluación y propuestas de mejora del PME, (4) evaluación de la política pública implementada, (5) liderazgo, (6) factores del modelo de la mejora de la eficacia escolar** junto a sus dimensiones y subdimensiones tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 47: Matriz de variables del cuestionario

VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
Diseño del Plan	Diagnóstico	
	Planificación	
Implementación del Plan	Ejecución y seguimiento.	
Evaluación y propuestas de mejora del PME	Evaluación e institucionalización de los cambios.	
Evaluación de la política pública implementada	El PME como política de mejoramiento.	
Liderazgo	Liderazgo del director y/o equipo directivo	

Factores del modelo de La Mejora de la Eficacia Escolar	Recursos para la Mejora	Condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes
		Existencia de redes de escuelas y de docentes
	Cultura de la Mejora	Presión interna para mejorar
		Visión compartida
		Organización flexible
		Buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje
		Tiempo y recursos empleados para la mejora.
	Resultados de Mejora	Cambios en la calidad del centro educativo.
		Cambios en la calidad del profesorado.
	Recursos para la Mejora	Presión por la mejora
	Cultura de la Mejora.	Historia de mejora

En este proceso han participado una muestra de 390 escuelas clasificadas en públicas y subvencionadas, rurales y urbanas de todas las regiones de Chile de un universo de 5.600. Posteriormente al análisis de cada una de las preguntas se procederá a realizar el análisis por agrupamiento de cada variable, categoría y subcategoría.

4.2.2.1. Análisis por cada ítem de cuestionario.

A continuación, se analizarán cada uno de los ítems contenidos en el cuestionario. Cabe señalar que cada uno de los ítems se evaluaron por medio de una escala de valores que se estableció del 1 al 7, dado que en Chile los valores que se establecen para entregar una evaluación son en ese rango de valores. Por tal motivo y para que los encuestados tuvieran una forma de responder más contextualizada a las valoraciones chilenas, se optó por establecer dichos rangos de valores. Adicionalmente a lo anterior, para realizar los análisis también se agruparon los valores anteriores dado que la mayoría de las correlaciones dieron negativas, por lo cual, se agruparon de manera similar a como se agrupan en Chile para tener

una similitud con los valores anteriormente mencionados. Todo esto se puede visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 48: Tabla de equivalencias de valores para cada uno de los ítems

Nº de Ítem	Escala de Valoraciones	Equivalencias
1	0 al 7	0 = No lo sé
		1 = Nada Relevante
		7 = Muy relevante
		1 al 3 = poco o nada relevante
		6 al 7 = Relevante o muy relevante
2	0 al 7	0 = No lo sé
		1 = Nada Exitoso
		7 = Muy Exitoso
		1 al 3 = Poco o nada Exitoso
		6 al 7 = Exitoso o muy Exitoso
3 al 8	1 al 7	1 = Totalmente en desacuerdo
		7 = Totalmente de acuerdo
		1 al 3 = En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo
		6 al 7 = De acuerdo o totalmente de acuerdo

Estos datos globales pueden ser también analizados considerando los diferentes estratos que han participado en los cuestionarios. Dichos resultados, y descripción de cada uno de los datos por estrato que se encuentran disponible en el [anexo 6](#).

4.2.2.1.1. Análisis del Ítem 1: Factores que motivan la participación en el PME

Lo que podemos observar en el [gráfico 7](#), es la **relevancia** que tienen los **resultados de las evaluaciones SIMCE** para que las comunidades educativas participen en el convenio de igualdad de oportunidades y con ello comenzar a **diseñar sus planes de mejoramiento**, ya que es el factor que logra mayor concordancia en la consulta a los diferentes directores

(44,62%), ahora bien si sumamos los porcentajes obtenidos con puntuación 6 y 7 de las escalas en este mismo factor obtenemos un 69,23%, que ve relevante los resultados de las pruebas externas para participar en dicho convenio. Otro de los factores relevante para los centros educativos que ha motivado la participación es el factor de los **cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC** con un 30,51% de los directores que declararon que el factor era muy relevante para la decisión. El porcentaje anterior aumenta a más de la mitad de los centros si consideramos a los directores que se inclinaron por el número 6 en la escala, sumando ambos valores obtenemos que el 58,97% de los directores los motivó el cambio en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC en la participación del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica.

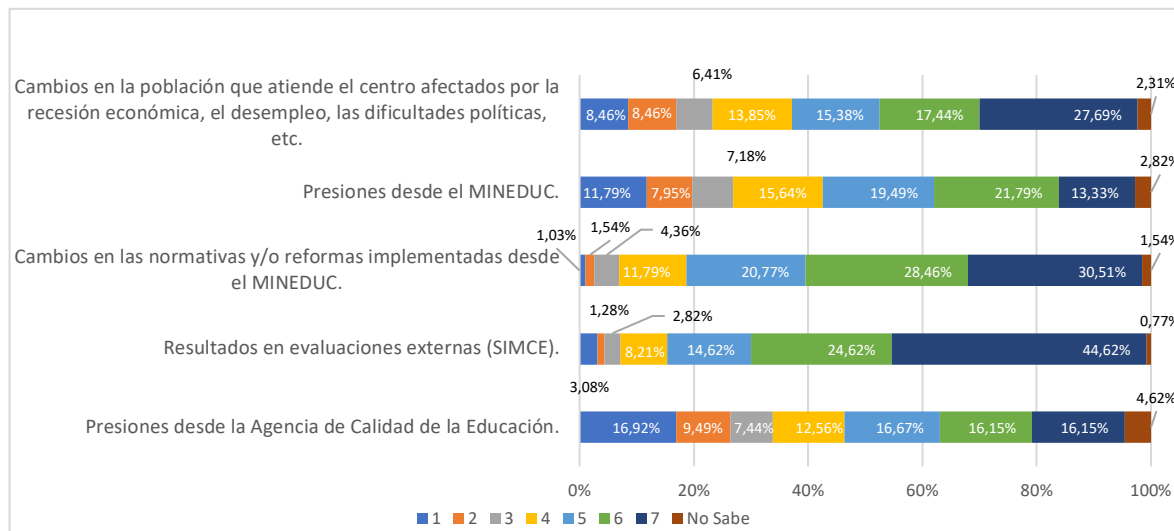


Gráfico 7: Resultados Generales del Ítem 1

Ahora bien, si se observan los factores que los directores han considerado **nada o poco relevante** para participar en el convenio, queda en evidencia el factor **presiones de la Agencia de Calidad** de la educación, en donde según los directores, es uno de los elementos que tienen mayor cantidad de coincidencias con un 16,92% que si lo sumamos con los números 2 y 3 que serían los niveles con menor relevancia en la escala nos daría un 33,85%, es decir una tercera parte de los directores de los centros educativos. Otro de los factores que según los directores tuvo nada o poca incidencia en la decisión de participar en el convenio de igualdad de oportunidades fue la **presión desde el MINEDUC**, ya que el porcentaje de directores que seleccionó la opción “nada relevante” fue un 11,79% y si ese porcentaje lo

sumamos con los números 2 y 3, que son los números que corresponden a poca relevancia sumaría un total de 26,92% de los directores de los centros docentes.

Todo lo anterior sugiere que las evaluaciones estandarizadas es uno de los factores más relevante para la mayoría de los centros escolares de Chile por el posible impacto que éstas pueden generar, debido a que, si no logran ciertos niveles de logros, los centros podrían verse obligados a cerrar sus puertas por la falta de reconocimiento oficial que el Ministerio les podría revocar. Por otra parte, tanto las presiones del MINEDUC así como también las generadas por la Agencia de la Calidad han sido las menos consideradas para tomar la decisión de participar en el convenio, lo que sugiere que ambas instituciones se mantuvieron al margen de dicha decisión de los centros. Pese a lo anterior, la presión de las evaluaciones externas (SIMCE), se podría visualizar como una presión indirecta del MINEDUC, ya que es esta institución la que regula los premios y castigos si no se alcanzan ciertos niveles de logro por parte de los centros. Por último, cabe señalar que, durante los años 2007 y 2008, la Agencia de Educación no existía como institución y las labores que posee actualmente dicha institución las realizaba el Ministerio.

4.2.2.1.2. Análisis del Ítem 2: Percepción del éxito en la implementación del PME según diferentes periodos.

Los resultados que se presentan a través del [gráfico 8](#), permite distinguir que a medida que se va avanzando en cada periodo, la percepción del éxito va aumentando. Lo anterior queda visible cuando nos fijamos en la valoración más elevada (7) y que representan que el PME de ese periodo fue muy exitoso, ya que en el periodo comprendido entre el año 2008 al 2011, esta valoración representó al 10% de todos los centros encuestados, mientras que el siguiente periodo esa percepción aumentó al 14,10% y el último periodo un **25,13%**, es decir entre el periodo de inicio al periodo de cierre de esta investigación el éxito de los PME han subido un 15,13%. Más aún si consideramos las valoraciones que representan lo exitoso o muy exitoso del PME (6 y 7), en donde para el periodo 2008 -2011, un 27,18 de los centros escolares mencionaron que el PME fue exitoso o muy exitoso, mientras que el 14,87% mencionó que fue poco o nada exitoso.

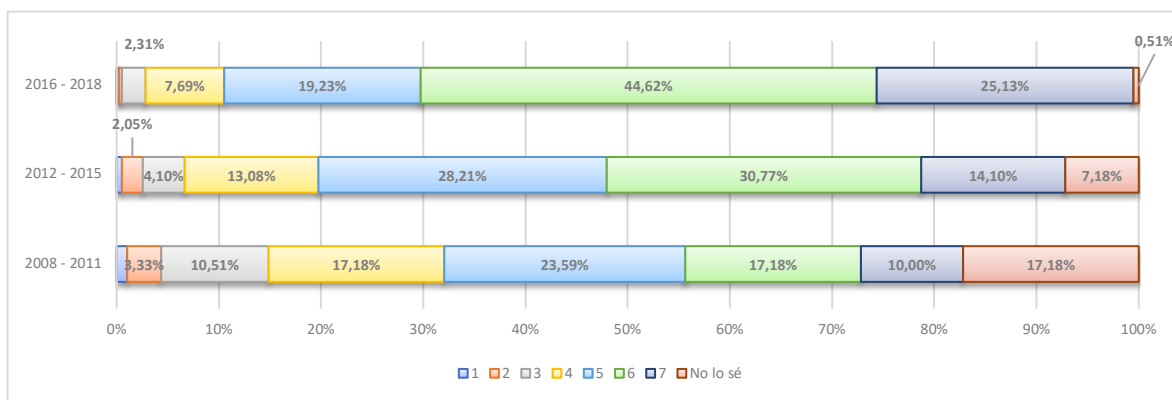


Gráfico 8: Resultados generales del Ítem 2

Para el periodo **2012 – 2015**, las escuelas que mencionaron que sus PME fueron exitoso o muy exitosos aumentaron con relación al periodo anterior, ya que un 44,87%, mencionó que sus PME fueron exitosos o muy exitosos, con una diferencia positiva del 21,69%, mientras un 6,66% de los centros mencionaron que el PME fue poco o nada exitoso con una diferencia negativa del 8,21%. Para el último periodo comprendido entre el **2016 al 2018**, un 69,75% de los centros docentes ha mencionado que el PME ha sido exitoso o muy exitoso teniendo una diferencia positiva del 20,88% entre el periodo anterior y un 42,57% entre el primer periodo. Mientras que un 2,83% de los centros ha mencionado que el PME para este periodo ha sido poco o nada exitoso, lo que provoca una diferencia del 3,83% con el periodo anterior y un 12,04% con el primer periodo.

Los datos y descripciones anteriores sugieren que a medida que avanzan los periodos la percepción de los centros educativos en lo que se refiere al éxito de los PME ejecutados aumenta, lo que podría generarse por los años que poseen los directores en los centros educativos encuestados. Lo anterior debido a que, según los datos, los directores que han contestado la encuesta poseen una mediana de 5 años en los centros educativos, lo que podría coincidir con las percepciones de mayor éxito de los planes de mejora. Aquello también coincide con el porcentaje de directores que ha mencionado no saber si los planes han sido exitosos en los periodos preguntados, ya que a medida que avanzan éstos, el porcentaje de directores que declara no saber disminuye considerablemente.

4.2.2.1.3. Análisis del Ítem 3: El PME como política de Mejora

Con relación al ítem 3, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa, totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo **entregar una percepción de los directores con relación al Plan de mejoramiento educativo como política de mejoramiento**. Según los resultados que se muestran en el [gráfico 9](#), en general se posee una buena percepción del PME como un instrumento que promueva una política de mejora educativa debido a que entre todas las afirmaciones del ítem 3, las valoraciones que representan un acuerdo o un totalmente de acuerdo obtienen una mediana del **71,41%** de los directores de los centros educativos consultados, mientras que las valoraciones que representan un desacuerdo o totalmente en desacuerdo obtienen una mediana del 4,23%.

En concreto una de las afirmaciones respecto a la que los directores muestran mayor acuerdo es la que menciona que **“el PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento”**. El 60,77% mantiene su totalmente acuerdo a esa afirmación, la cual aumenta su adhesión si consideramos las valoraciones más altas de la escala (6 y 7), lo que suma un 86,41% de acuerdo o totalmente de acuerdo. Dentro de esta misma categoría, podemos indicar que la afirmación **“el PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro”** también ha sido considerada con un 85,38% de directores de los centros como en acuerdo o totalmente en acuerdo, así como también **“los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME”**, que han recibido el apoyo del 83,59% de los directores de los centros.

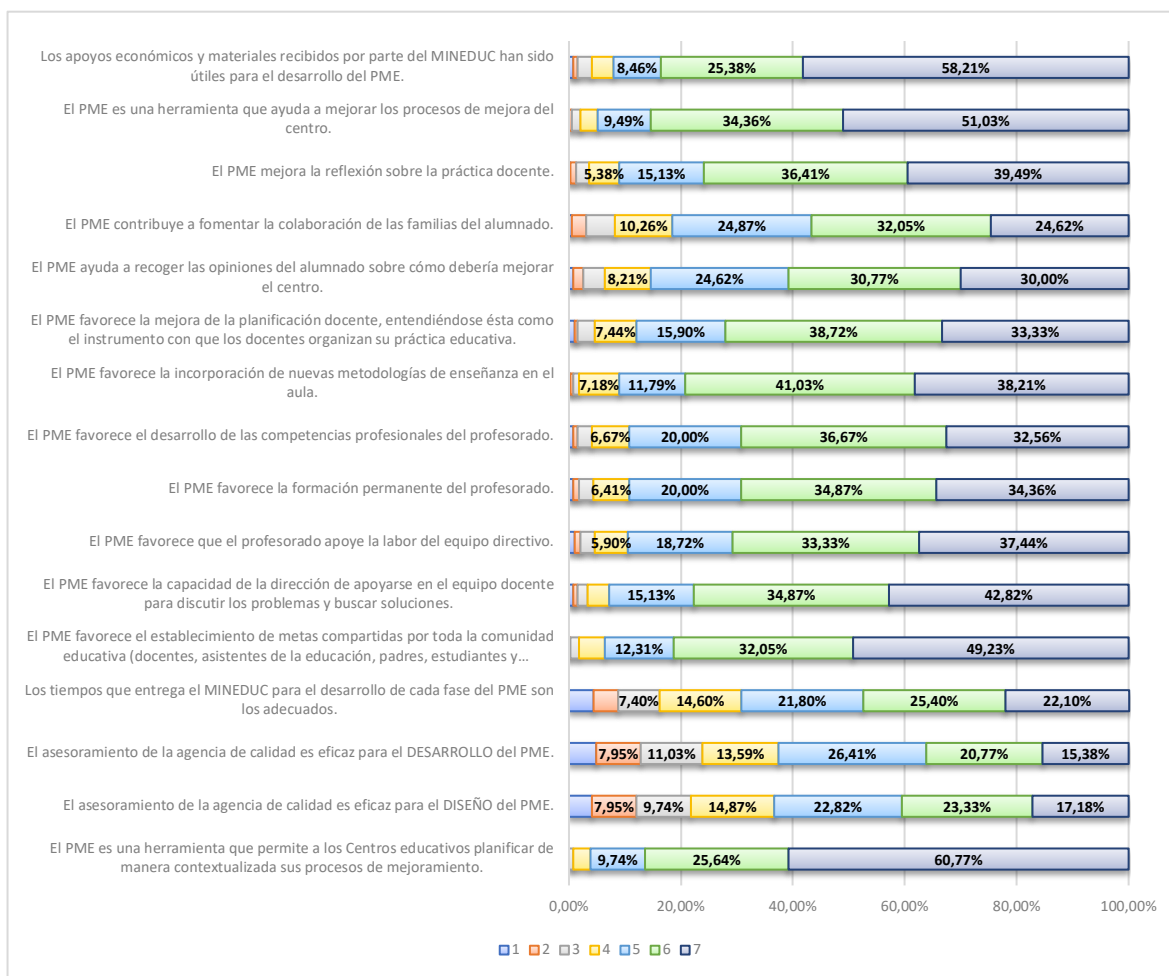


Gráfico 9: Resultado general del ítem 3: El PME como política de mejora educativa.

Ahora bien, si ponemos el foco en las afirmaciones que tienen mayor **desacuerdo**, podemos mencionar que el 4,87% de los directores está totalmente en desacuerdo que “**el asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el desarrollo del PME**”, el porcentaje anterior sube si consideramos las valoraciones que representan un desacuerdo o un totalmente en desacuerdo, ya que suman un 23,85% de los directores. Siguiendo en esta misma línea podemos indicar que el 21,79% de los directores también se encuentran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el “**asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño del PME**” como también con “**los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados**” (16,20% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo).

Todo lo anterior sugiere que existe un reconocimiento por parte de los líderes educativos que los PME son una buena política pública para mejorar los centros educativos por medio de la planificación contextualizada de los procesos de mejora, percepción que coincide por la mayoría de los directores cuando se les pregunta a través de una pregunta abierta sobre cómo conciben el PME. Pese a lo anterior, se percibe poco acompañamiento y asesoramiento de las instituciones que poseen la labor de realizar un seguimiento en terreno de los centros educativos con el fin de orientar los procesos y aplicación de los planes de mejora. Lo anterior sugiere que los centros educativos se sienten poco apoyados tanto por parte de la Agencia de la Calidad, así como también por el MINEDUC, situación que expresan abiertamente cuando se les pregunta, sobre los aspectos a mejorar del PME.

4.2.2.1.4. Análisis del Ítem 4: Diseño del Plan de Mejora.

Con relación al ítem 4, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa, totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo **entregar una percepción de los directores con relación al diseño del plan de mejoramiento**. En general ([gráfico 10](#)) se posee una buena percepción del diseño del PME debido a que la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o totalmente de acuerdo en cada una de las afirmaciones del ítem 4 y más concretamente:

- un 90% de los centros están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que **se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro,**
- un 88,97% de los centros se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo en que **se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores,**
- por último, un 87,18% de las escuelas se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo en que **en la elaboración del PME se ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que cuenta el centro educativo.**

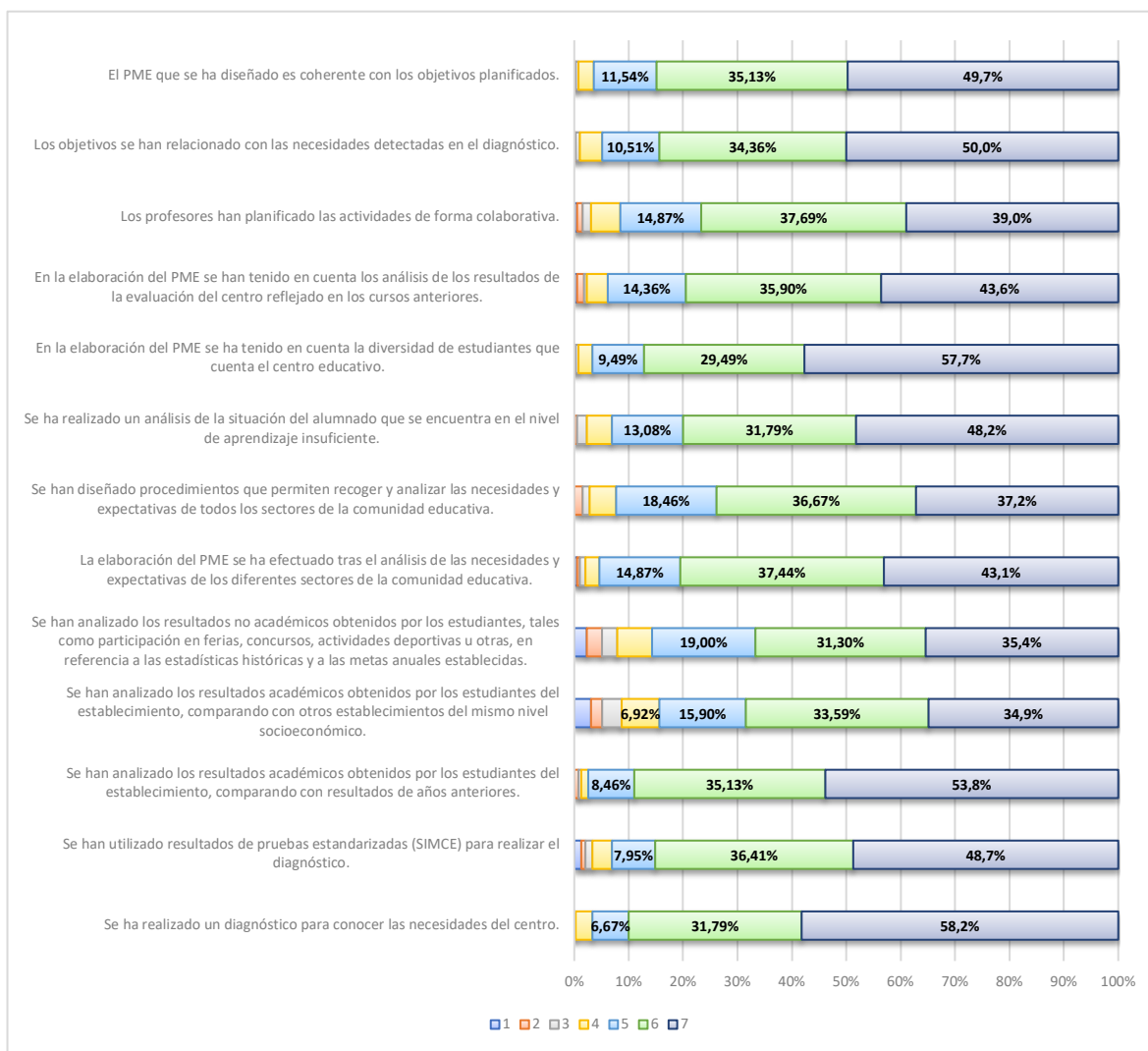


Gráfico 10: Resultados en general del ítem 4: Diseño del plan de mejora

Por otra parte, y a pesar de que el porcentaje de centros no es muy significativo (2,31% de mediana), hay dos afirmaciones que destacan por su desacuerdo o totalmente desacuerdo. Una de las cuales menciona que el 8,72% de los directores se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que **se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico**, y el 7,9% de los líderes educativos está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que **se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**.

Todos los datos que se extraen del ítem sugieren que un gran porcentaje de centros educativos diseñan su plan de mejoramiento con base en datos que podrían diagnosticar las fortalezas y debilidades de la institución y a partir de ello, diseñar su proceso de mejora de una forma contextualizada y participativa. Todo lo anterior, debería generar una planificación pertinente, contextualizada y que impacte en la organización educativa por medio de los resultados (tanto académico como no académico) de los estudiantes.

4.2.2.1.5. Análisis del ítem 5: Implementación del Plan

Con relación al ítem 5, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo entregar una percepción de los directores con relación a la **implementación del plan de mejora**. Según el [gráfico 11](#), podemos señalar que en general se posee una buena percepción de la implementación del PME debido a que la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o totalmente de acuerdo en cada una de las afirmaciones del ítem 5, obteniendo una **mediana de 1 del rango intercuartílico**.

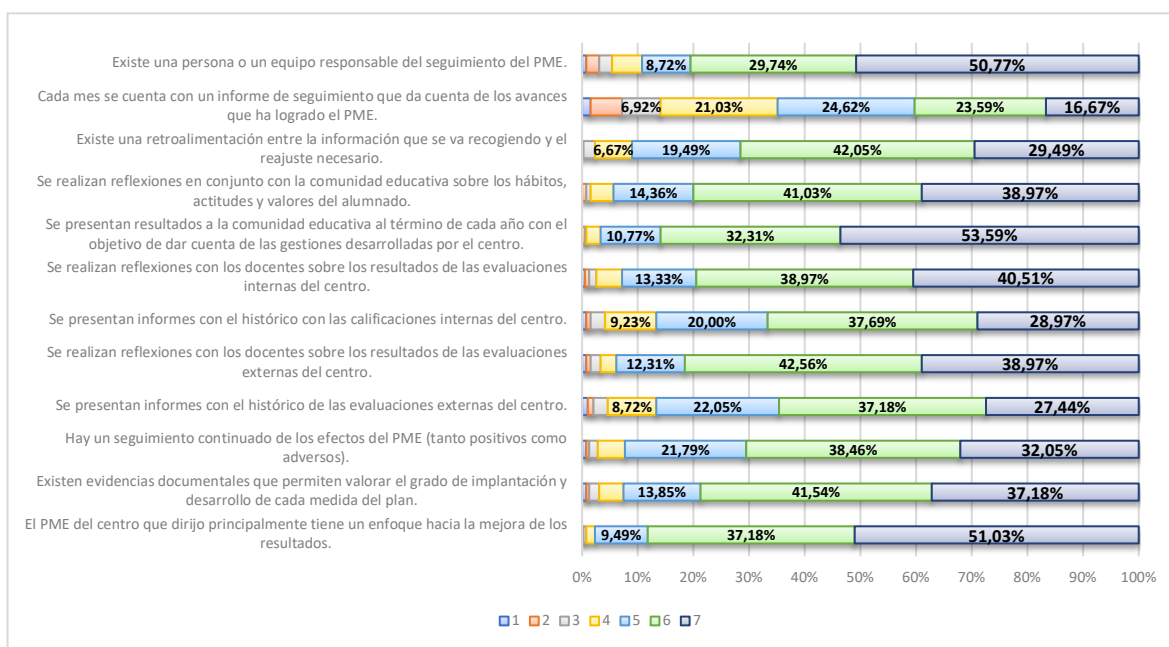


Gráfico 11: Resultados en general del ítem 5: Implementación del Plan de Mejora

A partir de los datos del gráfico 11 podemos distinguir algunas afirmaciones que sobresalen por encima de otras si consideramos el 79,10% de mediana del acuerdo o completamente de acuerdo de las afirmaciones y el 2,95% de mediana de los que opinaron en desacuerdo o completamente en desacuerdo, es el caso de la afirmación que menciona que **el PME del centro principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados**, en donde el 88,21% de los directores han mencionado que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, seguido de la afirmación que menciona que **se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro**, la cual posee el 85,9% de líderes escolares que se encuentran de acuerdo o completamente de acuerdo y sólo un 0,77% en desacuerdo o completamente en desacuerdo. En contraste de la afirmación anterior, se encuentra la que menciona que **cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME**, donde sólo un 40,21% de los directores se mantiene de acuerdo o completamente de acuerdo, permitiendo así que un 14,10% de los centros se encuentre en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la afirmación, porcentaje que se encuentra por encima de la mediana (2,95%) de los centros que han mencionado dicha opción, así como también es el caso de la afirmación que menciona que **se presentan informes con el histórico de las evaluaciones externas del centro**, donde el 64,62% de las escuelas han mencionado sentirse de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación.

De acuerdo a las opiniones de los directores en relación con la implementación del plan, se percibe un seguimiento y reflexión con la comunidad educativa en cada una de las etapas del plan que permite a los centros educativos una retroalimentación constante a través de evidencias que generan las personas o equipos responsables del plan. Lo anterior sugiere revisiones constantes del proceso de mejora del centro, lo que permitiría tomar las decisiones pertinentes en los momentos oportunos para que la organización pueda llevar a cabo el plan. Lo que llama la atención es el bajo porcentaje de acuerdo comparado con las otras afirmaciones, que se le entrega a la obtención de un informe de seguimiento mensual que entregue los antecedentes del logro de los objetivos, lo que sugiere no contar con periodos constantes de retroalimentación del seguimiento brindado por el equipo a cargo. Si bien es cierto, según lo informado por los directores, existe un seguimiento, una reflexión, una

retroalimentación, etc., sin embargo, los tiempos en los que se desarrollan estas actividades sugiere que posiblemente, las decisiones que se puedan tomar sean tardías.

4.2.2.1.6. Análisis del ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME

Con relación al ítem 6, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa, totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo entregar una percepción de los directores con relación a la **evaluación y propuestas de mejora del PME**, lo cual según el [gráfico 12](#), podemos señalar que prácticamente no hay valoraciones que represente un desacuerdo con las afirmaciones, por lo tanto, podemos señalar que en general se posee una buena percepción sobre la evaluación del PME y las propuestas de mejoramiento que realizan las diferentes entidades de la comunidad educativa, así como los diferentes mecanismos implementados por los centros docentes para conseguir que esta evaluación del proceso sea óptima, debido a que la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o totalmente de acuerdo en cada una de las afirmaciones del ítem 6. Lo anterior sugiere una implicación de la comunidad educativa tanto en el proceso de evaluación como en el de propuestas de mejora del PME. Aquello debiese generar un conocimiento por parte de los apoderados(as), docentes, alumnos(as), de los objetivos alcanzados durante el proceso de mejora y los objetivos o metas que se establecerán para el próximo periodo.

Si observamos las afirmaciones que destacan por el acuerdo o totalmente de acuerdo de un gran número de centros educativos, podremos destacar varias, sin embargo si observamos cuál se encuentra por sobre la mediana (77,69%), a pesar de que no representa una diferencia significativa, podremos destacar la que hace mención a que **las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME** en donde el 80,51% de las escuelas ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Ahora bien, si consideramos la afirmación con un menor porcentaje de las valoraciones más altas de la escala de apreciación, destacamos la que menciona que **los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados**, con un 67,95% de

centros educativos que ha mencionado estar de acuerdo o completamente de acuerdo, lo que hace una de las diferencias más significativas con la mediana (9,74%).

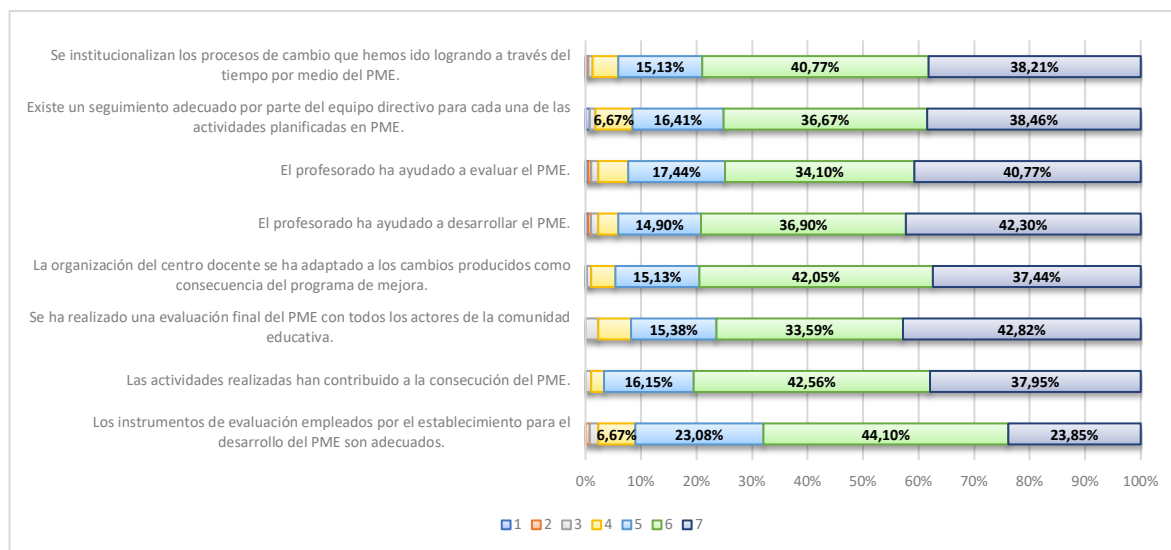


Gráfico 12: Resultados en general del ítem 6: Evaluación y propuestas de mejora del PME

Cabe señalar que la mediana de los centros que se encuentran *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, es mayor que la mediana de los centros que se encuentran en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo* con las afirmaciones, las cuales son un 20,51% para las primeras y un 2,05% para las siguientes.

4.2.2.1.7. Análisis del ítem 7: Rol del líder

Con relación al ítem 7, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa, totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo entregar una percepción de los directores de su **rol como líderes educativos hacia los distintos factores en que pueden influir en la mejora del centro educativo**, lo cual según el [gráfico 13](#), podemos señalar que prácticamente no hay valoraciones que represente un desacuerdo con las afirmaciones, por lo tanto, podemos señalar que en general se posee una muy buena percepción del rol que están realizando los directores hacia su comunidad educativa, debido a que, la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o totalmente de acuerdo en cada una de las afirmaciones del ítem 7.

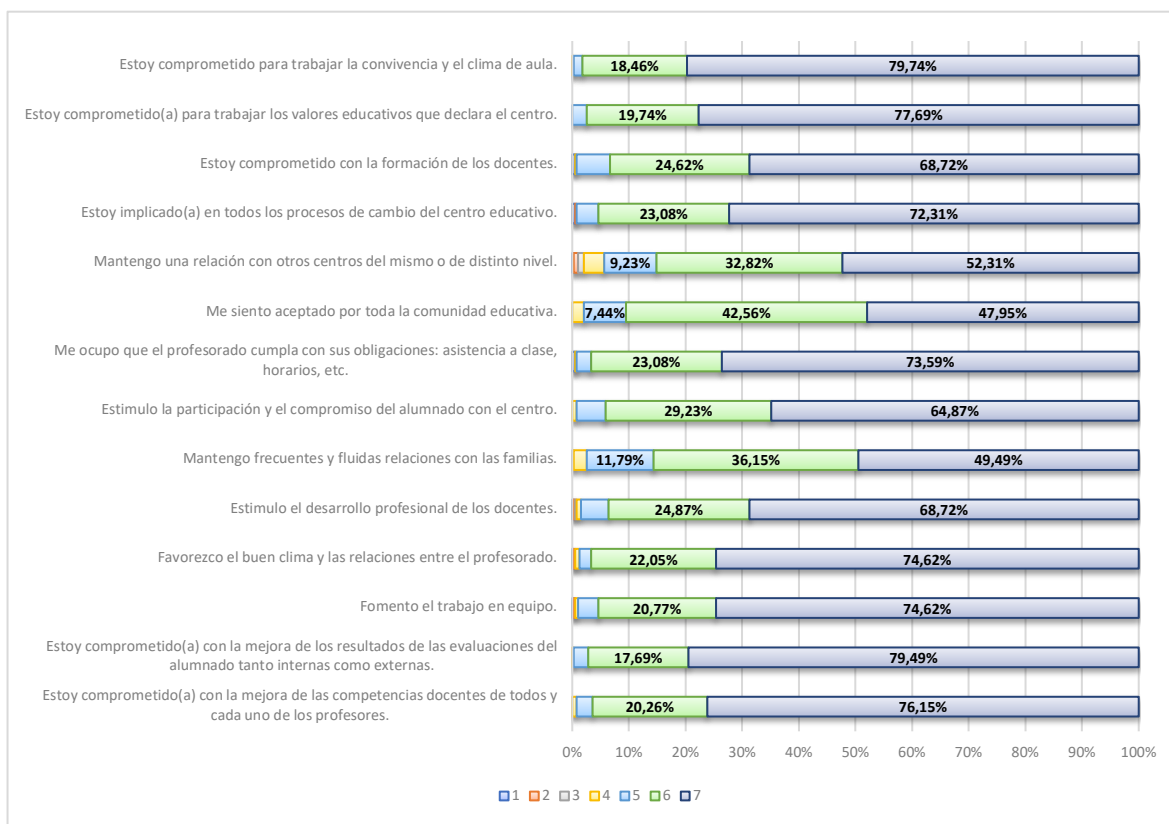


Gráfico 13: Resultados en general del ítem 7: Rol del Líder

Ahora bien, si debemos destacar alguna afirmación que sobresalga de otra, podríamos destacar la que menciona que **el líder se encuentra comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula**, debido a que es la que ha obtenido un mayor porcentaje de acuerdos o totalmente de acuerdos, con un 98,21% de los centros que han mencionado dicha percepción, si bien es cierto no es un valor que pueda sobresalir en relación con la mediana que se ha obtenido para dicha valoración en todas las afirmaciones (95,38%) sin embargo es el valor más alto. Si nos enfocamos en la afirmación que se ha presentado más descendida con relación al acuerdo o totalmente acuerdo de las afirmaciones, podemos señalar la que menciona que **el líder mantiene una relación con otros centros del mismo o distinto nivel**, ya que ha obtenido un 85,13% de acuerdo o totalmente de acuerdo de los centros docentes, porcentaje que podría ser relevante por encontrarse 10,25% por debajo de la mediana que se ha obtenido para esta valoración, así como también la afirmación que menciona que **el líder mantiene una frecuente y fluida relación con la familia**, en donde el 85,64% de los centros educativos se ha mantenido de acuerdo o completamente de acuerdo.

4.2.2.1.8. Análisis del ítem 8: Funcionamiento del Centro.

Con relación al ítem 8, este se realizó por medio de una escala de valores, en donde, 1 significa, totalmente en desacuerdo y el 7, totalmente de acuerdo. El ítem tiene como objetivo entregar una percepción de los directores sobre el **funcionamiento del centro educativo** en el cual según el [gráfico 14](#), podemos señalar que en general prácticamente no hay valoraciones que represente un desacuerdo con las afirmaciones, por lo tanto, podemos señalar que se posee una muy buena percepción del funcionamiento de la escuela, debido a que, la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o total acuerdo en cada una de las afirmaciones del ítem 8.

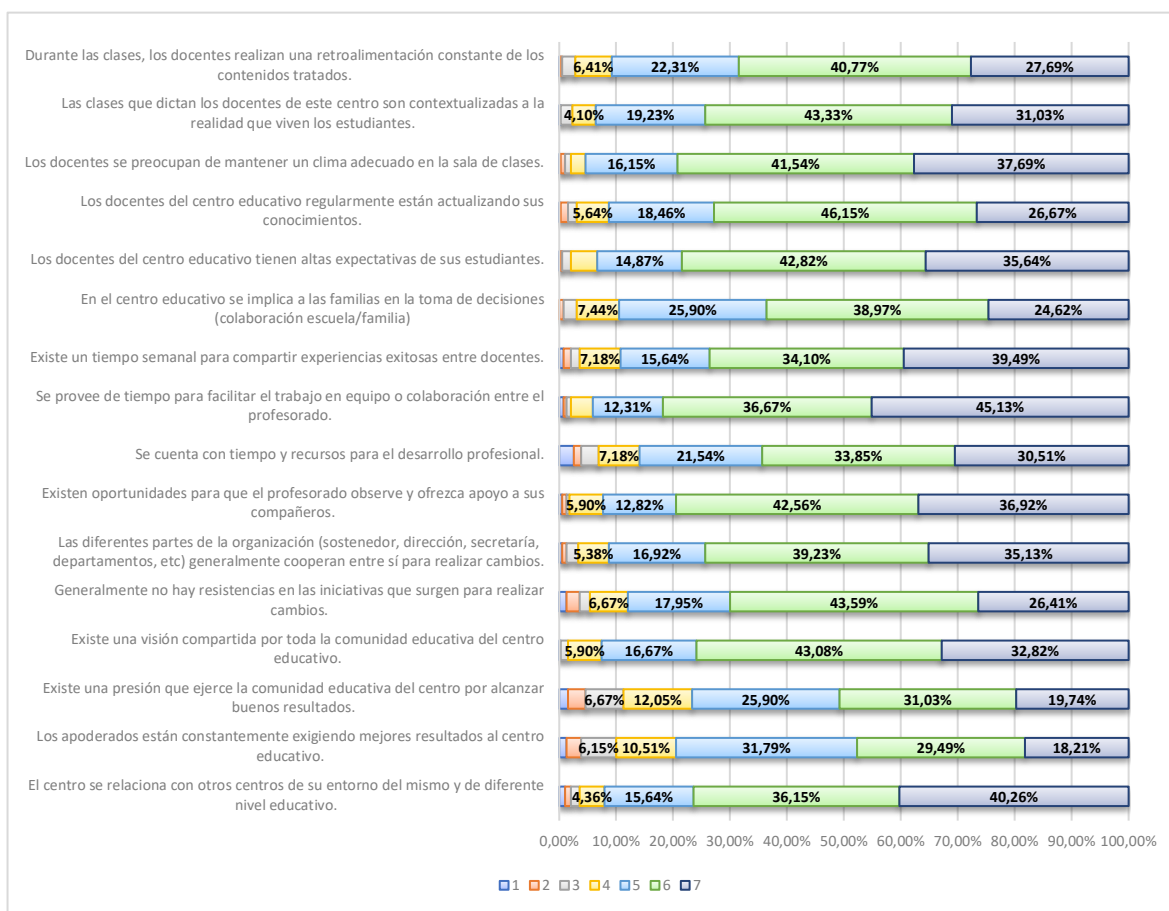


Gráfico 14: Resultados en general del ítem 8: Funcionamiento del centro educativo.

Si consideramos las afirmaciones que han destacado porque un porcentaje importante de escuelas les ha entregado las valoraciones más altas, podríamos señalar la que menciona: “Se

provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”, donde el 81,79% de los centros ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación y la que menciona que: **“Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros”**, en donde el 79,49% de todas los centros encuestados afirma estar *de acuerdo o completamente de acuerdo*.

Ahora bien, si consideramos las afirmaciones que han destacado por presentar el porcentaje de escuelas más bajo que han entregado las valoraciones más altas en la escala de apreciación, podríamos señalar la siguiente afirmación: **“Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”**, en donde sólo un 47,69% de los centros han señalado estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, sin embargo, lo anterior no quiere decir que se encuentren en desacuerdo, debido a que el porcentaje que ha mencionado estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo es del 10% de los centros, por lo cual, el 42,31% de estos ha mencionado estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación.

Con relación a la afirmación que posee la mayor cantidad de centros educativos que han mencionado estar en desacuerdo, se encuentra la que menciona: **“Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados”**, en donde el 11,28% de las escuelas encuestadas ha señalado estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo.

Todo lo anterior sugiere que la mayoría de los centros educativos generan un buen clima laboral, participación de la comunidad educativa y clases contextualizadas entre otras particularidades que permiten percibir que las organizaciones educativas poseen las herramientas necesarias para un funcionamiento adecuado del centro docente. Pese a lo anterior, existen dos afirmaciones que se centran en las presiones tanto internas como externas que recibe el centro educativo, las cuales por una parte son generadas por los apoderados y por la comunidad educativa que se encuentran con porcentajes más disminuidos de acuerdos que otras afirmaciones. Lo anterior podría sugerir que el centro no posea una rendición de cuentas interna que genere una presión para mejorar la calidad de la educación,

lo que podría suponer poca participación de la comunidad educativa en las decisiones del centro docente. Así como también podría suponer que el centro educativo genere pocas instancias de participación de la comunidad educativa.

4.2.3. Análisis cualitativo del cuestionario

En siguiente apartado, se analizarán cualitativamente las dos preguntas abiertas presentes en el cuestionario con el fin de entregar una perspectiva más amplia sobre los planes de mejoramiento en los centros educativos.

Las preguntas para analizar son las siguientes:

- a) Según su punto de vista, qué entiende usted por Plan de Mejoramiento Educativo.
- b) Si pudiera cambiar algo del PME ¿qué haría?

A continuación, se realizará el análisis por cada una de las preguntas:

4.2.3.1. Concepción de Plan de Mejoramiento Educativo

Esta pregunta tiene el objetivo de establecer la significación del concepto de plan de mejora por parte de cada uno de los centros educativos representados por los directores, para establecer un punto de partida del conocimiento o percepción que existe de la herramienta y con ello establecer de que manera los directores entienden y ejecutan dicho plan.

Según las respuestas entregadas por los directores se podría establecer la siguiente ilustración:



Ilustración 31: Concepto de Plan de Mejora según los directores de los centros educativos encuestados

Ahora bien, la [tabla 49](#) nos muestra en mayor detalle cada uno de los nodos generales que se presentan en la [ilustración 31](#):

			económicos y a la justificación de éstos			
		Herramienta o instrumento participativo de orientación y organización del centro educativo	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME como una herramienta o instrumento que se construye junto a la comunidad escolar y que además es una brújula, carta de navegación o camino en la organización del centro educativo.	<i>“Herramienta que construye la comunidad educativa”</i>	22	
		Herramienta o instrumento vinculado a los procesos de mejoramiento	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME como una herramienta o instrumento vinculado a una planificación de procesos de mejoramiento de la unidad educativa.	<i>“Procesos de mejora, a partir del análisis y reflexión en torno al PEI de cada comunidad educativa”</i>	20	
Conjunto planificado de acciones y estrategias	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME como un grupo planificado de acciones, medidas, actividades y estrategias.			<i>“Plan que expone sistemáticamente las acciones a realizar por la comunidad educativa”</i>	75	
Plan, instrumento o documento	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME como un plan, instrumento, documento, diseño, programa, etc.			<i>“Es un plan que permite crear acciones”</i>	53	
Oportunidad que poseen los centros educativos	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME como una oportunidad que tienen los centros educativos para plantear sus necesidades.			<i>“Es la instancia que se tiene con toda la comunidad educativa de plantear las necesidades que la escuela tiene para mejorar y superar”</i>	10	

Con relación a la [tabla 49](#), podemos mencionar que un 64,16% de los centros educativos percibe el PME como una herramienta o instrumento que se encuentra vinculado a distintas áreas de la escuela, predominando con un 59,51% el área de la gestión estratégica vinculada al proceso de evaluación sistémica del centro en donde se proponen objetivos y metas a desarrollar, seguido del 16,19% del área vinculada a recursos económicos, en donde se percibe como una herramienta o instrumento vinculado a la obtención y justificación de éstos.

Por otra parte, [la tabla 49](#), nos muestra que el 19,48% de las escuelas percibe al PME como un conjunto planificado de acciones y estrategias, así como el 13,77% de los centros ha mencionado que para ellos el PME es sólo un plan instrumento, documento, proyecto o programa. Ahora bien, el 2,60% de las escuelas encuestadas afirmaron que para ellos el PME es una oportunidad que poseen los centros educativos para plantear sus necesidades. Todo lo anterior se puede visualizar en el siguiente gráfico:

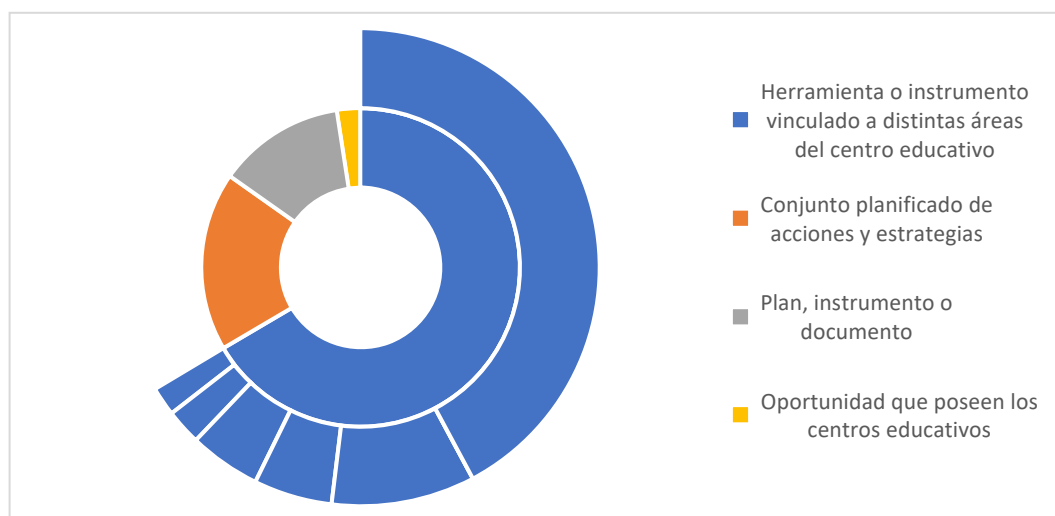


Gráfico 15: Jerarquía de las categorías del "concepto del PME"

Las respuestas anteriores, además de proporcionar la percepción de los directores de los centros escolares sobre el concepto de PME, muchos de éstos nos han enriquecido la respuesta proporcionada entre otras cosas el propósito del PME, que para una gran mayoría de estos es mejorar las distintas áreas de la institución educativa. Lo anterior se puede visualizar en la [tabla 50](#):

Tabla 50: Categorías que conforman el propósito del PME

PROPÓSITO DEL PME				
Categoría	Descripción	Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Obtener y administrar los recursos económicos, materiales y humanos	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de obtener recursos económicos, contratar personal, justificar recursos utilizados y compra de materiales.			"...permite contar con los recursos necesarios para el desarrollo de las acciones planteadas".
Cumplir con los objetivos propuestos	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de logro de metas y objetivos planteados en el centro educativo.			"...cumplir con los objetivos de los planes y programas educativos en consecuencia con el PEI institucional"
Fortalecer, concretar y cumplir con el PEI	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de reforzar, puntualizar, operacionalizar y cumplir con lo mencionado en el PEI			"... Permite a través de diferentes acciones concretar el Proyecto Educativo Institucional".
Reducir la brecha de desigualdad y exclusión en la educación	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de acortar la brecha social de desigualdad haciendo una realidad la inclusión social del estudiante.			"... Hacer de la educación el instrumento de cambio social que necesitamos para dar el paso hacia una sociedad más justa, inclusiva y libre".
Mejorar distintas áreas de la institución educativa	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar y elevar los desempeños y resultados de distintas áreas del centro	Mejorar las prácticas directivas y la toma de decisiones	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar las prácticas directivas y orientar la toma de decisiones.	"... Mejorar las prácticas directivas"
				25
				13
				23
				7
				8

	educativo como también el compromiso institucional.	Mejorar los aspectos académicos y pedagógico de los estudiantes	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar la calidad de la Educación a través de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como también los resultados académicos.	<i>“... Le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes y convivencia escolar de todos los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características”.</i>	269
		Mejorar el desarrollo integral del estudiante	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar el desarrollo integral del alumno, entendiendo desarrollo integral como el ser, quehacer, conocer y convivir del alumno.	<i>“... Tiene por finalidad que todos los estudiantes aprendan en un clima de buena convivencia escolar”.</i>	47
		Mejorar las prácticas pedagógicas	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar las prácticas docentes, a través de capacitaciones que permitan a los docentes innovar en su quehacer pedagógico.	<i>“... Buscar mejores condiciones para el desarrollo de las diferentes acciones de cada uno de los funcionarios del Colegio”.</i>	24
		Mejorar la institución y su funcionamiento administrativo y de compromiso institucional	Se refiere al conjunto de percepciones que identifican al PME con el propósito de mejorar el centro educativo, comprometiéndolo a la implementación de acciones para mejorar los índices de calidad determinados por la Agencia de la Calidad de Educación.	<i>“... Permite planificar, orientar, evaluar y realizar los cambios necesarios para concretar los procesos pedagógicos e institucionales”.</i>	81

Según la [tabla 50](#), el propósito que cumple el PME según los directores de los centros educativos encuestados es en un 86,32% de **mejorar y elevar los desempeños y resultados de las distintas áreas del centro educativo** como también el compromiso institucional. Entre las áreas que más destaca se encuentra con un 62,70% mejorar la calidad de la educación por medio de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así como también los resultados académicos, ya sea a nivel institucional por medio de evaluaciones externas como SIMCE, como también a nivel interno a través de las evaluaciones de aprendizajes que realiza la institución. Otra de los aspectos a mejorar por medio del PME con un 18,88% de los centros que coinciden en ello, es la institución y su funcionamiento administrativo comprometiéndola a la implementación de acciones las cuales contribuyan a mejorar los índices de calidad determinados por la Agencia de la Calidad de la Educación. El segundo propósito del PME que destaca con un 5,03% de las percepciones es el que se refiere a la obtención de recursos económicos, compra de materiales y justificación de estos recursos.

Ahora bien, si juntamos las percepciones con mayor frecuencia de la [tabla 49](#) y la [tabla 50](#), podríamos tener una definición de PME como la siguiente: *“El Plan de Mejoramiento educativo es una herramienta o instrumento que posee una estrecha relación con el funcionamiento del centro educativo, específicamente vinculado a un proceso de evaluación sistémica del centro en donde se proponen objetivos y metas a desarrollar, con el propósito de mejorar y elevar los desempeños y resultados de los estudiantes”*.

4.2.3.2. Sugerencias de mejora del PME

Esta pregunta tiene por objetivo conocer las percepciones de los colegios con relación a las mejoras que podrían establecer en los planes de mejoramiento y con ello establecer los puntos fuertes y débiles que podrían detectar las instituciones que ejecutan dicho plan.

Según las respuestas que han entregado los directores de los centros educativos, se puede apreciar que hay centros educativos que han percibido alguna falencia u oportunidad de mejoramiento en los PME, como también centros educativos que no cambiarían nada y que lo dejarían tal como se encuentra. El [gráfico 16](#) representa lo dicho anteriormente:

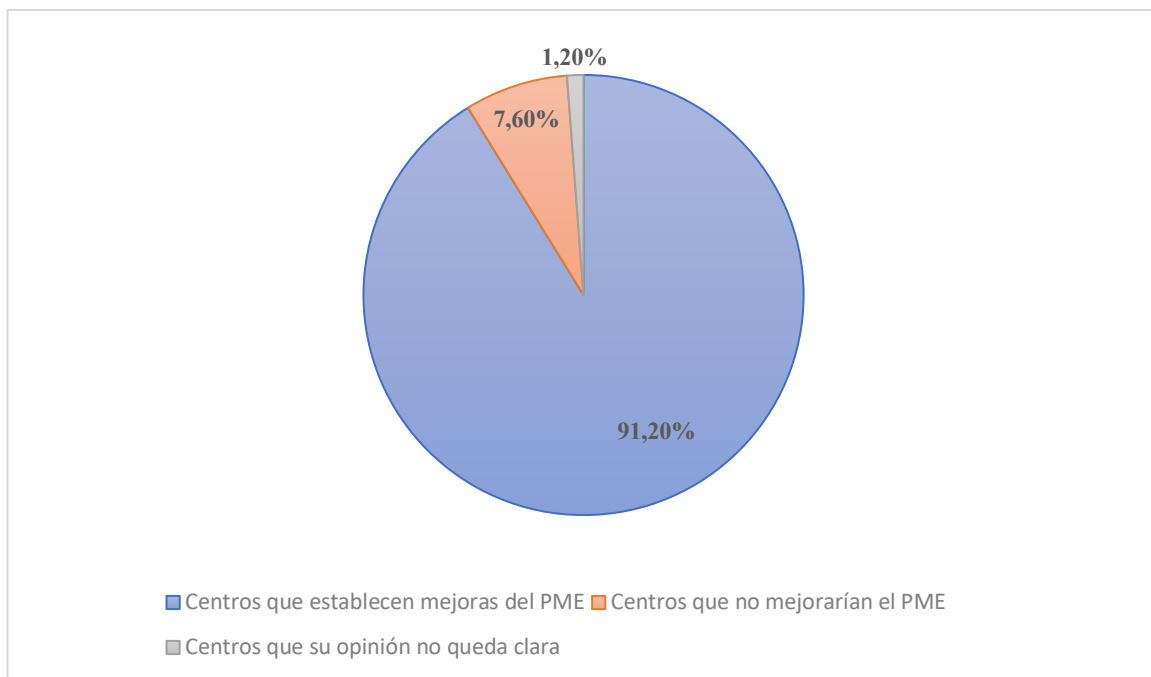


Gráfico 16: Representación de las respuestas a la pregunta ¿qué cambiaría del PME?

Ahora bien, si nos enfocamos en los centros que han mencionado mejoras en los planes, es decir en el 91,20% del total de respuestas, se pueden establecer las siguientes grandes categorías representadas en la [ilustración 32](#):

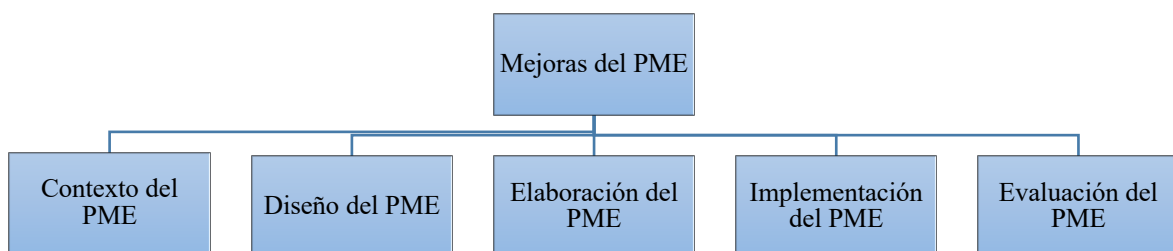


Ilustración 32: Categorías obtenidas de la pregunta "Si pudiera cambiar algo del PME ¿qué haría?"

Tal como se puede apreciar en la ilustración 32, las respuestas de los directores sobre la pregunta, ¿qué cambiaría del PME?, se pueden agrupar en cinco grandes categorías, cada una con un porcentaje diferente de frecuencias o relevancia según los directores, obteniendo el **diseño del plan** la categoría con más porcentaje a mejorar con un 37,72% de las opiniones,

seguida del **contexto del plan** con un 33,11%, ambas categorías representan el 70,83% de las mejoras que han establecido los directores de los centros a mejorar del PME. El porcentaje restante se divide en un 22,81% de las opiniones que establecen que mejorarían la **elaboración del plan**, un 3,29% mejoraría la **evaluación del plan** y, por último, el 3,07% mejoraría la **implementación del PME**. A continuación, se desarrollarán las cinco categorías de manera separada.

4.2.3.2.1. Categoría: “Contexto del PME”

Esta categoría se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas y/o leyes que dan forma al plan de mejoramiento chileno, en donde además participan las instituciones que lo regulan, coordinan y supervisan. Tal como hemos mencionado anteriormente, esta categoría ha obtenido un 33,11% de percepciones de mejora que los directores han manifestado. En la [ilustración 33](#) se muestra las diferentes subcategorías que lo componen:

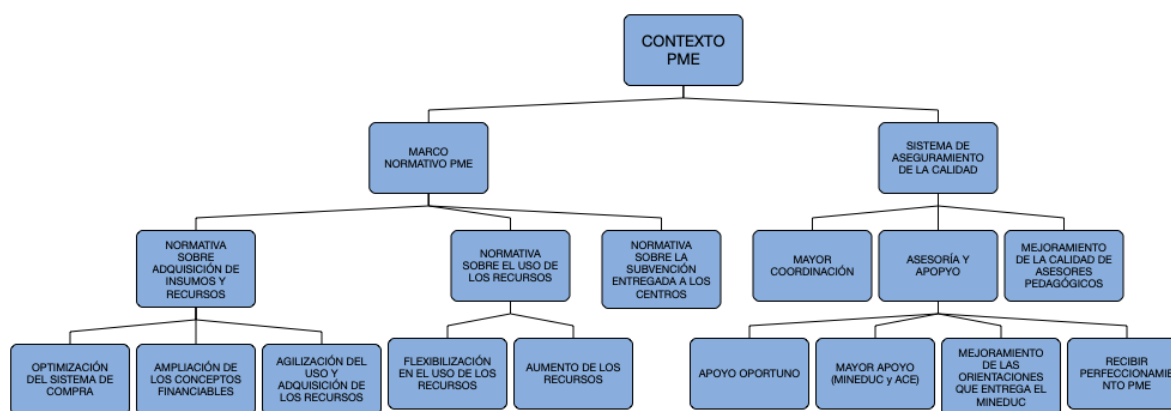


Ilustración 33: Sub-categorías de Contexto del PME

Ahora bien, la [tabla 51](#) nos muestra en detalle cada una de las subcategorías de la ilustración 34 junto con una descripción y ejemplo de cada una de estas:

Tabla 51: Categorías que conforman el contexto del PME

Categoría	Descripción	Sub-categoría	Descripción	Sub-categoría	Descripción	Sub-categoría	Descripción	Ejemplo	Frecuencia
Contexto PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas y/o leyes que dan forma al plan de mejoramiento chileno, en donde además participan las instituciones que lo regulan, coordinan y supervisan.	Marco Normativo	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las leyes y normativas que definen al plan de mejoramiento chileno	Normativa sobre adquisición de insumos y recursos	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas presentes en ley vinculadas al tipo de recursos e insumos a comprar, así como también a cómo estos recursos llegan al centro educativo.	Optimización del sistema de compra	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas vinculadas al procedimiento de compra de insumos o recursos	"Mejorar el sistema de compra, es lento y los materiales que se solicitan muchas veces no llegan de la calidad solicitada.; Los precios son muy altos de todos los productos que están en convenio en la plataforma, lo que hace que los dineros no se aprovechen bien". (D_274)	8
							Ampliación de los conceptos financieros	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas que establecen los diferentes elementos financieros con los dineros del Plan de mejora.	37
							Agilización del uso y adquisición de los	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con las normativas que establecen los diferentes procesos y protocolos para hacer las compras de insumos y recursos.	27

						Mejoramiento de la calidad de los asesores pedagógicos	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con mejorar la calidad de los asesores pedagógicos que llegan al centro educativo asignados por el DEPROV ¹⁸ y la política que tiene este último en asignarlos a cada centro.					<i>"La calidad de la orientación del Mineduc, va a depender del asesor técnico de turno y sus propias competencias profesionales, por lo tanto, no existen garantías de que los PME favorezcan la reflexión pedagógica, formación docente, incorporación de nuevas metodologías" (D_303)</i>	7
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

¹⁸ Departamento provincial de Educación.

“Cambiaría la forma de utilizar los recursos financieros en lo referido a adquisiciones. Ya que hay necesidades que no son posibles satisfacer debido a que la ley no lo permite” (D_30)

Así como también la siguiente opinión:

“Que hubiera más flexibilidad en el uso de los recursos porque construcción de aulas específicas (arte, música, ciencia) también favorecerían el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos”. (D_179)

Ambas opiniones muestran una inclinación a que la normativa pudiese ampliar los conceptos financiados por los recursos que se reciben para la construcción y ejecución del plan de mejoramiento hacia áreas que según los directores no permiten invertir estos recursos. Otra de las opiniones en la misma línea es la siguiente:

“Me gustaría que ampliaran el uso de recursos, debido a que al ser "particular subvencionado", existen ítem que no se pueden usar, teniendo en cuenta que tenemos atención a la misma población de un colegio municipal, con la misma o mayor vulnerabilidad de estudiantes y con una opción de Proyecto de apertura a todos, gratuidad desde siempre”. (D_196)

En la opinión anterior además de visibilizar lo que anteriormente hemos mencionado, hace referencia a que las mismas condiciones que se establecen en la normativa para un centro educativo subvencionado también debiesen ser para uno municipal (público), situación que según la manifestación no sucede.

Ahora bien, si nos enfocamos en la segunda subcategoría de contexto del PME la que hace mención del **Sistema de Aseguramiento de la Calidad** con un 32,45% de las opiniones de los directores, en donde participan en su administración diferentes entidades

gubernamentales en el ámbito de sus respectivas competencias tales como, el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Centrándonos en las diferentes subcategorías de mejoramiento que observan los líderes educativos, destaca la que hace referencia a la **Asesoría y Apoyo** con un 77,55% de las percepciones de los directores, destacando así dos subcategorías que mencionan por una parte que el **apoyo oportuno** de estas entidades (42,11%) y un **mayor apoyo** tanto del Ministerio de Educación como también de la Agencia de Calidad de la Educación con un 36,84%. Entre las opiniones más destacadas de los directores que hacen mención a un **apoyo oportuno** son las siguientes:

“Más apoyo para hacerlo todos los años, ya que por ser una escuela rural pequeña, no cuento con equipo directivo”. (D_23)

La misma idea anterior es compartida y profundizada por otro director:

“Creo que el PME si bien es una herramienta de planificación y evaluación, creo que falta mayor apoyo en los procesos por las entidades correspondientes en las distintas fases, no solo al final para verificar si se cumplió o no y revisar los medios de verificación, falta apoyo en la fase estratégica y en la planificación anual uno como escuela puede pensar y sentir que va por el camino correcto, pero muchas veces los supervisores que solo fiscalizan la etapa de evaluación no comprenden los procesos de la escuela y no hay apoyo solo criticas a la gestión, pero que debido al proceso no son factibles de aplicar, si estas fuesen durante el I sem. se podrían generar remediales”. (D_381)

En cuanto a la subcategoría de obtener un **mayor apoyo**, las opiniones que destacamos son las siguientes:

“La agencia de la calidad solo entrega resultados de rendimiento del establecimiento, que cuándo se analizan se obtienen conclusiones y se buscan estrategias para su mejora. Pero sería más eficaz y eficiente que la agencia de la educación pudiera realizar una asesoría presencial de apoyo para la mejora, no solo enviando un papel con información”. (D_338)

En esta misma línea el director D_103, manifiesta:

“Que el asesoramiento por parte del Ministerio a los colegios que implementan un PME sea durante todo el proceso. Es decir, sin cambios, que se asignen asesores que permanezcan los 4 años apoyando directamente a los equipos, y a su vez ir monitoreando sistemáticamente si las prácticas de mejora de la gestión directiva van también mejorando”.

Por lo tanto, dentro de la categoría de contexto del PME, los aspectos que según los directores se requiere mejorar son dos grandes grupos, en un primer lugar, y uno de los más relevantes de esta categoría, es el relacionado con el Marco Normativo de los PME, más precisamente con la ampliación de los conceptos financiados del PME y por otro lado, en lo que se refiere al sistema de aseguramiento de la calidad, precisamente con la asesoría y apoyo de los organismos que componen dicho sistema que según los líderes educativos no es oportuno y requieren un mayor apoyo de estas entidades durante el proceso del de diseño, implementación y evaluación del PME.

4.2.3.2.2. Categoría: “Diseño del PME”

La categoría diseño del PME se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas a las herramientas que entrega el MINEDUC hacia los centros educativos para el diseño del plan, tales como el formato del plan, la plataforma en donde transfieren la información y los tiempos que se disponen para cada una de las etapas del plan. Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, esta categoría es la que los directores de los centros han presentado mayor

número de elementos a mejorar, debido a que representa el 37,72% de propuestas de mejora. En la [ilustración 34](#) se muestran las diferentes subcategorías que se desprenden del diseño del PME:

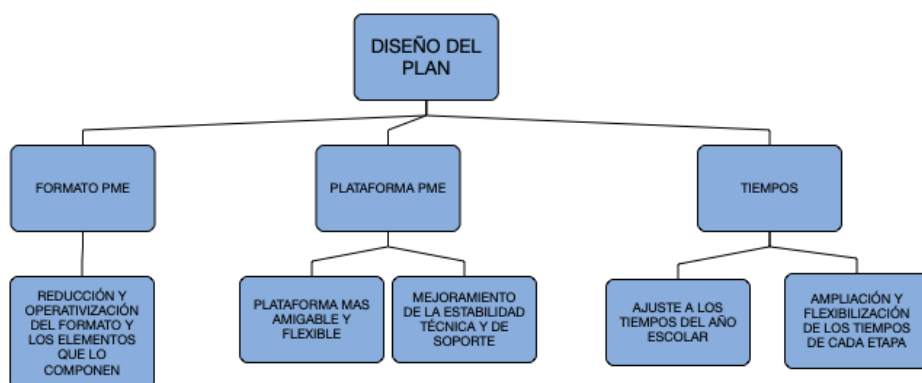


Ilustración 34: Sub-categorías del Diseño del PME

Tal como podemos observar la categoría Diseño del Plan se divide en tres subcategorías denominadas, Formato del PME, Plataforma PME y Tiempos. A continuación, en la tabla 52 se especifica cada una de estas subcategorías con mayor detalle.

Tabla 52: Categorías que conforman el Diseño del PME

Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Ejemplo	Frecuencia
Diseño del Plan	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas a las herramientas dispuestas que entrega el MINEDUC hacia los centros educativos para diseño del plan, tales como el formato del plan, la plataforma en donde transfieren la información y los tiempos que se disponen para cada una de las etapas del plan.	Formato PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores con el conjunto de características técnicas y componentes que deben ser parte del plan de mejora.	Reducción y operacionalización del formato y los elementos que lo componen	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la reducción de elementos del formato entregado por el MINEDUC (acciones, objetivos, etc.) y con ello hacerlo más efectivo y eficaz para la toma de decisiones.	"Considero que el PME, está bien estructurado al considerar las 4 dimensiones de la gestión escolar (Liderazgo, Convivencia Recursos y la Gestión Pedagógica), lo que cambiaría es la extensión, ya que al tener que crear dos acciones por cada subdimensión abordada, muchas veces resulta muy extenso y poco operativo. Considero que al ser más acotado permitiría diseñar acciones más focalizadas, lo cual, permitiría lograr mejorar el aprendizaje de todas las alumnas, con mayor eficacia". (D_272)	42
		Plataforma PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la plataforma digital en donde se encuentra el PME	Plataforma más amigable y flexible	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con implementar un sistema digital de fácil acceso, más eficiente, que se adapte a diferentes cambios, entre otras.	"La plataforma que el MINEDUC brinda a las escuelas es poco amigable, no permite tener una visualización completa de todas las etapas, lo que influye en la concordancia de las etapas". (D_360)	42
				Mejoramiento de la estabilidad técnica y de soporte	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con el funcionamiento de la plataforma que contiene al PME, así como el soporte	"Mejorar la plataforma del MINEDUC, debido a que presenta constantemente problemas de trabajo en ella". (D_47)	16

En relación con las mejoras planteadas por los directores en esta categoría, destaca la subcategoría **Tiempo**, debido a que el 41,86% de las propuestas de mejoras al PME con relación al diseño, van enfocadas a esta subcategoría, específicamente en la **Ampliación y flexibilización de los tiempos de cada etapa** con un 55,56% y en los **Ajustes a los tiempos del año escolar** con un 44,44% de las propuestas de mejora. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Gráfico 18: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes al Diseño del PME

Con respecto a la ampliación y flexibilización de las propuestas de los tiempos de cada etapa podemos destacar las siguientes opiniones:

“Cambiaría los tiempos en cuanto a que la implementación y ejecución, puesto que hay tiempos muy acotados y que no se alcanza a ver todo el resultado que producen las acciones implementadas”. (D_113)

En este mismo sentido, el director D_210, enumera algunos puntos que incluiría para mejorar la temporalización de cada etapa:

“1.- Otorgaría mayor tiempo para la elaboración de la fase estratégica, ella es fundamental para planificar un buen PME, el mes de marzo tiene mucho trabajo administrativo y abril resulta un tanto breve para lograr hacer un cabal diagnóstico (usando todos los instrumentos de gestión y resultados) en el cual participen todos los estamentos de la unidad educativa.; 2.- Reducir el tiempo para la evaluación del PME, no se justifica que a marzo aún esté abierta la plataforma para ello, cuando a fines de diciembre y en enero se realiza un buen balance de lo ejecutado durante el año”. (D_210)

En ambas opiniones se visualizan la falta de tiempo en las distintas etapas del plan de mejoramiento y la solución, según los directores de los centros educativos, estaría determinada por la ampliación de los plazos y/o tiempos de ejecución de las etapas del PME.

Otra de las subcategorías que quisiéramos destacar, es la que menciona el ajuste a los tiempos del año escolar, la cual se destacan las opiniones de los directores D_26 y D_229, quienes representan la mayoría de los comentarios en esta línea:

“En general los PME tienen desfases en su ejecución debido a la centralización del manejo de los recursos, los cuales al ser analizados por el departamento de adquisiciones tienen retrasos debido al temor de que aparezcan gastos rechazados por la controlaría lo que se traduce en un retraso en su ejecución y en ocasiones es necesario de variar estrategias para conseguir los objetivos”. (D_26)

En esta misma línea el director D_229, plantea:

“Es una herramienta de planificación que se inicia posterior al comienzo del año escolar una planificación de un año escolar que se concluye a fines del primer semestre es imposible que de resultados para un año académico, se deben considerar los tiempos de cierre en otro momento del año y debiera quedar planificado al término del año escolar coincidiendo con los procesos de evaluación de final de año y de acuerdo a esos resultados implementar el Plan de Mejora para el año siguiente y que se pueda llevar a la práctica a partir de abril teniendo presente que marzo también es un mes de evaluaciones diagnósticas respecto principalmente de los alumnos”. (D_229)

En ambas opiniones se destaca el desfase del PME con respecto al año escolar el cual, según la primera opinión (D_26), es un efecto de la rendición de cuenta de los recursos que se reciben para que cada centro planifique y ejecute el plan de mejora. Por otro lado, la segunda opinión (D_229) demuestra que el PME debiese estar estrechamente ligado a los procesos tanto de evaluación como también de funcionamiento de los centros educativos, misma opinión expresan varios directores (D_79; D_76; D_93; D_317, entre otros), quienes manifiestan la atemporalidad de las fases, ya que debiesen terminar el año con la evaluación del PME junto a la proyección de éste para el próximo año académico, lo que actualmente no ocurre, debido a que según el director D_159, el PME se encuentra desfasado en casi medio año, lo que genera que esta herramienta no se utilice para los fines de mejoramiento, sino que, tal como hace mención el director D_26, se encuentre ligada a procesos de rendición de cuenta.

Otra de las subcategorías, destacadas en el diseño es la que menciona a un mejoramiento de la **Plataforma del PME**, en donde el 33,72% de las opiniones de los directores sobre los elementos del diseño que mejorarían del PME, destacando que la plataforma sea **más amigable y flexible** con un 72,41% de la frecuencia para esta subcategoría. Algunas opiniones de los directores que afirman dicha mejoría son las siguientes:

“En el instrumento en sí no realizaría cambios. Sin embargo, mejoraría sustancialmente la Plataforma, pues no ha resultado amigable para la incorporación de la información”. (D_229)

Siguiendo con el mismo punto el director D_375 manifiesta la poca flexibilidad y rigurosidad de la plataforma con relación al cierre de cada una de las etapas, lo que impide volver a ingresar a una fase anterior, que ya se encontraba cerrada, para modificar algunas acciones u objetivos que durante el año puedan cambiar, justificando que el plan de mejora *“es un instrumento para la mejora de los procesos del establecimiento y dichos procesos son dinámicos”*. (D_375).

Ambas opiniones anteriores mencionan que harían un cambio en la plataforma, en donde los usuarios puedan tener la capacidad de interacción con ella de una manera amigable tanto para la incorporación de la información, como menciona la primera opinión, como también para realizar adecuaciones y permita una flexibilidad en los procesos, como menciona la segunda opinión. Lo que generaría que la plataforma sea una herramienta digital para el aprovechamiento de los centros docentes por sobre una presión externa que posee el Ministerio hacia las escuelas.

Por último, se encuentra la subcategoría del formato del PME con un 24,42% de las opiniones de los directores sobre los elementos del diseño que mejorarían del PME, específicamente en la **reducción y operacionalización del formato y los elementos que componen el PME**. Entra las opiniones que destacamos se encuentran las que representan la opinión de varios directores que perciben en el formato del PME una dificultad al momento de diseñar el plan de mejora, ya sea por el tiempo que se ocupa para su elaboración como también en la integración de algunas herramientas que permitan realizar un seguimiento de cada una de las fases o acciones diseñadas:

“Aún cuando se han realizado mejoras a la plataforma del Plan de Mejoramiento, sería muy importante buscar un formato que sea mucho más ejecutivo para volcar

las iniciativas o las ideas que se pretende implementar durante el año calendario, ya que es mucho el tiempo que dedicamos a la elaboración del PME en desmedro de otras actividades al interior del colegio”. (D_117)

De la misma manera el director D_163 manifiesta que:

“El formato de elaboración, que sea más amigable y sencillo, pudiendo tener una pauta de evaluación y seguimiento en el tiempo, con constantes evaluaciones de proceso, que permitan graficar los estrados de avance y cumplimiento de metas”. (D_163)

En ambas opiniones se menciona la extensión del formato de PME y cómo los líderes educativos sienten que el tiempo que se invierte en el llenado, no es muy aprovechado, por otra parte, también se menciona que el formato pudiese ser más ejecutivo y funcional para la obtención de información clave para la toma de decisiones en los tiempos oportunos.

Como síntesis de la dimensión podemos destacar que según los directores de los centros docentes hay tres puntos fuertes que destacan en el diseño del PME, por una parte la reducción y operacionalización del formato y elementos que componen el PME, seguido de que la plataforma que contiene el formato sea con una mayor inteligencia, capaz de adaptarse a los que las comunidades escolares necesitan y además que sea más amigable con el usuario y por último que el tiempo que se le otorga por parte del MINEDUC al desarrollo de cada una de las etapas, sea flexible, es decir, adaptable a cada particularidad de las comunidades educativas.

4.2.3.2.3. Categoría: “Elaboración del PME”

La categoría Elaboración del PME se refiere a las mejoras planteadas por los directores relacionadas a la forma de redacción, elaboración y producción del plan de mejora, adquiriendo relevancia dentro de esta categoría la participación de la comunidad educativa y

la autonomía de los centros en la elaboración del plan. Esta categoría representa el 22,81% de las mejoras que han mencionado los directores que realizarían al PME. En la ilustración 33, se muestran las diferentes subcategorías que emergen de la elaboración del PME:

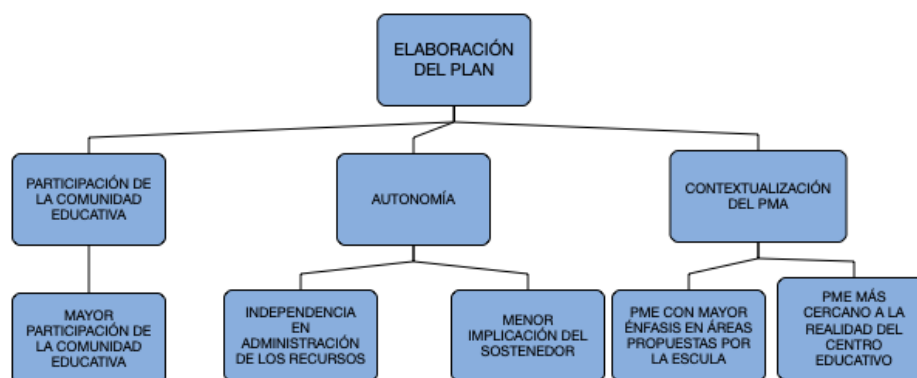


Ilustración 35: Sub-categorías de la Elaboración del PME

Tal como podemos observar la categoría Elaboración del PME se divide en tres subcategorías denominadas, Participación de la Comunidad Educativa, Autonomía y Contextualización del PME. A continuación, en la tabla 53 se especifica cada una de estas subcategorías con mayor detalle.

Tabla 53: Categorías que conforman la Elaboración del PME

Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Ejemplo	Frecuencia
Elaboración del plan	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas a la forma de redacción y elaboración y producción del plan de mejora.	Participación de la comunidad educativa	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la intervención de los distintos estamentos de la comunidad educativa en la elaboración del PME.	Mayor participación de la comunidad educativa	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con aumentar la participación de los distintos estamentos de la unidad educativa por medio de jornadas de reflexión y análisis para la elaboración del PME.	"Establecer un mayor número de jornadas destinadas al análisis del PME por la comunidad escolar en el año, favoreciendo una revisión de procesos y cumplimiento de metas". (D_20)	20
		Autonomía	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la libertad del centro educativo para la toma de decisiones y administración de los recursos en las diferentes etapas de la elaboración del PME.	Menor implicación del sostenedor	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con una menor implicación del sostenedor en la elaboración del PME	"Que realmente fuese una herramienta del establecimiento, donde el sostenedor no tuviese injerencia tanto en los recursos como en disponer las acciones. Se supone que el PME surge de las necesidades del establecimiento, por lo tanto, las acciones tienden a mejorar las falencias detectadas". (D_266)	4
				Independencia en los recursos	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la libertad del centro educativo para el uso y administración de los recursos económicos del PME, entendiendo como administración a la planificación, control y manejo de éstos.	"Cambiaría la forma de gestión de los fondos, el cual sea utilizado de forma total por la escuela, y no pasar por la extensa burocracia del sostenedor, el cual retrasa la adquisición de materiales por más de 6 meses. Esto permitirá que las escuelas puedan gestionar los fondos que le pertenecen al establecimiento y en especial a los estudiantes". (D_275)	61
		Contextualización del PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas en la cercanía del PME al entorno y la realidad del centro educativo.	PME con mayor énfasis en áreas propuestas	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con aumentar la relevancia del PME en diferentes áreas tales como prebásica, curricular, gestión, etc.	"Mayor énfasis en lo Pedagógico, curricular" (D_161)	6
				PME más cercano a la realidad de centro educativo	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas a que el PME sea más cercano al entorno y la realidad del centro educativo.	"Si bien es cierto el PME es una tremenda herramienta que favorece a los establecimientos, pero para las escuelas rurales con cursos multigrados debería ser más simple, ya que somos un solo profesor para atender todas las acciones, más aún que estamos alejados de la ciudad y los apoderados permanecen mucho tiempo en sus labores por la característica de la zona" (D_85)	13

En relación con las mejoras planteadas según los directores en esta categoría, podemos destacar la subcategoría con mayor frecuencia de mejoras que es la que se refiere a la **autonomía de los centros educativos** con un 62,50% de elementos a mejorar, más específicamente a la **independencia e la administración de los recursos** que obtiene el 93,85% de aspectos a mejorar de la autonomía, otro de los elementos a mejorar en la elaboración del PME, es la **participación de la comunidad educativa** con un 19,23% específicamente en lo que respecta a obtener una **mayor participación** de esta en la elaboración del PME y por último es la **contextualización del PME** con un 18,27%, específicamente en relación con la **cercanía del PME con la realidad del centro escolar**. El gráfico 19 muestra lo anteriormente mencionado.

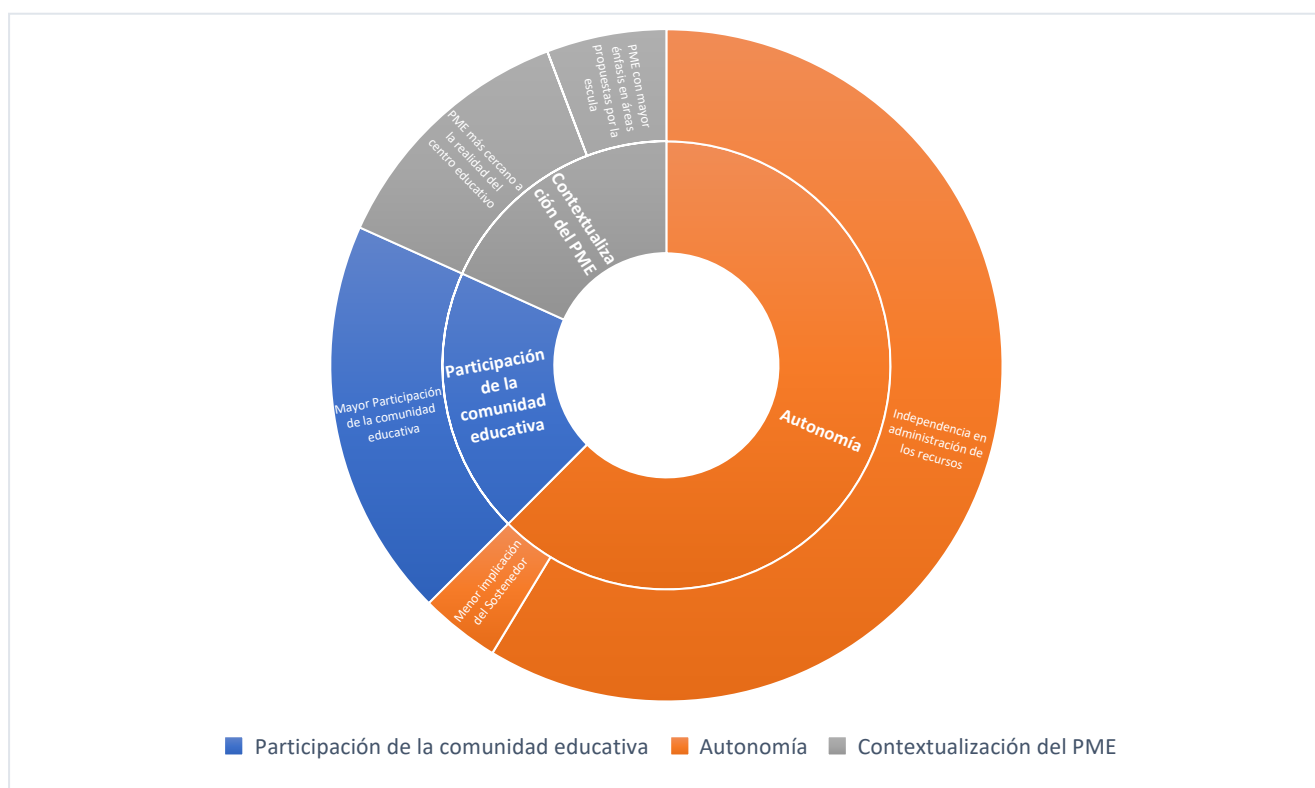


Gráfico 19: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a Elaboración del PME

Con respecto a la subcategoría que hace referencia a la **autonomía en la administración de los recursos para la elaboración del PME**, podemos destacar las siguientes opiniones de

los directores D_46 y D_374, quienes representan las opiniones tanto de la zona urbana como de la zona rural respectivamente de centros educativos públicos o municipales:

“La administración de los recursos debería ser directo desde los establecimientos educacionales, pero comprendemos que por ley de compras públicas todo se centraliza en el DAEM¹⁹, lo cual lentifica los procesos por los volúmenes que tienen que atender”. (D_46)

De la misma forma que se refleja la opinión de un director de un establecimiento público de la zona urbana, también el director D_374 de un centro público rural manifiesta que la administración de los recursos destinados a la implementación del plan de mejora, sea por el mismo centro educativo, debido a que éste es quien conoce la realidad y necesidades de su comunidad educativa y por lo tanto *“está en mejores condiciones de poder distribuir y utilizar los recursos de forma más eficaz, no dejando de lado por supuesto la asesoría de la Corporación a la que pertenece”*. (D_374)

Ambas opiniones demuestran el deseo de los directores a obtener y administrar los recursos otorgados para la realización del PME de una forma directa por los equipos directivos, ya que tal como menciona la primera opinión, al entregar la administración de los recursos a una entidad que cumple variadas funciones, la velocidad con la cual se requiere la compra o aprobación de los recursos podría demorar más de lo previsto. Por otra parte, como menciona la segunda opinión, el sostenedor invierte los recursos en otros elementos que muchas veces no están contenidos en los PME generados por la comunidad educativa, lo que produce visiones diferentes de las necesidades del centro educativo.

Ahora bien, con respecto a la subcategoría que menciona una Mayor participación de la comunidad educativa en la elaboración del PME, podemos destacar las siguientes opiniones tanto de la titularidad subvencionada (D_175) como también de la pública o municipal (D_297), quienes poseen una opinión similar sobre los elementos que faltan para generar una

¹⁹ Departamento de Administración de Educación Municipal

participación con mayor empoderamiento de la comunidad educativa en la construcción del PME:

“Lo ideal es que participe toda la comunidad, sin embargo, se requiere mucho Recurso TIEMPO de los integrantes de la comunidad, no es fácil hacerlo participativo, se hacen esfuerzos”. (D_175)

En la misma línea el director de la escuela pública menciona:

“Que podamos consensuar los PME de toda la comuna, para poder trabajar colaborativamente”. (D_297)

Ambas opiniones mencionan lo relevante que es la participación activa de la comunidad educativa, sin embargo, la primera opinión menciona el “tiempo” como un factor relevante al convocar a todos los integrantes de la comunidad, por lo que ve difícil la participación de ésta. La segunda opinión agrega una visión mucho más amplia sobre la comunidad educativa, ya que menciona a la comuna, es decir a varios centros educativos que se encuentren en una misma ubicación geográfica para así tener una visión más amplia de lo que se requiere en cada uno de los PME de los centros educativos y así obtener un *feedback*, contextualizado con las necesidades de la comuna.

Por último, la subcategoría que menciona una contextualización del PME en el sentido de hacerlo más cercano a la realidad del centro educativo, podemos destacar las siguientes opiniones:

“Cada PME debe ser una característica de cada unidad educativa, con sus necesidades y sus falencias, de acuerdo a su grupo escolar en identidad y género.; el PME es inherente al establecimiento que lo ejecuta...” (D_91)

Así como también, el director D_204, menciona:

“Se considera que si pudiésemos hacer un cambio sería la flexibilidad para poder generar acciones que surgen de las necesidades reales del establecimiento en momentos y tiempos determinados”. (D_204)

Ambas opiniones manifiestan que sus PME no poseen una cercanía con la realidad de su centro educativo dado que el cambio que se declara es que el PME surja de las necesidades propias de cada escuela, obteniendo así un plan que identifique al centro, ya que posee características únicas que las diferencian entre otras y, por lo tanto, según los directores, el PME debe ser construido desde las fortalezas y debilidades de cada centro docente. Misma opinión también se refleja en otros directores, que señalan que los planes de mejora son herramientas con parámetros preestablecidos desde el nivel central, lo que genera que los centros educativos tengan poca injerencia en el mismo plan y el resultado de ello es que sean planes poco contextualizados y lejano a las necesidades del centro educativo (D_339; D_341; D_17).

Como síntesis podemos señalar que existe una clara mejora relacionada con la elaboración del PME y es que los recursos sean administrados por los propios centros educativos, debido a que es el elemento que contiene la mayor frecuencia tanto en la dimensión de elaboración del PME con un 58,65%, así como también en la frecuencia más alta en relación con todas las subcategorías planteadas por los directores con un 13,38% del total de mejoras.

4.2.3.2.4. Categoría: “Implementación del PME”

La categoría de Implementación del PME se refiere a las mejoras que han planteado los directores con relación al desarrollo y puesta en funcionamiento del PME, precisamente con la entrega oportuna y el uso de los recursos entregados por el Ministerio de Educación para llevar a cabo el plan. Esta categoría representa el 3,07% de las mejoras que han mencionado

los directores que realizarían al PME. En la ilustración 36, se muestran las diferentes subcategorías que emergen de la implementación del PME:



Ilustración 36: Sub-categorías de la Implementación del PME

Tal como se puede observar la categoría se subdivide en dos subcategorías, denominadas; Entrega de los recursos oportunamente y el Uso de los recursos coherentes al plan. A continuación, en la [tabla 54](#) se observan en mayor detalle cada una de las subcategorías y sus características:

Tabla 54: Categorías que conforman la Implementación del PME

Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Ejemplo	Frecuencia
Implementación del PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con el desarrollo y puesta en funcionamiento del PME	Entrega de los recursos oportunamente	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la entrega en el momento adecuado de los recursos por parte del sostenedor al centro educativo.	<i>"El PME es una herramienta significativa para materializar acciones de mejora al interior de la escuela, el nudo crítico se aprecia en la asignación de recursos financieros por parte de la entidad sostenedora, ya que no llegan de manera oportuna para realizar las acciones" (D 95)</i>	9
		Uso de los recursos coherentes al PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas a la utilización de los recursos de forma apropiada y coherente al PME.	<i>"Los recursos se utilizan en forma inapropiada. Los verdaderos actores deben subordinarse a decisiones políticas locales en desmedro de quienes verdaderamente lo requieren. Una escuela, en un país donde se ha optado por un apoyo financiero enorme, no es la responsable de ello y el PME se ha convertido en un medio más por el cual un sostenedor obtiene beneficios para otros fines que no son educativos, llámese sostenedor un municipio, corporación o colegio particular subvencionado. He tenido la oportunidad de trabajar en los tres tipos y es exactamente lo mismo. De ahí el fundamento de esto que señalo". (D 12)</i>	5

En relación con las mejoras planteadas según los directores en esta categoría, podemos destacar la subcategoría con mayor frecuencia de mejoras que es la que se refiere a la **Entrega de los recursos oportunamente** con un 64,29% de las mejoras relacionadas con la implementación del PME, seguida al **uso de los recursos coherentes al PME** con un 35,71% de las mejoras. El siguiente gráfico representa lo dicho anteriormente.

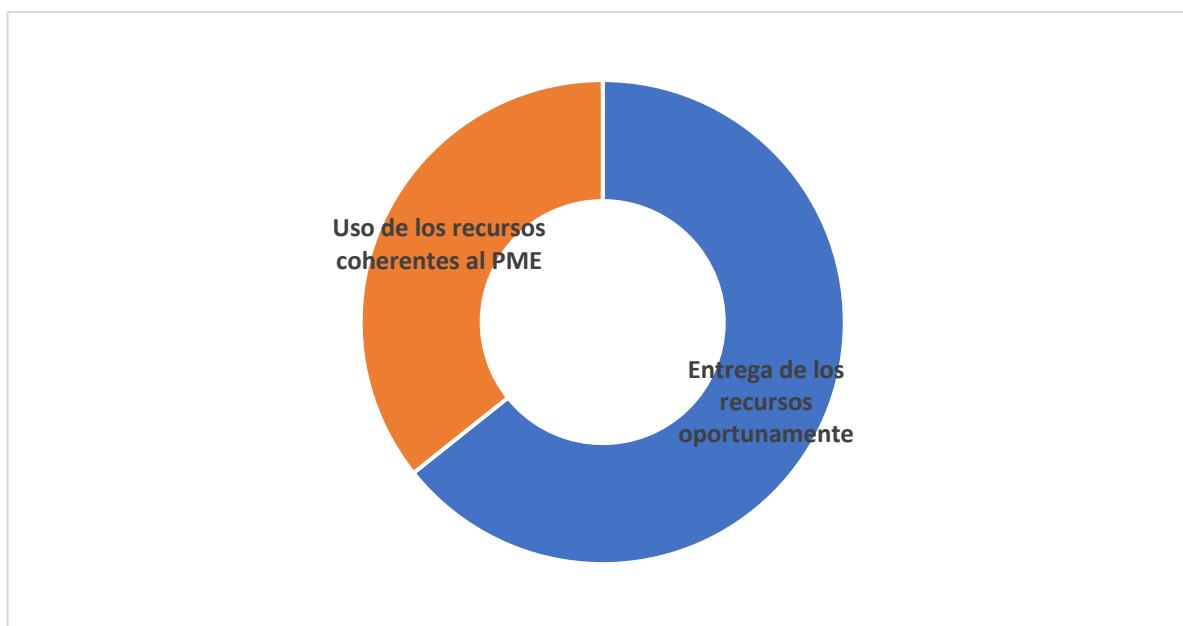


Gráfico 20: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a la Implementación del PME

Ahora bien, con respecto a la subcategoría que menciona que los recursos se entreguen de forma oportuna, podemos destacar que la mayoría de las mejoras son generadas por directores pertenecientes a centros educativos municipales o públicos, quienes expresan un **retraso** por parte de la entidad que administra los recursos, en la entrega de los dineros solicitados por el centro para la implementación del PME. Lo anterior se refleja en las siguientes opiniones:

“Mejoraría el aspecto del recurso económico, de manera que esté disponible oportunamente, porque ocurre que muchas acciones que se plantean realizar para poder mejorar aprendizajes van vinculadas a alguna actividad que tiene asociado el recurso económico ya sea para alguna salida educativa, la incorporación de alguna

estrategia tecnológica, etc., que se ve interferida por no contar con el recurso en los tiempos planificados, retrasando el proceso en general”. (D_160)

Siguiendo con la misma idea el director D_66, menciona:

La gestión en el uso de los recursos no se ajusta a los tiempos lectivos, las respuestas son muy tardías en consecuencia, los procesos se atrasan. (D_66).

Ambas opiniones dan cuenta que muchas veces los recursos no llegan a tiempo para cumplir con las acciones y/o objetivos planificados en el PME, por lo que, tal como mencionan los directores, atrasan los procesos que determinan los centros educativos para la realización del plan.

Con respecto a la subcategoría que hace mención del uso coherente de los recursos con el PME de la escuela, podemos destacar que el 80% de las opiniones que tiene relación con esta subcategoría provienen de centros educativos rurales, quienes reflejan que muchas veces los recursos destinados a la implementación del PME son asignados a otras áreas que muchas no son precisamente educativas, sino que tiene un perfil mayormente de política local lo que permite al sostenedor obtener recursos para otros fines que no son educativos (D_12; D_191; D_266).

En esta misma línea el director D_299 menciona que las entidades sostenedoras se encuentran habilitadas por normativa a extraer de la subvención escolar un porcentaje para la administración central, lo que disminuyen los recursos que son necesarios para el apoyo directo de los estudiantes y los centros educativos docentes. Sumado a lo anterior, el mismo directivo menciona que “*en oportunidades se hace un uso no efectivo de esos recursos por parte de la entidad sostenedora*”. (D_299)

En ambas opiniones, se deja constancia por los directores de los centros encuestados, que muchas veces los recursos destinados a la implementación del PME se ven invertidos en otras

áreas que demande al sostenedor de los centros educativos, lo que podrían provocar en algunas ocasiones la pérdida de los beneficios de la subvención que entrega los recursos al plan de mejoramiento educativo chileno, así como también que la implementación del plan de mejoramiento quede retrasada o en el peor de los casos no implementada por la falta de los recursos que el sostenedor transfirió para otra área.

Como síntesis de la categoría, podemos señalar que la subcategoría que genera una mayor oportunidad de mejoramiento, de acuerdo con los directores, es la relacionada con la entrega de los recursos por parte de los sostenedores de forma más oportuna para que las actividades planificadas en los planes puedan concretarse en los tiempos definidos en ellos.

4.2.3.2.5. Categoría: “Evaluación del PME”

La categoría Evaluación del PME se refiere a las mejoras planteadas por los directores relacionadas con la forma de evaluar todas las etapas del PME, precisamente en lo relacionado con los medios de verificación a presentar por los centros educativos, así como también en la transparencia de los recursos recibidos por cada escuela para la implementación del PME. Esta categoría representa el 3,29% de las mejoras que han mencionado los directores que realizarían al PME. En la ilustración 37, se muestran las diferentes subcategorías que emergen de la evaluación del PME:



Ilustración 37: Sub-categorías de la Evaluación del PME

Tal como se puede apreciar la categoría se subdivide en dos, la primera denominada disminución de la burocracia y medios de verificación a presentar y la segunda, transparencia

de los recursos recibidos. A continuación, en la [tabla 55](#) se observan en mayor detalle cada una de las subcategorías y sus características:

Tabla 55: Categorías que conforman la Evaluación del PME

Categoría	Descripción	Sub-Categoría	Descripción	Ejemplo	Frecuencia
Evaluación del PME	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la forma de evaluar todas las etapas del PME	Disminución de la Burocracia y medios de verificación a presentar	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con el tipo y cantidad de evidencias a presentar en la evaluación y el proceso que conlleva la ésta.	<i>"Creo que es importante lograr un acuerdo sobre los medios de verificación, si bien es importante tener evidencias de las actividades desarrolladas, más importante que la evidencia son las acciones por lo que un PME no puede ser mal evaluado por la calidad o cantidad de evidencias sino por el impacto que estas acciones generan en la comunidad educativa". (D_15)</i>	13
		Transparencia en los recursos recibidos	Se refiere a mejoras planteadas por los directores relacionadas con la forma de divulgación de la información económica entregada del sostenedor hacia la escuela.	<i>"Información de los montos a las escuelas en forma más directa, debido a que el Sostenedor demora en entregar la información". (D_86)</i>	2

En relación con las mejoras planteadas según los directores en esta categoría, podemos destacar la subcategoría con mayor frecuencia de mejoras que es la que se refiere a la Disminución de la burocracia y medios de verificación a presentar con un 86,67% de las mejoras relacionadas con la evaluación del PME, seguida de la transparencia en los recursos recibidos con el 13,33% de las mejoras. El siguiente gráfico representa lo que se ha mencionado anteriormente:

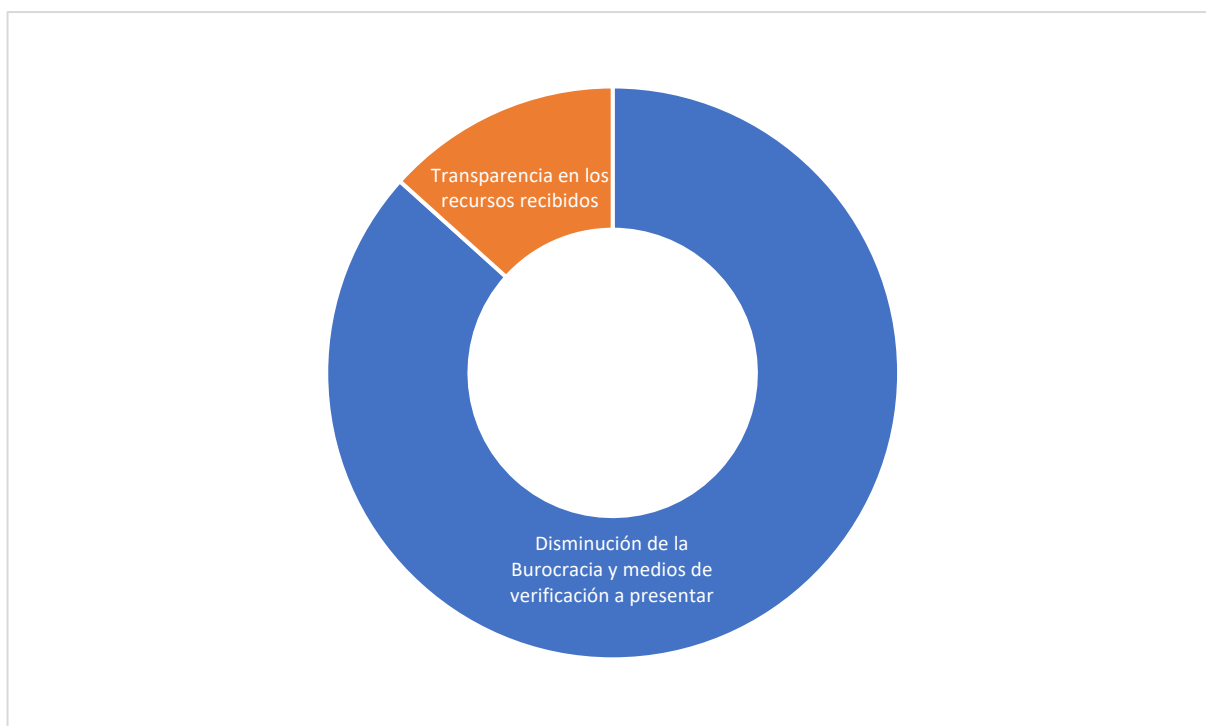


Gráfico 21: Jerarquía de las subcategorías pertenecientes a la Evaluación del PME

Ahora bien, los comentarios que destacaremos en ambas subcategorías son los que se presentan en la [tabla 55](#). El comentario que hace referencia a la disminución de la burocracia y medios de verificación a presentar menciona la importancia que se da a los medios de verificación, descuidando el proceso que realizan las escuelas para la obtención de las metas impuestas en el plan, así como también según la siguiente opinión:

“Se gasta mucho tiempo reuniendo evidencias para poder justificar los gastos en vez de enfocarse en realizar y monitorear las acciones para mejorar los aprendizajes”.
(D_384)

La opinión del director D_384, hace referencia al tiempo que se debe disponer para la obtención de las evidencias para la justificación de los gastos relacionados con el plan de mejoramiento. Así como también en esta misma línea el director D_15 plantea la importancia de las evidencias en función de demostrar las actividades realizadas, sin embargo, menciona que un plan de mejora no puede ser mal evaluado por la calidad o cantidad de las evidencias, sino que por el impacto que éste tenga en la comunidad educativa.

La siguiente subcategoría tiene relación con la transparencia de los recursos y como menciona el comentario de la [tabla 55](#), la transparencia de los recursos entregados para la financiación del PME, debiese ser entregado a toda la comunidad educativa de forma clara y detallada de los montos que reciben del MINEDUC para la elaboración y ejecución del PME, ya que, según los directores, esta información es relevante para una correcta planificación del plan. Así como menciona el siguiente comentario:

“Los recursos deben estar claramente asignados a cada escuela, hoy se da que el ministerio nos otorga un monto y el servicio local maneja otro” (D_385)

Lo que genera poca claridad y desconcierto de los equipos directivos con relación a los recursos con lo que cuentan para realizar el PME.

En síntesis, podemos mencionar que en esta categoría la mejora que los directores mencionan con una mayor frecuencia es la disminución de la burocracia y medios de verificación a presentar, debido al gasto de tiempo que genera dicha acción y lo que, según los mismos directores, este gasto de tiempo no impacta en que el PME sea o no de calidad o acorde al centro educativo a implementar.

4.3. Análisis de las entrevistas.

En el siguiente apartado se analizarán las entrevistas realizadas a personas que están a cargo de manera ministerial o gubernamental del Plan de Mejoramiento Educativo, así como también a agentes que han sido importantes en la historia del PME, tanto para su implementación y/o puesta en marcha como también en sus modificaciones a lo largo de los años que ha estado vigente en Chile. El propósito que se persiguen en las entrevistas es recoger opiniones y/o percepciones sobre los PME como política pública y de qué forma éstos se han desarrollado durante los años que ha estado en funcionamiento.

Tal como hemos señalado en capítulos anteriores, las entrevistas se han realizado a 12 personas que en la [tabla 56](#) se precisan junto a la institución que representan:

Tabla 56: Entrevistados por institución

Institución	Entrevistado
Ministerio de Educación (MINEDUC)	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
	Entrevistado 3
	Entrevistado 4
	Entrevistado 5
	Entrevistado 6
Agencia de la Calidad de la Educación (ACE)	Entrevistado 1
Superintendencia de Educación (SIE)	Entrevistado 1
Expertos que iniciaron PME	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
Ex-miembros MINEDUC (EX-MINEDUC)	Entrevistado 1
	Entrevistado 2
TOTAL	12 entrevistados

Los siguientes apartados desarrollarán las opiniones y percepciones de los entrevistados en relación con las preguntas generadas por medio de la entrevista semi-estructurada.

4.3.1. Instituciones que intervienen en la creación, seguimiento, evaluación y cumplimiento de los PME

Con relación a las instituciones que intervienen en los PME, estas son las organizaciones que participan en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) y poseen un rol importante en los PME. Cabe mencionar que el SAC se encuentra al amparo de la ley N°20.529 del año 2011, en donde se crean diferentes organismos gubernamentales para de alguna manera, dividir las funciones del Ministerio de Educación quien hasta ese momento realizaba la fiscalización, evaluaba el desempeño de los estudiantes y establecimientos educacionales, implementaba y formulaba la política pública educativa, entre otras funciones. Es por lo anterior, que se realizó una conversación en torno a las funciones que cada uno le competen en relación con el Plan de mejoramiento educativo y desde esas percepciones obtener información sobre las funciones que poseen más allá de lo que dictamina la normativa.

La pregunta que se generó fue *¿cuál es la función que desempeña el organismo que representa hacia los planes de mejoramiento?* Para responder la pregunta, comenzaremos con lo que nos mencionaron las personas que pertenecen al Ministerio de Educación (MINEDUC), luego a la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE) y por último la Superintendencia de Educación (SIE).

4.3.1.1. Rol de las instituciones que intervienen en el PME

- Rol del MINEDUC:

En lo que respecta al **MINEDUC**, se sabe que éste según la normativa posee a su cargo todo lo relacionado con la política pública y la implementación de ésta en los centros docentes, sin embargo, al estar dividida las funciones que tenía en un principio a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en las diferentes instituciones que conforman dicho sistema, estas funciones quedan más limitadas y sobre todo en lo que respecta al Plan de Mejoramiento Educativo, ya que los entrevistados 2, 3 y 5 del MINEDUC han mencionado que el

Ministerio, dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se encuentra como órgano rector y como tal, tiene la función de definir la política pública en el ámbito educativo y llevarla a los centros educativos. Es por lo anterior que se afirma que el MINEDUC posee la función de *definir la política del PME* y para ello pone a disposición de los centros una plataforma con el modelo de plan de mejora y en su función de llevar la política a los centros, genera las orientaciones que se encuentran alineadas con la política y por medio de los supervisores las baja a los centros educativos. Lo anterior se encuentra explicado por el entrevistado 3 del MINEDUC:

“... El ministerio en el marco del PME, lo que hace es definir lo que es la política pública del plan de mejoramiento educativo. En lo más funcional, realiza dos acciones; uno pone a disposición del sistema educativo, en este caso de los establecimientos y de los sostenedores, una plataforma con un modelo de plan de mejoramiento educativo que en realidad es una plantilla electrónica de este sistema de aseguramiento de la calidad; y segundo genera ciertas orientaciones donde están marcados estos elementos de la política más global que vienen en la normativa, pero también hay ciertos elementos que vienen de la política de la gestión de quienes estén a cargo del ministerio en su minuto para poder hacer énfasis en los procesos de mejora.”

(Entrevistado 3, Ministerio de Educación)

Por otra parte, el entrevistado 5 del MINEDUC, nos entrega una información adicional, que desde el año 2012 el MINEDUC queda encargado de la elaboración de la política pública y la bajada de ésta a los centros educativos por medio de los supervisores que se encuentran en cada una de las Secretarías Regionales de Educación (SECREDOC) de cada región del país.

Ahora bien, la función de este encargado ministerial o supervisor es, según el entrevistado 1 del MINEDUC, *apoyar* de forma directa por medio de una visita a establecimientos que han sido evaluados como insuficientes, sobre todo a los que han dado esa categoría por tres años seguidos. Dentro de esta visita un insumo es el PME y observar el grado de cumplimiento de

este por parte del centro educativo. Por otro lado, el entrevistado 3 del MINEDUC hace referencia a que el supervisor debería ser la persona que genere un espacio de reflexión en los centros educativos, con el fin de provocar una catarsis que ayude al establecimiento educativo a buscar las respuestas a los problemas que puedan detectar y con ello canalizarlos a través del PME. Esta idea es reafirmada por el entrevistado 2 del MINEDUC quien menciona:

“En la etapa final del PME (evaluación), lo que hace el supervisor es ir a mirar cuál es el grado de desarrollo de cumplimiento de lo que el establecimiento ha planificado en su herramienta de gestión para ese año o para ese periodo (...) pero la idea es que este trabajo sea de acompañamiento, porque la función fiscalizadora (...) la tiene la superintendencia que es la que va a mirar si efectivamente tú te gastaste los recursos en lo que declaraste que te lo ibas a gastar o no(...) y la pega nuestra tiene que ver más con el acompañamiento con el que las escuelas aprendan a desarrollar un método de gestión, de planificación de su trabajo”

(Entrevistado 2, Ministerio de Educación)

Pese a lo anterior, y según el entrevistado 1 del MINEDUC, los supervisores desplegados por las escuelas no son suficientes para la atención personalizada de cada uno de los centros educativos insuficiente y la visita de comprobación del nivel de avance del PME al resto de los centros, debido a que cuando inició la planificación estratégica por medio de los planes de mejoramiento en el año 2008, la cantidad de supervisores era muy superior a la actual. Percepción que el entrevistado 5 del MINEDUC no comparte, ya que para él, el problema de los supervisores no es la cantidad que se dispone sino el rol actual que cumple su función, dificultad que además comparten los entrevistados 2 y 3 del MINEDUC, debido a que antes ellos tenían la función de supervisar al centro educativo, o ser instaladores de programas en las escuelas y lo que se desea actualmente es que el supervisor, sea un asesor pedagógico del centro ayudando a éste a lograr sus objetivos, rol que según el entrevistado, ha costado que internalicen.

- **Rol de la Agencia de la Calidad de la Educación:**

Por otro lado, la Agencia de la Calidad de la Educación según el entrevistado 1 de esta institución el rol que encomienda la normativa es evaluar, informar y orientar en la mejora de la institución educativa a través de visitas diagnósticas a los centros y el SIMCE entre otras evaluaciones, lo cual se condice con la ley 20.550 que es la que regula las funciones de cada una de las instituciones del SAC. Pese a ello, según este mismo entrevistado la normativa no es explícita en relación con su función en los planes de mejora.

(...), la agencia no es la que promueve la creación de los planes, no es la que es responsable de supervisar los planes, es más bien la responsable de entregar orientaciones que nutren los planes de mejora (...)

(Entrevistado 1, Agencia de la Calidad de la Educación)

Es por lo anterior que, además, según el entrevistado 1 de los ex miembros del MINEDUC, la agencia utiliza el Plan de Mejoramiento como un **insumo** de datos previo a la visita al centro educativo. Ahora bien, una vez que la Agencia entrega el informe diagnóstico al centro educativo, según este mismo entrevistado, el informe debería servir para orientar al PME, así como también para modificarlo. Pese a ello el entrevistado 1 de la Agencia, menciona que su labor es limitada con respecto a ello, debido a que una vez que se entrega el informe diagnóstico al centro, no se encuentra en sus manos el que éste sea aplicado en la escuela, es más, hace mención que es opción del centro educativo el aplicar las recomendaciones.

“... No me hago cargo de si las orientaciones que les entregamos la escuela las está ocupando o no en el plan de mejora, porque es el ministerio el responsable de, a partir del diagnóstico que se obtiene de nuestras visitas, acompañar el trabajo en la escuela y eventualmente que estas orientaciones se incorporen al plan de mejora... Ahora, la ley (...) establece que nuestras orientaciones son recomendaciones para la escuela, no tiene un carácter mandatorio, por eso (...) no tenemos forma de fiscalizar que eso se incorpore en los planes... Lo clave acá desde mi punto de vista, es lo que

estamos tratando de empujar en el último tiempo es que, este relevo que es donde le pasamos al director y al supervisor del ministerio (Deprov²⁰), para que todos en el fondo estemos mirando el mismo diagnóstico”

(Entrevistado 1, Agencia de la Calidad de la Educación)

Lo descrito anteriormente, podría generar que los nudos críticos visibilizados en el informe no sean considerados por el centro docente y a su vez llevar al plan de mejora a una inconsistencia de lo diagnosticado por la Agencia. Esto supondría que todo el trabajo de esta institución para diagnosticar al centro educativo, proporcionando una mirada más objetiva y de experto, quedaría perdido. Lo anterior podría significar un problema, debido a que, por una parte, se gastan recursos tanto humanos como materiales para entregar un trabajo que debería impactar de alguna u otra manera sobre el funcionamiento del centro. Por otra parte, la misma acción de entregar un informe diagnóstico y que el centro se encuentre en la libertad de poder aplicar o no las recomendaciones, podría generar en la Agencia una poca responsabilización del impacto que pueda significar sus informes diagnósticos. Posiblemente la escuela debería dar un paso más adelante y tras recibir las orientaciones, entregar un documento que declare que acepta o no las recomendaciones emitidas por la Agencia. De no aceptarla, debería justificar el por qué y de aceptarla debería redactar brevemente de qué manera esas recomendaciones las va a poner en práctica en el PME en el (los) semestre(s) siguiente(s).

Como conclusión podemos destacar que, según las percepciones del entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación, ésta tiene el rol de diagnosticar tanto las falencias y fortalezas de los centros educativos insuficientes sobre la base de una visita en terreno, en donde se emite un informe sobre los estándares indicativos de desempeño. Este informe debiese ser, según el mismo entrevistado, un insumo importante para la construcción del PME de cada centro educativo. Ahora bien, según la información entregada, la Agencia no posee la función de fiscalizar ni evaluar los planes y más aún los informes son recomendaciones, lo que sugiere que cada escuela puede optar por toma en cuenta o no estos

²⁰ Departamento Provincial

documentos. Acción que también queda en manos del MINEDUC al instar a los centros a considerarlos para la creación y/o modificación de los planes de mejora, lo que de ocurrir debiese estar acorde a los tiempos de desarrollo de cada PME y del momento del año escolar que ocurra la visita de la agencia.

- ***Rol de la Superintendencia de Educación.***

Tal como hemos mencionado hasta ahora, si el MINEDUC es el encargado de diseñar las políticas públicas y realizar una bajada de esta a los centros educativos y la Agencia de la Calidad de la Educación es la encargada de evaluar a las escuelas, la pregunta es ¿quién fiscaliza? La respuesta la entrega el entrevistado 1 de la Superintendencia de Educación, quien menciona:

“El rol de superintendencia en los PME, desde el punto de vista de la fiscalización es bastante marginal, porque la superintendencia tiene un rol secundario respecto de los planes de mejoramiento educativo, entendiendo por PME aquel que está establecido en la ley 20.248 de la subvención escolar preferencial (...) La labor que le cabe a la superintendencia de educación es fiscalizar que el gasto que se realice con esa subvención específica sea exclusivamente para financiar aquellas acciones descritas en los PME (...) nosotros lo que hacemos es sencillamente que cuando los sostenedores rinden cuenta de la SEP de manera aleatoria o puntual revisamos que en los colegios que sean fiscalizados por nosotros esa subvención se gaste en las acciones que están contempladas en los PME.”

(Entrevistado 1, Superintendencia de Educación)

Pese al rol secundario que posee la SIE sobre los Planes de Mejora, según ha descrito el entrevistado anterior, los entrevistados 1, 2 y 3 del MINEDUC aseguran que para los centros educativos el rol de la superintendencia muchas veces es más relevante que al de las otras instituciones del SAC. Una de las explicaciones que se desprende de las entrevistas es que su “relevancia” se debe a que la SIE es un ente fiscalizador que puede sancionar monetariamente

a los centros educativos. Esto generaría un rol de *accountability* más sancionador que mediador, diferencia que se establece muy patentemente con los otros dos organismos pertenecientes al SAC.

Según el entrevistado 3 del MINEDUC, esa presión descrita anteriormente e identificada por el MINEDUC, provocó la eliminación del módulo de rendición de cuentas del formato del plan de mejora, traspasando según el mismo entrevistado esa responsabilidad a los sostenedores del centro por medio de una plataforma distinta.

“El 2015 cuando se hizo el diseño del actual plan, se tuvo el cuidado de separar aguas con la superintendencia. La rendición de cuentas no está hecha en el plan de mejoramiento. En el plan de mejoramiento está la intención de uso de recursos declarado, pero en la rendición de cuentas se la hacen a la superintendencia en una plataforma autónoma... le sacamos la tensión al colegio en la lógica de liderazgo y de gestión, de que esté cuadrando las cuentas en su plan que es técnico, no es económico...”

(Entrevistado 3, Ministerio de Educación)

Pese al cambio generado por el MINEDUC, cabe preguntarse si ¿esa modificación impulsó una mirada diferente hacia la SIE? La respuesta que se podría inferir según las opiniones de los mismos directores es que el PME sigue cumpliendo la misma función de rendición de cuentas, lo que podría generar que la SIE posea una mayor relevancia al momento de cumplir con ciertas normativas que les impone cada una de las otras organizaciones. Ahora bien, complementado la información proporcionada por los directores, quienes hacen mención que muchos recursos de la SEP son desviados por parte de los sostenedores hacia otras áreas que no necesariamente son para mejorar la calidad de la educación en el centro, podemos incorporar la percepción del entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME, quien difiere de la relevancia de la SIE que expresan los anteriores entrevistados. Según él, las prácticas de utilización de los recursos en ámbitos que no son propiamente para mejorar el centro educativo no son sancionados por esta institución.

Como conclusión podemos mencionar que la Superintendencia de Educación es la encargada de velar por el cumplimiento de la normativa sobre el uso de los recursos entregados por el MINEDUC para llevar a cabo el plan de mejoramiento. Según algunos entrevistados, ese rol muchas veces hace destacar más la labor de esta institución por sobre las otras dos que pertenecen al SAC que poseen un rol más orientador de la mejora educativa. Lo anterior debido a que las escuelas muchas veces gastan los recursos en aspectos que no son considerados en la normativa o que no se encuentran implícitos en el PME. Pese a ello se puede inferir de acuerdo con las percepciones tanto de los directores como también de uno de los expertos que inició el PME, las sanciones o castigos no son tan efectivo para los sostenedores que infringen la normativa utilizando los recursos de forma centralizada debido a que en muchas ocasiones tales conductas pasan desapercibidas por la SIE.

Teniendo claras las funciones de cada una de las instituciones que de alguna u otra manera poseen alguna influencia sobre los Planes de Mejoramiento Educativo, podemos referirnos a cómo actúan en la práctica todas estas instituciones y si existen algunas descoordinaciones que podrían afectar la implementación del Plan de Mejora en los centros educativos. Es por lo anterior, que ha emergido también este tema, sobre aspectos relacionados con la coordinación de las instituciones para que el centro educativo pueda implementar eficientemente el PME.

4.3.2. Coordinación entre las instituciones.

Una de las percepciones que destacan los directores sobre estas instituciones es la descoordinación que es visualizada en el momento en cada visita al centro educativo. Aquí vale la pena decir que existen diferentes percepciones de algunos entrevistados (entrevistado 1 de la SIE; entrevistado 1, 2, 3 y 5 del MINEDUC) relacionadas con la buena articulación y coordinación entre el equipo de la SEP del MINEDUC con la Superintendencia de Educación, dada la cercanía que se podría establecer con relación al manejo de los recursos. Percepción que sintetiza el entrevistado 3 del MINEDUC:

“(...) el equipo SEP, tiene una conversación directa con la superintendencia por el tema de uso de recursos. Ahí tienes, principalmente dos problemas... uno, el rol de la superintendencia, si al final el rol de la superintendencia es fiscalizar el uso de recursos y cumplimiento de la normativa, por lo cual los profesionales de la superintendencia no tienen el mismo perfil de los profesionales de la agencia y del ministerio, por lo cual se ha ido trabajando en protocolos con respecto a cómo poder acercarse a los criterios educativos, en particular al uso de recursos. Ahora, ese universo es de todos los días, entonces ahí hay una mesa que tiene SEP, directo con la superintendencia para poder tener esa conversación, porque ahí hay criterios...”

(Entrevistado 3, Ministerio de Educación)

A propósito de lo anterior, es importante destacar que el equipo SEP del MINEDUC es el encargado de llevar a cabo el convenio de igualdad de oportunidades y bajar esa política a los centros educativos. Lo que explicaría la afinidad existente entre la SIE con ese equipo del MINEDUC quienes por su parte manejan mucho mejor los conceptos pedagógicos del PME.

En cuanto a la articulación entre MINEDUC y Agencia de Calidad de la Educación, los entrevistados 1 y 5 ambos del MINEDUC visualizan cierta desarticulación entre las funciones que cumplen y los informes que debiese presentar la Agencia hacia los supervisores del MINEDUC, los cuales, según los entrevistados muchas veces no llegan a tiempo.

“En el caso de la Agencia, (...) es súper complejo (...) vaya a una escuela y le diga cuando ya está todo hecho en octubre que cambie la acción porque lo dicen ellos (...) entonces uno va donde la agencia y le dice... está bien usted es el evaluador, pero usted no puede pedirle a una escuela que cambie una acción cuando va a verlo en octubre o cuando se está viendo en noviembre, o sea ya no tiene lógica, mejor usted dígame que para el próximo año en esta acción que tuvo para 4 años usted debiera tener ojo para que la planifique de mejor manera en el próximo año.”

(Entrevistado 1, Ministerio de Educación)

Pese a lo anterior, desde la Agencia de Educación, tal como se ha indicado anteriormente, posee un rol que más formativo de manera que las recomendaciones, supuestamente son optativas, situación que según la percepción del entrevistado 5 del MINEDUC, no se visualiza y se entiende que la ACE, dictamina muchas recomendaciones. No obstante, el entrevistado de la ACE insiste en que el rol de la ellos es evaluar para recomendar, sensación que queda impresa en el siguiente comentario:

“(…) Entonces esta articulación, siempre pienso que ha sido compleja porque en el fondo (...) la escuela está teniendo malos resultados, entonces lo vemos con el SIMCE y la misma agencia se pasa el relevo y decimos... “vamos a hacerle una visita para ver que pasa con el proceso (...) Terminamos de hacer la visita y hay un informe, donde dice, ... “mira acá están sus fortalezas, estos son sus pasos de mejora”, entonces el informe se les entrega a las escuelas (...). Luego se supone que el ministerio define el apoyo a partir del diagnóstico que entrega la Agencia.”

(Entrevistado 1, Agencia de la Calidad de la Educación)

Ambas apreciaciones, tanto del MINEDUC como de la ACE, sugieren que la coordinación entre estos dos organismos no es tan efectiva, ya que se visualiza por una parte en el discurso del entrevistado de la ACE, el cual reproduce el rol de la institución que representa desde una función administrativa, que queda evidenciado a través de las percepciones de los entrevistados del MINEDUC, donde se percibe que en el terreno o en la práctica estas funciones colisionan y los centros educativos son los afectados.

Como conclusión podemos mencionar que, según las opiniones y percepciones de los entrevistados, en general, existe una coordinación y articulación mínima entre las instituciones del SAC que se encuentran vinculadas al PME, sin embargo, se pueden vislumbrar ciertas coordinaciones que han tenido que ser establecidas a medida que avanzaba la puesta en marcha de los PME, y que se encuentra condicionada a los errores detectados en

el momento, como es el caso del equipo SEP del MINEDUC con la SIE, así como el equipo encargado de la plataforma PME con la ACE. Pese a ello según los entrevistados, no existe un marco regulatorio que permita y facilite dicha articulación, lo que genera una confusión en los centros educativos debido a que los discursos de las diferentes instituciones que los visitan son en muchas ocasiones disímiles. Generando además que las propias instituciones no logren prever problemas que pudiesen encontrar los centros, impidiéndoles actuar a tiempo.

4.3.3. Implementación de los PME en los centros educativos.

Teniendo claros los roles de cada una de las instituciones nos enfocaremos en los siguientes apartados en la explicación que entrega cada una de éstas a las preguntas enfocadas a la implementación del plan de mejoramiento en los centros docentes, para tener una mirada desde las mismas organizaciones que entregan los lineamientos a los centros educativos para llevar a cabo la planificación de la mejora. Lo anterior también servirá de referencia para entregar algunas respuestas a las mejoras o nudos críticos identificados por los directores de los centros en las encuestas aplicadas.

4.3.3.1. Capacitaciones del PME.

Tal como habíamos relatado anteriormente, la bajada de la política pública la realizan los supervisores quienes según el entrevistado 2 del MINEDUC, son los encargados de realizar la socialización, orientar en la implementación y desarrollo del PME bajo dos modalidades, por medio de redes, en donde se juntan varios equipos directivos de centros diferentes para hablar sobre mejoramiento y recibir las orientaciones del supervisor, y las visitas directas, las cuales el supervisor se dirige específicamente al centro para realizar su orientación y capacitación. Por lo tanto, cada región tiene instancias para capacitar a sus supervisores y así organizar las visitas a los centros educativos. Pese a lo anterior, estas capacitaciones llegan tarde a los centros educativos, ya que según el entrevistado 3 del MINEDUC, los supervisores llegan al centro cuando éstos ya han realizado sus planificaciones y por lo tanto no pueden orientar en ese proceso clave para la implementación.

“(…) tenemos un mecanismo de socialización que no necesariamente, y es un poco lo que pasa en la planificación de la escuela, llega en los tiempos apropiados, entonces nosotros tratamos de trabajar con los supervisores para poder transmitirles todos los elementos nuevos para que lleguen a las escuelas, pero cuando lo logramos transmitir es marzo, entonces la primera visita de apoyo que hace un supervisor (…) es la de abril, entonces ya ahí vamos atrasados un mes, si lo miras en términos de oportunidad (…)”

(Entrevistado 3, Ministerio de Educación)

Lo comentado anteriormente, podría suponer un problema en la temporalización de la planificación escolar, debido a que la asesoría que entrega el Ministerio para planificar la mejora escolar llega en tiempos que posiblemente coincide con las fechas que tiene el MINEDUC para entregar la planificación del PME. Esto podría generar tensión en los centros educativos, debido a que la asesoría no ocurre en los tiempos que hace falta, lo que se puede comprobar en las percepciones que presentan los directores hacia las asesorías del MINEDUC, en donde reclaman un apoyo oportuno por parte de esta institución.

Por otro lado, el entrevistado 4 del MINEDUC al ser preguntado por las capacitaciones que se realizan del PME, éste afirma que se realizan capacitaciones, pero muy livianas y de acuerdo con la contingencia que se presenta en cada centro educativo, pero no existen capacitaciones masivas respecto al PME, lo que no concuerda con lo mencionado por los entrevistados 2 y 3 del MINEDUC, lo que podría suponer un desconocimiento por parte del entrevistado 4 de las capacitaciones generadas por el MINEDUC.

Ahora bien, con relación a los contenidos que se demandan en mayor medida en las capacitaciones o las falencias que se evidencian en las socializaciones con los equipos de supervisores, el entrevistado 2 del MINEDUC, menciona lo siguiente:

“(…) las escuelas o los equipos directivos no tienen claridad o capacidad para redactar un objetivo, entonces nosotros sí hemos salido al paso en algunos lugares con algunas estrategias metodológicas para que tú aprendas a redactar un objetivo estratégico (…)”

(Entrevistado 2, Ministerio de Educación)

Todo lo anterior sugiere que existen capacitaciones para los equipos directivos sobre los Planes de Mejora, ya sean masivas (en red) de forma más personalizada (visita en terreno) o informal de acuerdo con la contingencia del momento. Ahora bien, el problema principal, radica en el momento de la capacitación al centro educativo, debido a que por lo general se realiza cuando ya se encuentra en funcionamiento, lo que genera que la planificación se termine durante el primer semestre y se encuentren ejecutando el segundo semestre del año escolar. En consecuencia, lo anterior incide en los plazos que, por lo general, según el entrevistado 3 del MINEDUC, deben flexibilizar con los centros educativos, así como también en el proceso de implementación, ya que muchas acciones y objetivos deben pasar para el próximo año, por la falta de tiempo.

4.3.3.2. Temporalidad de los PME

Ahora bien, en virtud de lo señalado en el apartado anterior es que hemos llevado a nuestros entrevistados a entregar sus percepciones sobre los *timing* de cada una de las fases del plan de mejora y cómo estas se implementan acorde a los propios tiempos de las unidades educativas. La percepción del entrevistado 4 del MINEDUC con respecto a lo anterior es la siguiente:

“(…) tenemos un problema de tiempos, ya que la fase estratégica y la fase anual, están completamente desfasadas de cuando debiesen ocurrir, ahora la explicación a eso es porque en el fondo hay día están las escuelas subiendo sus planes, sus fases estratégicas, sus autoevaluaciones en la del primer semestre y recién empiezan a ejecutar o a rendir sus acciones a fin de año y el año se acaba y empieza un nuevo año, entonces hay un círculo vicioso de desfase completo del PME y esa es la mejor

muestra que el PME hoy día, en el fondo las escuelas trabajan para el PME para rendir el PME pero no como instrumento de mejora (...)”

(Entrevistado 4, Ministerio de Educación)

Pese a lo expuesto por el entrevistado anterior, el entrevistado 1 de los ex miembros del MINEDUC, el entrevistado 2 de los expertos que iniciaron el PME y el entrevistado 5 del MINEDUC aseguran que el ajuste de los *timing* se debe a problemas de gestión de los tiempos por parte de los directores y de la cultura propia de las comunidades educativas, ya que ellos deben ser capaces de tensionar a sus comunidades para cumplir con los plazos y así desarrollar la planificación según el cronograma establecido. Así lo deja expresado el entrevistado 2 de los expertos que iniciaron el PME:

“Yo creo que son temas de gestión, yo creo que ninguna normativa, ningún cuerpo legal, ningún instrumento, ningún mecanismo es perverso en sí, sino es cómo tú lo gestionas, porque si el director sabe que tiene que levantar un plan a abril, bueno, tense su comunidad escolar, su comunidad educativa, y trabaje a lo menos, socializadamente para levantar cuáles son los focos que vamos a poner hoy día en el plan de mejora en función de mi proyecto educativo...”

(Entrevistado 2, Expertos que iniciaron el PME)

Lo que se puede interpretar de las percepciones de los entrevistados anteriores, es la responsabilización que atribuyen a los centros educativos en los *timing* de cada una de las fases del PME y la aplicación de estas en los centros docentes. Lo anterior va en contra de lo que mencionan las unidades educativas, ya que, de alguna u otra manera, estas se planifican de acuerdo a las fechas impuestas por el MINEDUC para cada una de las fases. Por otro lado, tal como se ha señalado con respecto a las capacitaciones y/o asesoramientos que realiza el MINEDUC a los centros que poseen menor eficacia, estas llegan tarde, en tiempos que el centro ya no las necesita. Debido a esto es que se visualiza por parte de los entrevistados anteriores un juicio poco contextualizado de la realidad de los centros educativos, los que

culpabilizan a los equipos directivos de no llevar a cabo el PME en los tiempos que corresponde de acuerdo al calendario emitido por el MINEDUC.

Por otro lado, tanto el entrevistado 3 del MINEDUC como también el entrevistado 1 de los ex miembros del MINEDUC, hacen mención del nuevo modelo PME iniciado desde el 2015, en donde la lógica es que los centros pudiesen planificar de forma estratégica a cuatro años plazo incorporando el diagnóstico de las necesidades durante este periodo inicial, para luego cada año ajustar solamente la fase estratégica sin tener que realizar un diagnóstico completo nuevamente. En razón de lo expuesto, según los entrevistados, las unidades educativas podrían emplear mayor tiempo durante el primer año del Plan de Mejora, debido al diagnóstico de las necesidades y planificación estratégica a cuatro años plazos, sin embargo, es sólo el primer año, debido a que los años siguientes se deben realizar ajustes a la fase estratégica (si los hubiera) y planificar las acciones para el año académico. Según lo declarado por ambos entrevistados, se infiere que el MINEDUC está consciente de los tiempos que podría demorar las distintas fases del PME, sobre todo las que respectan al diagnóstico y la planificación. Sin embargo, el calendario que publica el MINEDUC en las orientaciones no distingue las diferencias expuestas por los entrevistados, dado que los plazos de un centro que se encuentra en la fase diagnóstica son diferentes a los plazos de los centros que se encuentran en su segundo, tercer o cuarto año de aplicación del PME. Ahora bien, tanto el entrevistado 3 del MINEDUC como el entrevistado 1 de los Ex miembros del MINEDUC, plantean que los plazos, son sólo una forma de tensionar a las escuelas para que puedan presentar el PME en espacios de tiempos lógicos, debido a que en la ley no aparecen tiempos para terminar cada una de las fases del PME. Lo anterior es expresado de la siguiente manera por el entrevistado 1 de los ex miembros del MINEDUC

“... La ley tampoco te da tiempos límites para las etapas, entonces... uno juega entre comillas con las orientaciones de la lógica, sin embargo, los establecimientos si apelan directamente a lo que es la ley, también podrían decir, por qué tengo que estar haciendo o por qué me están cerrando la plataforma si en ninguna parte lo señala, es una orientación ministerial (...)”

Lo anterior, efectivamente produce una tensión de acuerdo con los comentarios de los mismos directores y un sentimiento de estar siempre atrasado en los tiempos, lo que generara que las escuelas se contagien de una lógica normativa. Pese a lo anterior da la sensación de que el MINEDUC se encuentra descontextualizado de la realidad de los centros educativos y de las responsabilidades que poseen éstos día a día, ya que, presiona a los centros docentes en vez de entregar asesoramientos en los tiempos necesarios y oportunos; tensiona a los centros en vez de ser un agente de soporte efectivo para éstos.

A modo de síntesis podemos decir que, de acuerdo a los entrevistados la adecuación de los *timing* de las diferentes fases del PME la debe realizar los mismos centros, debido a que son éstos los responsables de cumplir la normativa que impone el MINEDUC, es por lo anterior que según los comentarios de los entrevistados, cada centro puede gestionar sus tiempos para realizar cada fase de su PME en los períodos que se encuentran estipulados para ellos sin esperar terminar los plazos límites, debido a que la plataforma también es una herramienta que facilita esa estructuración. Pese a los comentarios anteriores, tal como ya hemos dicho, existe una evidente “sobrerresponsabilización” que realizan los entrevistados hacia los centros educativos por no adecuarse a los tiempos que estipulan cada una de las fases del PME. Lo anterior genera en los centros según los directores fatiga, sobrecarga y frustración por sentirse siempre atrasados en los tiempos y sin los apoyos suficientes por parte de los supervisores o asesores pedagógicos. Lo lógico es que las fases del PME se puedan adecuar a los ciclos de los centros educativos, los que debiesen comenzar a realizar la implementación del plan durante los primeros meses de comienzo del año escolar, lo que sugiere que el diagnóstico se debiese planificar antes de ese inicio. Lo anterior, no es solamente responsabilidad de los centros educativos como manifiestan los entrevistados, sino que también es responsabilidad de la institución, el MINEDUC, quien es el que entrega los tiempos para llevar a cabo el proceso.

4.3.3.3. Fase diagnóstica del PME

Adentrándonos en preguntas sobre las fases del PME, hemos querido saber las percepciones que poseen los distintos agentes gubernamentales sobre el proceso de diagnóstico de los centros educativos, el que según el entrevistado 1 de la Agencia de la Calidad de la Educación menciona que los diagnósticos son débiles debido a que existe un desconocimiento de los equipos directivos de algunos elementos de gestión que son relevantes para la mejora educativa y el aprendizaje de los estudiantes, lo que además sumado a la existencia de una baja capacidad del autodiagnóstico de los equipos directivos, debido a que este se ve como una herramienta auto amenazante, y además muchas veces tiene un sesgo puesto que a ser auto referido, podría producir un diagnóstico poco fiable. Misma percepción posee el entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME, sin embargo, difiere de la justificación que propone el entrevistado anterior, ya que, según éste, los diagnósticos son débiles debido a la poca participación de la comunidad educativa. En palabras del entrevistado:

(...) se deben generar espacios para que las comunidades educativas efectivamente tengan espacios de autoevaluación, y eso significa dos días al año a lo menos y en tiempos que sean apropiados para eso (...)

(Entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME)

Lo anterior sugiere que de acuerdo con estos dos entrevistados que los diagnósticos que realizan los centros educativos son débiles y poco fiables, debido a que según el experto que inició el PME, no existen espacios de reflexión para la participación de la comunidad educativa en el proceso de diagnóstico, lo que concuerda con los directores de los centros educativos que manifiestan que necesitan mayores espacios de reflexión para la participación de la comunidad educativa en torno al proceso de diagnóstico y evaluación del PME. Por otro lado, el entrevistado de la ACE, menciona una falta de capacidades y preparación de los mismos líderes encargados de llevar a cabo dicho proceso, lo que no podemos contrastar con ninguna otra opinión ni dato que nos proporcione información sobre aquella causa.

4.3.4. Resultados de los PME en los centros educativos.

Hasta ahora hemos abordado aspectos concretos del PME, como lo son las instituciones que se encuentran a cargo de los planes, las capacitaciones que realiza el MINEDUC en torno al PME hacia los centros educativos, la fase diagnóstica, entre otras. Pese a ello no nos hemos referido a cómo este conjunto de aspectos impacta en los resultados de los estudiantes y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Es por lo anterior que a continuación desarrollaremos las respuestas de los diferentes tipos de agentes ministeriales de cómo ellos han percibido el impacto de los PME en los centros docentes. En este sentido para el entrevistado 1 del MINEDUC los PME han implementado un orden en las escuelas que antes no existía, lo que no necesariamente es un avance en los resultados de los estudiantes, sino que, tal como también lo indican los entrevistados 3 y 4 del MINEDUC los centros han avanzado en poner el foco en áreas claves para su mejoramiento. Lo anterior queda reflejado en el comentario del entrevistado 3 del MINEDUC:

“Pero efectivamente desde una percepción han avanzado, de hecho uno se encontraba al año 2015... en que en promedio los establecimientos tenían 80 acciones en sus planes y hoy día tenemos un promedio de 40 acciones... al menos numéricamente pienso que hay algo que está pasando ahí si eso lo podemos llamar mejora... yo creo que hay una visualización de mejora en términos de empezar a operativizar los temas de gestión, que no necesariamente logran un impacto en resultados, porque esas actividades, esas 40, no sabemos si son buenas, malas o más o menos...”

(Entrevistado 3, Ministerio de Educación)

Ahora bien, también existen percepciones que dan cuenta que el avance de los centros educativos no ha sido el esperado o el impacto ha sido limitado debido a que la comunidad educativa no posee el conocimiento de los que significa el PME. Es decir, la información que maneja la comunidad educativa sobre los Planes de Mejora es muy limitada e insuficiente, lo que genera una desconexión por parte de éstos y para construir una comunidad necesitas los

esfuerzos de todos los actores. Es por lo anterior que, según este entrevistado, los PME no están impactando en los resultados de los estudiantes. Opinión similar es la que posee el entrevistado 5 del MINEDUC, el cual manifiesta lo siguiente:

“(…) Yo creo que no lo tiene, ya que no se le ve un sentido, no se le valora, así como tampoco los profesores valoran mucho la planificación de la clase, tampoco se valora la planificación estratégica, no le vemos mucho sentido a ese proceso, además yo creo que tiene mucho que ver que con el sólo hecho de sentarse a diseñarlo es muy tedioso, sobre todo cuando no contemplas la participación del resto (...), porque en el entendido que la mejora ocurre, cuando tienes una comunidad que está comprometida con la mejora. Entonces cuando la comunidad no sabe qué es lo que está ocurriendo, es muy difícil comprometerla.”

(Entrevistado 5, Ministerio de Educación)

Hasta ahora, ninguno de los entrevistados a manifestado un impacto real de los PME en los resultados de los estudiantes, sino que, percepciones sobre una organización más efectiva de la unidad educativa entono a una planificación de mejora, es más, los entrevistados 2 y 3 del MINEDUC han manifestado que no saben si existe un impacto de los PME en las pruebas estandarizadas SIMCE, lo que podría reflejar la poca importancia que tendría el PME en función a la mejora de la escuela por parte del MINEDUC.

Pese a todo lo anterior, la mejora no siempre se traduce en resultados académicos de los estudiantes es por ello por lo que el entrevistado 6 del MINEDUC señala que hay veces que los PME impactan en los centros por medio de resultados que van en beneficio a la formación del estudiante como por ejemplo su autoestima o en la convivencia escolar, resultados que se pueden obtener por medio de las evaluaciones de los otros indicadores que entrega la ACE, así como también en las visitas que se realizan a las escuelas. Lo anterior, supone que, según el entrevistado, los PME poseen un impacto en la formación personal del estudiante y, por consiguiente, tal impacto también se debiese traducir en los resultados académicos de éste.

Pese a lo anterior tal mejora no es percibida en las trayectorias que hemos descrito en esta investigación.

Ahora bien, según el entrevistado 2 del MINEDUC, el PME es una herramienta que entrega resultados a mediano y largo plazo, sin embargo, las escuelas que están en peligro de cierre por encontrarse tres años seguidos en la categoría insuficiente, el impacto que podría provocar el PME en esos centros no presta ninguna utilidad según el MINEDUC y prescinden de la herramienta, debido a que funcionan por medio de una lógica prescriptiva con programas focalizados, lo que según este entrevistado ha provocado una tensión interna en el Ministerio. Lo anterior podría estar corroborando lo reflexionado anteriormente sobre la poca importancia que le entrega al MINEDUC al Plan de Mejora, ya que, según el entrevistado, en los centros educativos que persisten con malos resultados, lo que hace el Ministerio es implantar programas focalizados que en la práctica permitan a los centros obtener buenos resultados a corto plazo, sin ser capaces de instalar procesos para que los centros mejoren.

A modo de síntesis podemos señalar que de acuerdo a las percepciones de los entrevistados los impactos de los PME en los resultados tanto académicos de los estudiantes, no ha sido el esperado, sin embargo algunos entrevistados han mencionado que se han producido impactos en la forma de organización del centro educativo, ya que durante estos diez años los centros han podido incorporar la planificación de la mejora a sus rutinas de trabajo, lo que ha significado un orden en sus procedimientos como también una noción de los términos de gestión que no estaban instaurados hasta ahora. Pese a lo anterior, otros entrevistados mencionan que el impacto en las comunidades educativas ha sido insuficiente o nulo, debido a la poca participación de éstas en la elaboración o construcción del PME, situación que muchas veces los miembros de la comunidad no tienen conocimiento del PME que se ha construido y los objetivos que se han planteado. Lo anterior hace que los PME no impacten significativamente en las comunidades educativas, que según algunos entrevistados es en donde se producen los cambios y el impulso para la mejora educativa del centro escolar. Por otro lado, también se percibe que en las escuelas insuficientes el PME no posee

aparentemente impacto, debido a que desde el MINEDUC realizan programas más focalizados, prescriptivos y estandarizados que buscar resultados más a corto plazo.

4.3.5. Motivos por los cuales las escuelas no parecen mejorar

Para finalizar las entrevistas, a cada uno de los agentes se les mostró los datos cuantitativos sobre las clasificaciones de los centros educativos que partieron el año 2008 a implementar los Planes de Mejora y que muestran el estancamiento de un gran porcentaje de escuelas en el tiempo. La observación anterior generó trasladar la pregunta de investigación a los entrevistados, por lo que se les preguntó; **¿por qué los centros educativos no han mejorado, a pesar de tener planes de mejoramiento durante diez años?**

Tanto para el entrevistado 1 del MINEDUC, así como también para el entrevistado de la Agencia de la Calidad de Educación, el problema que perciben es de gestión, así como también de los docentes y equipos directivos, ya que son éstos los que deben en cierta medida cubrir las demandas de sus comunidades educativas y buscar herramientas para enfrentar los problemas que se generan. Así lo expresa el entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación:

“(...) yo creo que el problema de bajos resultados en las escuelas con un bajo desempeño no son los niños, ni los jóvenes, el problema siempre son los adultos, o sea es el equipo directivo que no gestiona adecuadamente, son los docentes que no cubren el currículo o que no lo manejan, no lo transforman en una oportunidad de aprendizaje (...)”

(Entrevistado 1, Agencia de la Calidad de la Educación)

Por otro lado, el entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME concuerda con el entrevistado 5 del MINEDUC, quienes relacionan el estancamiento de los resultados al poco apoyo que existe por parte del MINEDUC hacia los centros educativos, puesto que según ellos el MINEDUC actúa como un organismo de fiscalización y lo que necesitan los centros educativos, es apoyo, que se vayan a poner al servicio del director, del equipo directivo y de

la escuela para empezar a salir de donde están. Cambiar la forma de conversar y generar espacios de reflexión son dos acciones que podrían ayudar a mejorar el centro docente. Lo mencionado por ambos entrevistados, tal como ya habíamos dicho, es una de las demandas habituales que hacen los directores de los centros, mayor apoyo por parte del Ministerio, lo que genera la convicción que los esfuerzos que realiza el MINEDUC para llegar a los centros con mayores problemas, probablemente no están teniendo efecto, ya que no se percibe ese apoyo.

Una de las causas que ha provocado el estancamiento de los centros según varios entrevistados, es la eliminación de algunos niveles de tensión que el MINEDUC genera en los centros educativos, como lo son las evaluaciones estandarizadas SIMCE, el realizar a un sin número de planes que deben anexar al plan de mejoramiento, imponer fechas y/o años para que los centros puedan mejorar, ya que se les exige que en cuatro años los centros educativos mejoren sus resultados, tendiendo presente que la mejora es un proceso que implica más tiempo. Todo lo anterior según varios entrevistados, hace que los centros pierdan el foco en la mejora y generen las respuestas para esas presiones. Lo anterior supone que las presiones ejercidas por el MINEDUC no proporcionan un estímulo al centro para mejorar sus resultados y ejerce lo contrario una presión negativa que podría estar provocando el estancamiento y una falta de confianza por parte del centro educativo para mejorar. Lo anterior queda en parte plasmado en la siguiente cita:

“Yo creo que son las dificultades que tiene el sistema altamente estandarizado, un sistema altamente estandarizado como el nuestro no está pensado necesaria y efectivamente en que las escuelas mejoren y que mejores las oportunidades de aprendizaje, sino que está pensado en que las escuelas sobrevivan.”

(Entrevistado 5, MINEDUC)

Por otra parte, el entrevistado 4 del MINEDUC, plantea que la mejora en los centros educativos no se visualiza debido al poco o escaso análisis de datos que existen en las organizaciones, esto se debe a que, según el entrevistado, un buen PME nace de un buen análisis de las necesidades de la escuela y saber detectar las necesidades de la escuela nace

de un buen manejo del análisis de los datos, lo que, según él, el equipo directivo carece de preparación.

Otro de los factores que podría estar influyendo en la mejora de las escuelas según los entrevistados, es la falta de articulación de las instituciones que se encuentran a cargo de monitorizar y velar el cumplimiento del PME en las organizaciones escolares, debido a que, prácticamente por unanimidad de todos los entrevistados piensan que faltan lineamientos que permitan que esta articulación sea normanda y es ahí en donde la política pública debiese actuar para dotar al sistema de conectores entre las distintas instituciones. Percepción que se ve reflejada en el comentario siguiente:

“No existen instancias colectivas de trabajo o de conversación para definir cómo podemos apoyar el proceso de mejoramiento de este establecimiento. No hay nada que nos obligue a hacer esa conversación, tampoco están las condiciones... Por eso te digo, si queremos hacer un cambio y queremos darle un nuevo aire y hacer que se haga más efectivo, hay que generar condiciones institucionales desde la política pública para que efectivamente ocurran los procesos que tienen que ocurrir, que efectivamente haya apoyo, que efectivamente nos focalicemos en evaluar lo que tenemos que evaluar (...)”

(Entrevistado 2, Expertos que iniciaron el PME)

Tal como se ha planteado, las causas que podrían estar provocando el estancamiento en los centros educativos, según los entrevistados, son multicausales y de diferente índole, ya que algunos culpan al centro educativo junto a los profesionales que lo componen, así como otros culpan al Ministerio quien debería prestar la ayuda suficiente a los centros para responder a los requerimientos de las organizaciones educativas, así como la desarticulación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Todo lo anterior supone una cooperación entre los diferentes organismos del sistema educativo, los que deberían actuar sinérgicamente y no de manera balcánica, culpabilizándose unos a otros como ha quedado demostrado en los párrafos anteriores.

5. Discusión y Conclusiones

5. *Discusión y Conclusiones*

Para finalizar y tras describir los diferentes resultados obtenidos, procede ahora el Capítulo 5 en donde se realizará una discusión y conclusiones que servirán para consolidar lo que se ha obtenido en la presente investigación.

Con el objetivo de dar respuesta a las hipótesis y objetivos planteados en esta investigación, se han generado preguntas que responden a cada una de las hipótesis planteadas, para luego generar una conclusión general que permitirá determinar cuáles son las posibles causas que han provocado el estancamiento o retroceso de las escuelas chilenas pese a contar con planes de mejoramiento desde el año 2008.

A continuación, se desarrollará cada una de las preguntas señaladas:

¿Los PME chilenos ayudan a las escuelas a mejorar?, o ¿sus fines son basándose en la rendición de cuentas y no a la mejora educativa?

Tal como se ha podido apreciar con las trayectorias de los centros educativos que han diseñado y aplicado los planes de mejora durante diez años, el 71,32% de los centros educativos se han mantenido tanto en la clasificación de emergente (67,05%) como también en la de autónomo (4,27%). Lo anterior supone que **la mayoría de los centros educativos no ha experimentado modificaciones en su trayectoria en los diez años transcurridos** y sólo el 6,66% de ellos ha experimentado una subida de categoría. Pese a lo anterior, hay escuelas que han experimentado una trayectoria zigzagueante (16,05%), predominando el zigzagueo sin una tendencia clara de ir a la mejora o a un descenso de su con un 7,09% de los 5.600 centros docentes que iniciaron el año 2008 su proceso de mejora por medio de los PME. Ahora bien, a los porcentajes anteriores hay que agregar las escuelas que han descendido de categoría, las cuales corresponden a un 5,96%, porcentaje que podríamos mencionar poco significativo con respecto al total de centros. Todos los datos anteriores sugieren un estancamiento de los centros educativos que iniciaron el PME, lo que apunta que los planes de mejora chilenos no estarían teniendo un impacto en los centros educativos,

debido a que no se percibe que los resultados se hayan incrementado durante los diez años transcurridos.

Pese a ello, los directores de los centros educativos encuestados en general poseen una muy buena percepción del PME como política de mejora educativa, obteniendo en ese ítem una mediana de 6 puntos de un máximo de 7, afirmando estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los planes de mejoramiento diseñados y ejecutados ayudan a las escuelas a mejorar sus procesos de forma contextualizada, además de, entre otras cosas, ayudar a la reflexión de las prácticas docente.

Pese a lo anterior, la implementación de los PME chilenos por los centros educativos a lo largo de los diez años que lleva esta política pública en vigencia, no permiten visualizar en los resultados obtenidos una mejora, sino más bien un estancamiento de la gran mayoría de las escuelas que aplican los planes, lo que supone que posiblemente y según los datos, no están teniendo los resultados esperados. Sin embargo, la percepción de los directores es diferente, ya que tal como se ha señalado, estos afirman que los procesos que debiesen desarrollarse para producir una mejora en las escuelas, según el movimiento de la eficacia escolar, se están produciendo sistemáticamente. Entonces, si a juicio de los responsables de implementar los planes en los centros, estos procesos se encuentran bien diseñados y aplicados, ¿a qué se debe la falta de impacto de los planes de mejora?, ¿será que el foco de los planes estará en la rendición de cuentas y no en la mejora de los resultados de los centros docentes?

Para responder a la última pregunta planteada en el párrafo anterior, debemos en primer lugar hacer referencia de lo que plantea la normativa y cómo define esta los PME. Los planes de mejora según la ley 20.248 del año 2008 y sus modificaciones (ley 20.550 y 20.529), plantea que el plan de mejoramiento es un instrumento estratégico de carácter técnico pedagógico que contiene las acciones que aspiran los centros educativos llevar adelante para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y de los otros indicadores de calidad educativa. Dicho plan deberá contener, a lo menos, los objetivos, las estrategias, actividades, metas y recursos asociados al mismo. Pese a lo anterior, también la misma ley le entrega otra función al plan,

y es la labor de ser un instrumento de justificación de los gastos, es decir, poseen un propósito financiero administrativo hacia los recursos entregados por la subvención escolar preferencial (SEP), la cual financia estos planes, debido a que por medio del plan los centros educativos tendrán que rendir cuentas a través de las acciones que están descritas en él, ya que una vez que llegue la Superintendencia de Educación a fiscalizar el centro educativo, pedirán el PME para verificar si los dineros que se entregaron al centro se encuentran evidenciados en las acciones descritas en el plan.

Ahora bien, según las entrevistas que se han realizado, muchos de los actores gubernamentales que tuvieron o tienen una participación en los planes de mejora desde las políticas públicas han mencionado que **el PME responde más a un instrumento para rendir cuentas que un instrumento de mejora educativa**. Uno de los ejemplos lo menciona un ex miembro del MINEDUC, cuando dice: *“la persona que maneja más el PME es el encargado del PME para las rendiciones, más que el experto educativo de PME y eso es porque el peso que tiene el accountability es más fuerte”*. Otro de los ejemplos es un miembro del MINEDUC el que menciona: *“hoy día se ha convertido el PME en un instrumento de rendición de recursos, más que un instrumento de gestión para la mejora escolar”*. Como último ejemplo mencionaremos el entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación, quien menciona: *“el plan de mejora, muchas veces yo veo que se asume como ejercicio más burocrático y no tanto de mejoramiento...”*. Todos los comentarios anteriores hacen referencia a que el PME más que un instrumento de mejora se asocia a un instrumento de rendición de cuentas, en donde el centro escolar crea acciones para gastar los recursos de la subvención.

Por otro lado, la literatura que hay relacionada con la rendición de cuentas o *accountability* en educación posee varias conceptualizaciones que van desde una evaluación, acreditación o certificación del centro educativo, hasta la elección de escuelas para ejercer presión para lograr buenos desempeños. Fullan (2015), menciona que la rendición de cuentas puede generar *“...mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes, fortalecer la profesión docente, y ofrecer transparencia de los resultados al público”*, lo que se traduce que según como sea gestionada la rendición de cuentas o el modelo que se aplique de *accountability*

proporcionaría a las organizaciones educativas una mejora tanto en los docentes, así como también en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, lo realmente nocivo para el plan de mejoramiento educativo es su vínculo con un sistema de *accountability* institucional, que, según los entrevistados, burocratiza los procesos de mejora de la escuela lo que genera según Muñoz-Repiso (2003), la incapacidad de la institución de adaptarse al cambio y alejarse de las necesidades reales de ésta.

Considerando todos los antecedentes anteriores y respondiendo a la pregunta, podemos mencionar que según los resultados de los centros educativos **no existe un avance significativo en las trayectorias** de las escuelas que han iniciado los planes de mejora. Lo anterior también queda evidenciado en un estudio realizado por Irrázaval, Paredes, Murray, Gutiérrez y colegas (2012), el que menciona que de acuerdo a los diferentes datos recolectados y las entrevistas realizadas se determina que, al preguntar por las características SEP que han incidido en mejoras de aprendizajes y resultados, los Planes de Mejoramiento en la mayoría de los casos, está entre las tres características menos mencionadas. Lo que sugiere que el PME no es percibido claramente como una herramienta útil para la mejora educativa. Por otra parte todos los antecedentes apuntan a que el PME no se encuentra enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sino que es considerado como un instrumento de rendición de cuenta externa, el cual se relaciona directamente con la economía. Lo anterior debido a que informa sobre cómo se han gastado los recursos económicos, que además genera un alto coste administrativo por parte de las escuelas y su efectividad en una dimensión técnico-pedagógica se ve muy disminuida por la relevancia de tener los recursos económicos para el funcionamiento del centro.

Si todos los planes de mejora son aprobados por el MINEDUC para que sean aplicados de forma satisfactoria ¿Por qué estos tienen efectos diferentes en la mejora educativa?

Tal como se ha hablado en los párrafos anteriores, y según los datos extraídos del comportamiento de las escuelas que aplican planes de mejora desde el año 2008, una gran mayoría de éstas han presentado signos de estancamiento de sus resultados y en consecuencia no se evidencia avances en las clasificaciones que hace del MINEDUC a los

centros escolares desde el mismo año que han sido clasificadas, es decir han estado en una misma categoría desde el año 2008 hasta el 2018. Este comportamiento se refleja sobre todo en las escuelas pertenecientes a la categoría emergente, ya que un 67,05% de las escuelas que ingresaron a la SEP, no han experimentado ningún movimiento con respecto a su categoría de emergente desde el año 2008. Lo mismo ocurre con el 4,27% de los centros que han permanecido en categoría de autónomos y el 0,18% de los centros que han permanecido en recuperación²¹. Por lo tanto, si agrupamos todas las categorías que han permanecido desde el año 2008 podemos distinguir que el 71,50% de los centros no han experimentado cambios significativos en los resultados de sus estudiantes.

Ahora bien, como un insumo al párrafo anterior, podemos agregar que según la normativa que rige el plan de mejoramiento (Ley 20.248), en su primera versión del año 2008, obligaba a los centros educativos de las categorías emergente y en recuperación presentar sus planes de mejoramiento para ser revisados por el MINEDUC y que este los aprobara. Pese a lo anterior, una de las modificaciones (Ley 20.529), eliminó la obligación de que los Planes de Mejoramiento Educativo de los establecimientos Emergentes cuenten con la aprobación del Ministerio de Educación, y precisó que los establecimientos “En Recuperación” tendrían que elaborar su Plan de Mejoramiento Educativo, para lo cual deberán contar con el apoyo del Ministerio de Educación o de alguna de las personas o entidades del Registro Público de Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo, administrado por el Ministerio de Educación. Es por lo anterior que desde el año 2011, **el MINEDUC, ya no revisa los planes de mejora de los centros docentes** y en consecuencia no está en su obligación la aprobación de estos, sino que la acción de verificar por medio de la plataforma que el PME sea adjuntado o completado en los tiempos que estipula el Ministerio para estos efectos. Lo anterior lo reafirma el entrevistado 3 del MINEDUC cuando señala que “... *La responsabilidad establecida en la ley sobre los planes y de la gestión de la escuela es de los sostenedores, nosotros lo que hacemos es disponer la herramienta*”, por lo cual, actualmente la

²¹ Cabe destacar que las categorías no se modificaron hasta el año 2012, año que comenzó a aparecer la categoría “en recuperación”, ya que, por normativa, los centros educativos que ingresan a la SEP lo deben hacer en la categoría de “emergente” y como no se actualizaron hasta el año 2012, la categoría de “en recuperación” apareció ese año, por lo tanto, el dato alude a centros educativos que no han experimentado movimiento de categoría “en recuperación” desde el año 2012.

responsabilidad de verificar la contextualización del PME y si los objetivos concuerdan con el diagnóstico llevado a cabo o las acciones planificadas para la mejora educativa del centro, recae en el sostenedor del centro educativo. Para el entrevistado 2 de los ex miembros del MINEDUC, la función que realiza el sostenedor de revisión y aprobación de los planes de su centro permite que el PME sea más de la escuela que del MINEDUC permitiendo al centro educativo ser más responsable de lo que planifica en el plan, limitando la intervención del MINEDUC en la aprobación del PME. Lo anterior podría sugerir los diferentes efectos de los planes de mejoramiento en los centros docentes, ya que, no existe una entidad neutral que permita **realizar un *feedback*** sobre la planificación de mejora del centro y queda en manos de una sola mirada y retroalimentación la aprobación del plan, la cual podría ser asertiva en sus retroalimentaciones como también, no hacer una revisión exhaustiva del plan. Lo que queda claro, es que los directores de los centros educativos han mencionado en las encuestas que una de las mejoras que harían al PME, sería una menor intervención del sostenedor en el plan y mayor independencia a la hora de tomar decisiones. Pese a ello y teniendo claro que el Plan de Mejora es un instrumento técnico – pedagógico, se busca la aprobación en el integrante de la comunidad más administrativo, que es el sostenedor.

Un estudio del Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que tenía el objetivo de evaluar la implementación de la SEP (Irarazaval et al., 2012), detectó problemas en el diseño y formulación de los planes de mejora debido a una incoherencia entre lo que se diagnóstica y las acciones propuestas, además de que las metas y las acciones se encontraban mal formuladas. Por otro lado, la misma investigación detectó que la mayoría de las acciones se concentraban en el área de Lenguaje. Pese a lo anterior, existían áreas que el grado de atención por medio de las acciones del plan de mejora era bajísimo, como era el caso de matemática, la organización curricular y la promoción de una cultura de altas expectativas. Es por lo anterior que la labor del MINEDUC con respecto a su función de revisión y evaluación de los planes en ese momento pareciera no haber estado funcionado de manera adecuada. Como se ha mencionado, actualmente la ley se ha modificado, y con ello ha liberado al MINEDUC de realizar la revisión y evaluación de los planes, por lo cual, **queda en manos del sostenedor del centro el verificar que las acciones sean coherentes con el diagnóstico realizado y de la formulación de las acciones.** En este mismo sentido

se les ha formulado dos preguntas a los directores que tienen relación con la coherencia de los objetivos con el diseño del PME y por otro lado si los objetivos se relacionan con las necesidades detectadas en el centro educativo, por lo que sus percepciones han sido muy positivas, lo que ha generado una mediana de 6 para la primera y de 6,5 para la segunda, ambas de un máximo de 7, por lo tanto según los directores los problemas detectados en el estudio citado anteriormente se han solucionado o nunca han sido percibidos.

Ahora bien, según la literatura con respecto al diseño del plan de mejora y los efectos de este hacia los resultados de los estudiantes, Fernández (2011) explora la relación entre la calidad de los planes de mejora y el rendimiento escolar, generando una tabla de indicadores para evaluar los PME. Como resultado del estudio se llegó a la conclusión que **existe una relación positiva entre la calidad de la planificación estratégica y el rendimiento académico de una escuela**. Misma conclusión arrojó el estudio de Geoffrey Van Der Voort y Lesley Wood, (2014), en donde mencionan que las escuelas sólo pueden progresar hacia el desarrollo de toda la escuela si cuentan con planes de mejora escolar debidamente contruidos, además de tener en cuenta que el equipo a cargo de guiar la construcción de éste, debe estar empoderado y capacitado para llevar a cabo con éxito el diseño e implementación del plan. Tal como los anteriores estudios, existen otros (Caputo & Rastelli, 2014; Curry, 2007; Edmonds, 1982; Ettinger, 2015; Reeves, 2011) que nos demuestran que una de las principales características que debe considerar un plan de mejora es la calidad para que impacte en los resultados de los centros educativos, sean estos, académicos como también de formación personal. Lo anterior sugiere que **las percepciones de los directores en relación con la calidad de sus Planes de Mejora poseen poca autocrítica** que lo podría suponer que la autoevaluación de la calidad de los PME reflejada en los cuestionarios es alejada de la realidad que demuestran los resultados. Por otro lado, también podría estar vinculado a la aprobación que realiza cada sostenedor a los planes, debido a que éstos son los que aprueban o desaprueban los PME y de alguna u otra manera comprueban la calidad de éstos, lo que además sugiere que la revisión por parte de los sostenedores podría ser poco exhaustiva o como menciona la literatura no se encuentran capacitados para llevar a cabo la revisión de los PME.

Reuniendo todos los antecedentes anteriores y en respuesta a la pregunta, podemos señalar que, por un lado, actualmente el Ministerio de Educación no se encarga de la revisión de los planes de mejoramiento, solamente se encarga de asesorar en la construcción de estos por medio de las orientaciones que anualmente publica y entrega a los centros educativos, así como también por medio de los asesores pedagógicos que visitan los centros que se encuentran más descendidos en sus resultados. Por consiguiente, no existe un organismo externo al centro educativo que pueda velar por la calidad de los planes de mejoramiento de los centros escolares, sino que es el mismo sostenedor de cada organización el encargado de aprobar el plan diseñado y ejecutado por el centro docente. En consecuencia, y en relación con la pregunta ¿por qué los planes poseen diferentes efectos en la mejora educativa?, los efectos que podría tener el PME en cada centro de acuerdo con su calidad, se centran en la figura del sostenedor, quien es el que aprueba los planes del centro, los cuales quedan filtrados o corregidos por un agente interno de la organización y que podría tener una mirada mayormente centrada en aspectos administrativos que pedagógicos. Pese a ello cuando el MINEDUC estuvo a cargo de la revisión de estos, los resultados de los centros educativos no se vieron tampoco afectados, ya que, según la investigación señalada anteriormente, la labor del Ministerio al parecer no estaba funcionando correctamente debido a que se detectaron errores en el diseño de los planes de los centros investigados. Ahora bien, en este sentido, podemos considerar dos puntos de vistas, por una parte, una institución externa como el MINEDUC u otra, podría coartar a los centros educativos en la libertad que poseen para el diseño del plan de mejora, presión adicional que podría establecer un mayor trabajo administrativo, por otra parte el no contar con una revisión externa del plan de mejora, se pierde la objetividad de éste y los errores o incoherencias que se podrían establecer entre el diagnóstico y las acciones a desarrollar quedarían sin ninguna retroalimentación para ser corregidos y redireccionados y con ello diseñar un plan de mejora de calidad que podría impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, un equilibrio entre ambos puntos de vistas sería prudente, debido a que es importante que los líderes educativos sean capaces de diseñar un plan de mejora de calidad, y para ello es preciso una guía y retroalimentación constante para que posteriormente puedan llevar a cabo una planificación de calidad de una manera más autónoma y con ello impactar en los resultados del centro de una manera más efectiva y eficiente obteniendo los efectos que se desea en cada comunidad educativa.

Un diagnóstico deficitario, ¿afectará al éxito del plan de mejora?

Uno de los primeros pasos para comenzar el proceso de mejora de cualquier institución es el diagnóstico de las necesidades de ésta para determinar sus fortalezas y debilidades y así comenzar a planificar la mejora.

Según la encuesta realizada a los **directores, el 90% de ellos han asegurado la realización del diagnóstico para conocer las necesidades del centro**, lo que hace distinguir que la mayoría de las escuelas encuestadas realizan un diagnóstico. Ahora bien, según la literatura especializada (Cantón, 2009; Creemers et al., 2001; Marticic & Pardo, 2003; Martínez Sánchez, 2013; F. Murillo, 2001), existen diferentes elementos a considerar para la realización de un buen diagnóstico, entre los cuales se encuentra el análisis de los resultados tanto académicos como los no académicos, la promoción de un espacio de reflexión en torno a los resultados tanto cuantitativos como cualitativos además de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa en la realización del diagnóstico, entre otros. Con relación a estos aspectos, los directores de los centros educativos aseguran estar de acuerdo o completamente de acuerdo que estos procesos se han llevado a cabo en sus centros para la realización del diagnóstico, por lo tanto, según las percepciones de los directores, podemos inferir que el diagnóstico que se han efectuado en los centros educativos ha considerado todos los elementos que según la literatura se deben considerar para realizar un diagnóstico de calidad. Sin embargo, al observar los resultados que entrega el MINEDUC sobre la clasificación de los centros educativos, tal como hemos señalado en párrafos anteriores, sugieren un estancamiento de éstos, lo que apunta que, según lo anterior, un **diagnóstico que se ha percibido como de calidad no es vinculante al éxito del PME** y que, por lo tanto, si un centro genera un diagnóstico de calidad o deficitario, esto no quiere decir que el PME tendrá éxito o fracaso. Lo anterior genera una **diferencia con la literatura** especializada (Cantón, 2004; Martínez Sánchez, 2013; Muñoz-Repiso et al., 2003) la que hace mención de lo contrario, es decir que un diagnóstico de calidad afecta a una implementación y por consiguiente al éxito del Plan de Mejoramiento.

Ahora bien, el entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación, institución que realiza diagnósticos a los centros escolares y que además posee conocimiento de los PME que realiza la escuela, a diferencia de los directores, menciona que los diagnósticos que se realizan por parte de las instituciones escolares son **débiles**, debido a un desconocimiento de parámetros de gestión que permiten a la escuela mejorar los aprendizajes de los estudiantes, argumento que no se encuentra presente dentro de los elementos que nos brinda la literatura para detectar si un diagnóstico es deficitario. También el entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME menciona que la debilidad de los diagnósticos generados por los centros educativos radica en la **inexistencia de espacio de reflexión** por parte de la comunidad educativa y la poca capacidad de éstas de autoevaluarse y utilizar los datos generados para realizar una planificación de calidad y es por lo anterior que, según el entrevistado 2 de los expertos que iniciaron el PME, las escuelas **no saben qué pedir y cómo utilizar los recursos** otorgados por la subvención para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, cabe destacar que el entrevistado 1 del Ministerio de Educación, menciona que existe una inconsistencia entre lo planificado y lo diagnosticado por los centros escolares. Todos estos elementos pueden explicar, en parte, la ausencia de resultados, puesto que la literatura ha alertado acerca no solo de disponer de un diagnóstico, sino de la importancia acerca de cómo este diagnóstico es realizado y de los procesos de participación e involucración que debería llevar asociado.

Según las diferentes investigaciones y la literatura existente en torno a los planes de mejora, existen diferentes elementos para que estos sean exitosos, entre los cuales se pueden distinguir que debe haber un compromiso entre la institución educativa y la administración para la construcción de una dinámica de cambio para la mejora (Cantón, 2009), así como también que todas las partes que interactúan y son partícipes de la comunidad educativa deben estar alineadas y comprometidas con una visión en común (Ahearn & SERVE: SouthEastern Regional Vision for Education., 1998; Cantón, 2009; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Gray et al., 1999; Marticic & Pardo, 2003), además de poseer un liderazgo claro tanto del director como el equipo directivo que lidera el proceso de mejora (Creemers et al., 2001; Geoffrey & Lesley, 2014; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Day, 2008; F. Murillo, 2002), ya que el líder debe ser motivador del cambio, no sirve un líder autoritario, dado que

los cambios impuestos no sirven de nada (F. Murillo, 2002). Según las encuestas a los directores de los centros, han señalado que todos estos elementos se encuentran presente en sus centros, lo que sugiere que los planes de mejoramiento deberían ser exitosos, debido a que, tal como se ha señalado anteriormente, la evaluación que se realiza sobre la calidad de los diagnósticos es óptima, así como también los elementos que deben tener las comunidades educativas para que los PME sean exitosos. Pese a ello, existe un mejoramiento poco significativo de las unidades educativas en relación con los resultados que maneja el MINEDUC.

Volviendo a la pregunta si un diagnóstico deficitario puede afectar el éxito del PME, se puede mencionar que la literatura nos entrega elementos para tener en cuenta para la realización de un diagnóstico de calidad, debido a que éste es relevante para que el plan de mejora sea de calidad. Así pues, un diagnóstico deficitario podría afectar en la construcción del plan de mejoramiento y que su efecto en los centros no sea el deseado. Lo anterior nos **invita a pensar en cómo se están realizando los diagnósticos en las escuelas chilenas** y las respuestas tanto de los directores como de los agentes gubernamentales son contradictorias. Por una parte, los directores han mencionado llevar a cabo procesos de calidad para la realización de los diagnósticos, mientras que tanto el entrevistado de la Agencia como el experto que inició los planes de mejora mencionan algunas falencias, que dentro de las más relevantes es la generación de espacios para la reflexión y la poca capacidad de éstas de autoevaluarse y utilizar los datos generados para realizar una planificación de calidad. Todo lo anterior nos hace reflexionar que para conocer si los diagnósticos efectuados por los centros educativos chilenos son de calidad y ***cumplen con los diferentes aspectos narrados en la literatura internacional*** debemos producir una investigación *in situ* de manera de indagar y conocer las diferentes herramientas y procesos que se llevan a cabo en el centro con los diferentes actores que participan en el diagnóstico institucional de manera de visualizar si este proceso es el cual impide el mejoramiento de los centros educativos.

Si cada una de las etapas de los planes de mejora se encuentra desarrollada sin ajustarse a los tiempos o ciclos escolares, ¿podría afectar a una implementación adecuada del plan de mejoramiento?

El proceso de implementación de los planes de mejoramiento en los centros educativos requiere de tiempos y plazos que se deben ir cumpliendo de acuerdo con lo que reglamenta el Ministerio de Educación. Pese a ello, estos tiempos no siempre van en función de los que disponen los centros educativos para su desarrollo o se encuentran con un desfase, entre los tiempos académicos de las escuelas y los tiempos que estipula el Ministerio para el desarrollo de cada etapa del plan. Al respecto de lo anterior, podemos señalar que según la normativa que sustenta los planes de mejora (Ley 20.248 y sus modificaciones), lo que menciona con relación a los plazos es que una vez al año los centros educativos están obligados a presentar sus planes de mejora, presentación que principalmente se encuentra fundamentada con el hecho de rendir los recursos otorgados a las escuelas durante ese periodo de tiempo. Sin embargo, no hace mención en qué tiempo debiesen presentarse, o en qué plazos éstos debiesen ser enviados tanto al MINEDUC como a la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE). La única información relacionada con ello es la vinculada con las escuelas que se encuentran en la categoría “en recuperación”, las cuales deben entregar los planes antes del inicio de curso. Es decir, antes del mes de marzo estos planes debiesen estar incorporados a la plataforma que el MINEDUC dispone. Sin embargo, tal como se ha mencionado, para las otras categorías de escuelas no se menciona ningún plazo que involucre las distintas etapas que posee el plan.

Pese a lo anterior el MINEDUC a través de las orientaciones que entrega a las comunidades educativas incorpora plazos para cada una de las etapas que posee el plan (diagnóstico, implementación y evaluación), las cuales según los directores encuestados ***no se ajustan a los plazos*** que dispone el centro educativo, lo que genera, según ellos un desfase de la implementación del plan. Según los directores, lo óptimo sería que los planes debiesen estar completos y listos para su ejecución durante el mes de marzo, mes que se inicia el año escolar en Chile. Sin embargo, recién se termina con el diagnóstico y planificación del plan durante el mes de junio o julio, es decir cuando finaliza el primer semestre del año escolar en Chile,

lo que genera que sólo dispongan de parte del segundo semestre para ejecutar un plan que debiese ser para un año académico. Todo ello provoca, según los directores la situación descrita anteriormente, y es que los planes no se encuentren diseñados de una forma consciente, debido a que siempre se encuentran a destiempo, primero ejecutando las acciones para luego ser incorporadas al plan de una forma poco planificada e inconexa con lo efectuado en el proceso de diagnóstico. Lo anterior también sugiere que el plan pudiera ser una herramienta mayormente de oficina y burocrática, debido a que, según los directores, al no ajustarse a los tiempos del centro este se realiza por cumplir para no perder la subvención que otorga el MINEDUC para el diseño e implementación del plan.

Al confrontar las percepciones entregadas por los directores de los centros docentes sobre el desfase de cada una de las etapas del plan con los encargados del diseño de la política pública, los distintos entrevistados del MINEDUC han mencionado estar consciente de la problemática que supone lo anterior, tanto es así que según el entrevistado 4 del MINEDUC menciona que el PME se ha transformado en un instrumento para rendir cuentas, debido a que las escuelas trabajan para el plan. Pese a ello el entrevistado 3 del MINEDUC argumenta que “(...) *los plazos lo que hacen es tensionar un poco a la escuela para poder lograr de que tenga la planificación en un espacio más o menos lógico*”, lo que sugiere que por medio de las tensiones que genera el mismo sistema y los encargados de diseñar la bajada de la política pública a los centros, quieren hacer cumplir cada uno de los procesos implicados en el PME, en tiempos que no se encuentran diseñados acordes a los ciclos escolares de los centros docentes. No obstante, y según el mismo entrevistado, generalmente el 50% de los centros educativos no cumple con los plazos de una manera óptima, es decir con las etapas tanto de diagnóstico como de planificación en el plazo establecido. Ahora bien, según los entrevistados 3 y 5 del MINEDUC y el 1 de los ex miembros del MINEDUC, esta situación se produce debido a la **cultura de los centros docentes**, ya que, estos esperan el último día de plazo para ingresar a la plataforma y subir la fase que corresponde, lo que provocaría que la plataforma deje de estar operativa por el gran número de escuelas que ingresa a la misma vez, situación que podría ser regulada por los mismos miembros de la comunidad escolar.

El sistema de planificación ha cambiado desde el año 2015, ya que existen dos procedimientos dentro del plan: por un lado, un proceso estratégico con una planificación a cuatro años plazo para luego pasar al proceso anual. Dentro del proceso de planificación estratégica se encuentra el diagnóstico institucional que debiese generarse una vez cada cuatro años, por lo tanto, los tres años siguientes, el proceso se sintetiza y solamente podrían modificar y/o agregar acciones a la planificación anual. Es por lo anterior que tanto el entrevistado 3 del MINEDUC como el 1 de los ex miembros del MINEDUC mencionan que **el tiempo que debiesen demorar los centros en su primer diagnóstico debiese ser mucho mayor que los siguientes años**, lo que en esos casos se justificaría el desfase. Por otro lado, para el entrevistado 2 de los expertos que iniciaron el PME, el problema se encuentra en los líderes educativos, ya que éstos deben ser capaces de tensionar a su comunidad educativa para cumplir con los plazos y que la planificación se pueda generar en los tiempos correspondientes para su aplicación oportunamente.

Para F. Murillo (2004), los tiempos que se dispongan para el desarrollo del plan de mejoramiento deben ser los necesarios para que cada una de las etapas se pueda llevar a cabo de forma óptima, es por lo anterior que el centro educativo debe garantizar los tiempos necesarios para el desarrollo del plan. En esta misma línea López, F. Murillo y Hernández-Valerio (2017), realizaron una investigación sobre el proceso de mejoramiento en función de la planificación de la mejora, lo que desveló que el 75% de los centros educativos del distrito investigado mencionaron como dificultades para elaborar el plan de mejora el **tiempo para su elaboración**.

Pese a todo lo anterior y a la literatura que se ha revisado para determinar si existe una relación entre los desfases que se observa en la implementación de los planes de mejoramiento y cómo éstos podrían afectar a la calidad de la planificación, no se ha encontrado evidencias empíricas que demuestren dicha relación. Sin embargo, ese proceso parece contraintuitivo, o ilógico, debido a que la planificación antes del año escolar parece necesaria para que el centro educativo se encuentre listo para hacer cambios para o durante ese año escolar. Es por lo anterior que existe una incoherencia entre lo solicitado por el MINEDUC a través de las orientaciones que establecen las fechas y plazos para cada una de

las fases del plan de mejora, debido a que la implementación del plan debiese partir durante las primeras semanas de inicio del año escolar y lo que se observa es que comienzan los centros a implementar desde el mes de junio.

Ahora bien, al considerar las fechas para las distintas fases, **se está asumiendo** que el proceso de planificación estratégica debe ser **lineal**, es decir, la fase 1 sigue a la fase 2 y así sucesivamente con periodos de tiempos establecidos, lo que va en contra de las investigaciones de mejora escolar que se han realizado (Fullan & Stiegelbauer, 1991), debido a que todo proceso de mejora tiene sus avances y retrocesos. El plan de mejora no es una excepción, debido a que según Beach y Lindahl (2004), la planificación tiende a ser libre, con sus fases o componentes entrelazados, que se extienden a lo largo del tiempo e involucran **procesos interactivos, mezclados y estrechamente acoplados**. Por lo tanto, un orden estricto se encuentra ausente, debido a que algunas fases ocurren simultáneamente y otras se extienden a lo largo de todo el proceso.

Todo lo anterior sugiere que, si bien es cierto la normativa que establece el funcionamiento de los Planes de Mejora, no apunta a normar las fechas de cada una de las fases, el MINEDUC establece criterios arbitrarios, sin ninguna evidencia científica, para instaurar fechas a un proceso que según la literatura no es lineal. Más aún estas fechas no respetan el ciclo del año académico, debido a que se establece una etapa de diagnóstico en pleno proceso de funcionamiento del centro escolar, lo que podría generar en la institución un agotamiento y un sentimiento de frustración en toda la comunidad educativa por encontrarse a destiempo en las fases del Plan de Mejoramiento. Lo anterior, es evidenciado por los directores de los centros debido a que un número importante de ellos propone una mejora en **ajustar los procesos** de planificación e implementación del plan. Pese a ello, los integrantes de las políticas públicas entrevistados asumen que el retraso en los tiempos de planificación e implementación es responsabilidad de las comunidades educativas. Por lo tanto, y en respuesta a la pregunta inicial, los desajustes que se evidencian en las fases del plan de mejora en las escuelas chilenas sugieren una implementación poco adecuada del plan en los centros educativos, debido a que la implementación, es sí misma es el punto central absoluto

de la planificación, por lo tanto, ¿de qué sirve realizar un diagnóstico y una planificación de calidad si en la práctica, no se podrá implementar de manera adecuada?

¿Una participación activa de la comunidad educativa, el tipo de liderazgo que ejerza el director del centro educativo y las acciones que se emprendan en la implementación del plan podrían tener algún efecto en el éxito de los PME?

Tal como se ha venido diciendo, los resultados de los centros educativos que han iniciado los planes de mejora desde el año 2008, han experimentado muy poca movilidad, lo que ha generado un estancamiento de los centros. Para comprender dicho comportamiento es importante visualizar cómo se han comportado éstos en diferentes aspectos como, por ejemplo, cuál ha sido el rol de la comunidad educativa en la generación de los planes de mejoramiento, cómo ha sido el liderazgo del director y/o del equipo directivo para conducir el PME y de qué manera ha sido la implementación de los planes de mejora en los centros educativos.

Los directores de los centros educativos que han contestado las preguntas referidas a la **participación de la comunidad educativa**, han mencionado que ésta ha sido partícipe del proceso de diseño y evaluación de los planes. Lo anterior, ha permitido a los docentes, según ellos, participar del proceso, así como también a las familias de los estudiantes, expresando que se encuentran completamente de acuerdo con que el centro educativo implica a las familias en la toma de decisiones, generando de esta manera una visión compartida entre toda la comunidad educativa. Además, los directores señalan que **estimulan la participación** tanto del alumnado, profesores, asistentes y padres en las decisiones que debe tomar el centro educativo. Todo lo anterior genera una percepción muy positiva de los directivos respecto de la participación de la comunidad educativa en los centros escolares, lo que nos genera la duda sobre qué pensará la comunidad educativa sobre su propia participación en el centro docente. Pese a lo anterior, algunos directores, cuando se les han preguntado sobre los aspectos a mejorar de los PME, señalan que uno de los **nudos críticos es la poca participación de las comunidades educativas** en la generación del plan de mejora, lo cual no se genera por el poco tiempo que se dispone para que toda la comunidad

pueda participar del proceso, lo que de alguna manera indica una contradicción con lo expresado en la misma encuesta. La opinión anterior genera una dicotomía frente a un mismo aspecto que podría suponer según Ovejero (1982) un tipo de personalidad autoritaria por parte de los directores, ya que, según este autor, la dicotomía se encuentra presente generalmente en “personalidades autoritarias”

Ahora bien, la percepción de los agentes gubernamentales sobre la participación de la comunidad educativa nos entrega otra perspectiva, debido a que tanto para el entrevistado 1 del MINEDUC como también para el entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME opinan que **actualmente el plan de mejora se encuentra más abierto a esta participación que en un comienzo**, debido a que, cuando comenzaron a implementarse los planes de mejora, los encargados de diseñarlo eran exclusivamente los sostenedores junto a los directores o equipos directivos de los centros, situación que actualmente ha sido superada, puesto que al menos existe un conocimiento de los docentes sobre el concepto de plan de mejora y se les hace partícipe de algunas acciones contempladas en el plan. Pese a ello, para este último entrevistado (entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME) como también para el entrevistado 5 del MINEDUC, **todavía existe una falta de empoderamiento de la comunidad educativa para que ésta llegue a ser parte de todo el proceso de mejora del centro** escolar. Este empoderamiento debe ser entregado por medio de capacitaciones y entrega de facultades por parte del Ministerio como también de los directores de los centros educativos, además de disponer de tiempo en el calendario escolar para reflexionar sobre el plan de mejora con todos los agentes involucrados.

La literatura refuerza la idea de la participación activa de la comunidad educativa en los planes de mejoramiento o proyectos de mejora (Cantón, 2009; Fernández, 2011; Fullan & Stiegelbauer, 1991; F. Murillo & Krichesky, 2012; White, 2009) debido a que, es ésta quien debe aprobar la puesta en marcha del proceso de mejoramiento, por lo tanto es **muy importante que toda la comunidad educativa se encuentre alineada en emprender un camino hacia el mejoramiento**, debido a que todas las partes interesadas deben estar organizadas y comprometidas con una visión en común. Es por lo anterior que el papel del director es de suma relevancia para implicar a toda la comunidad en el empuje y asimilación

del plan (Cantón, 2009; Leithwood & Earl, 2000; Muñoz-Repiso et al., 2003), como también en la selección de los responsables idóneos para tales tareas (Huber & Conway, 2014), tal como hacen mención algunos agentes gubernamentales sobre el empoderamiento que se debe entregar a la comunidad educativa para hacerla parte activa del proceso de mejora. Desde el punto de vista del Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar, la comunidad educativa posee un rol fundamental en todo el proceso de mejoramiento del centro escolar, **específicamente en los procesos internos** y en los factores del centro educativo, debido a que la comunidad educativa ejerce un rol de presión interna para que el centro educativo pueda poner en marcha su proceso de cambio, así como también el tener una **visión compartida** sobre los objetivos que se quieran alcanzar en el centro docente (Muñoz-Repiso et al., 2000; F. Murillo, 2004). Con relación a esto último se les preguntó a los directores de los centros educativos, los que en un 50,77% respondieron que la comunidad educativa está constantemente exigiendo buenos resultados, lo que no significa una participación activa de la comunidad educativa. Mientras que un 11,28% de ellos no percibe esa presión, pese a lo anterior, existe un 37,95% de directores que se declara en una posición central, es decir, no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. Lo anterior sugiere que, si bien es cierto que en la mitad de los centros encuestados percibe una presión interna de la comunidad educativa por lograr buenos resultados, ésta no ha sido suficiente para que el PME pueda tener los efectos deseados y se debería evaluar el nivel de participación de las comunidades educativas para detectar si ésta es tan participativa como mencionan los directores.

Por otra parte, y en lo que se refiere al **liderazgo que ejercen los directores y/o equipos directivos** las percepciones de éstos sobre el rol que ellos desempeñan en el plan de mejora, han declarado, por prácticamente unanimidad, que ponen en práctica la mayoría de las acciones que permiten desempeñarse como buenos líderes frente a sus comunidades educativas y favorecer un buen clima dentro de sus centros escolares según la literatura (S. Anderson, 2010; Hernández-Castilla & F. Murillo, 2017; Hopkins, 2019; Leithwood & Day, 2008). Pese a ello el entrevistado de la **Agencia de la Calidad de la Educación**, menciona que de acuerdo a las visitas que se han realizado en las escuelas con bajo desempeño, los diagnósticos hacen mención al **poco liderazgo pedagógico** que poseen los directivos, debido

a que muchas veces el director es quien toma las decisiones sin consultar con el equipo docente o comunidad educativa en general por medio del consejo de profesores o consejo escolar y estos organismos sólo poseen un rol burocrático en el sistema del centro educativo. Pese a no contar con la opinión de la comunidad educativa para triangular la información que nos señalan tanto los directores de los centros como el entrevistado de la ACE, podemos destacar que, en relación con las percepciones de los directores, al tratarse de una opinión autorreferente, y muy poco crítica con sus funciones y modelo de liderazgo podemos interpretar una sobre valoración por parte de los líderes educativos encuestados, lo que nos deja con un análisis muy poco contundente al respecto. Lo anterior nos conduce a la percepción del entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación, quién hace alusión a una percepción de un tipo de liderazgo poco participativo que, según la literatura especializada (Horn Kupfer & Marfán, 2010; Leithwood, Louis, et al., 2009; Leithwood & Day, 2008; F. Murillo, 2013; Sammons Pam, Hillman Josh, 1998), no permite obtener ningún efecto en el éxito de los Planes de Mejora ni en los procesos que se inicien con éste. Lo anterior **podría generar que el plan de mejora no impactara en los resultados de los centros educativos**, tal como señalan Leithwood y colegas (2009) y Earl (2000) cuando señalan que según el tipo de liderazgo que ejerza el director en su comunidad un plan de mejora impactará en los resultados del centro. Por lo tanto y basándose en la percepción señalada por el agente anterior, y asumiendo que faltaría una percepción de la comunidad educativa para tener una visión más realista, podríamos conjeturar que uno de los problemas que podría generar que un plan de mejora no posea impacto en los centros educativos chilenos, fuese porque el liderazgo ejercido por los directores es poco participativo.

En cuanto a **la implementación de los planes de mejora** podemos señalar que en las encuestas por lo general se posee una buena percepción de la implementación del PME debido a que la mayoría de los centros han optado por las valoraciones más altas que representan su acuerdo o totalmente acuerdo con cada una de las afirmaciones con una mediana de 6 entre todas las afirmaciones. Destaca la afirmación que señala que **cada mes el centro cuenta con un informe de seguimiento** sobre los avances de los PME con una mediana de 5 de un máximo de 7, que representa que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que contrasta con las afirmaciones que señalan un seguimiento del PME para

ver su grado de avance con una mediana de 6 de un máximo de 7. Lo anterior sugiere que las reflexiones o decisiones que se realizan durante el periodo de implementación se basan en percepciones y no necesariamente de informes emitidos por algún equipo de mejora, (el cual prácticamente todos los centros encuestados han mencionado que tienen un equipo o persona encargada del proceso de seguimiento del PME), que puedan detallar de alguna situación observada, que permita hacer una reflexión sobre el estado de avance del PME. Lo anterior también ha sido percibido tanto por el entrevistado 4 del MINEDUC, así como también por el entrevistado 1 de los expertos que iniciaron el PME, los que han mencionado el poco análisis de datos que realizan los líderes educativos, lo que genera que las decisiones que muchas veces se toman **son planteadas por medio de percepciones y no por un análisis de información o de datos que pueda avalar dicha decisión o problema** detectado en la comunidad educativa. En este sentido Robinson (2007) plantea que durante el proceso de implementación deben existir sistemas de monitoreo y control del proceso para observar cómo se van desarrollando los objetivos propuestos en la etapa de planificación, lo que según la información presentada, sugiere que en los centros educativos carecen de estos tipos de procesos que involucran además informes de seguimiento.

Por otra parte, y siguiendo con las entrevistas de los agentes gubernamentales con respecto a la implementación del plan, muchos de ellos coinciden en que este proceso requiere un **andamiaje** mayor por parte de las comunidades escolares, el cual implica una mayor formación y acompañamiento por parte del MINEDUC. En este sentido estudios anteriores (Ettinger, 2015; Geoffrey & Lesley, 2014) hacen mención a que **cuando los equipos de gestión se encuentran capacitados y empoderados con el Plan de Mejoramiento no sólo pueden desarrollar planes de calidad, sino que además son capaces de mejorar el funcionamiento de sus escuelas como también de sus propias prácticas de gestión**. Lo anterior sugiere que, según las percepciones de los entrevistados, los equipos directivos no poseen una formación adecuada para la implementación de los PME, lo que se reflejaría en que ésta no permita impactar en los procesos de mejora del centro educativo.

A modo de conclusión, podemos mencionar que basándonos en los datos entregados tanto por las encuestas como también por las entrevistas, se pueden percibir algunos indicios para

establecer poca participación de la comunidad educativa y una implementación del plan poco efectiva, sin embargo, falta una voz muy relevante en todo este proceso para generar una conclusión que evidencie de forma más clara dichas acciones, la comunidad educativa, ya que sin tener esa voz importante se hace muy complejo el detectar procesos o acciones que la involucra con un rol fundamental.

¿Se pueden apreciar algunas trayectorias de mejoramiento en los centros educativos chilenos que han aplicado los PME desde el 2008?

En algunos apartados anteriores ya hemos mencionado que las escuelas que han iniciado los planes de mejoramiento desde el año 2008 hasta el 2018 **en su mayoría no han presentado ningún movimiento** con respecto a su categorización inicial según la Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que ahondaremos en los siguientes párrafos para contestar la pregunta que nos hemos realizado.

Según la ley 20.248 que es la cual rige la SEP, los centros educativos se dividen en tres categorías según sea su desempeño educativo, las escuelas autónomas, emergentes y en recuperación. Los centros educativos **Autónomos** son aquellos que hayan mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos; los **Emergentes**, aquellos que no hayan mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, y los **En Recuperación**, aquellos que hayan obtenido resultados reiteradamente deficientes (Holz et al., 2019). Con relación a estas clasificaciones, podemos mencionar que de los centros que ingresaron en el año 2008 a la SEP y comenzaron a planificar su mejoramiento por medio de los PME y que hasta el año 2018 continúan ininterrumpidamente con el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica son un total de 5.600 centros. De todos ellos, el 4,27% se encuentra desde el año 2008 en la categoría de **Autónomo**, de los cuales el 91,21% se encuentra en zonas urbanas y el 8,79% en zonas rurales mientras que el 54,81% son subvencionados y el 41,19% públicos. Por otro lado, el 67,05% de los centros se encuentran en **Emergente** desde ese mismo año, de los cuales el 28,04% son urbanos y el 71,96% son rurales, mientras que 19,12% son subvencionados y el 80,88% públicos. Por otra parte, la categoría En recuperación, debemos comenzar a analizarla desde el año 2012, debido a que durante los

años 2008 al 2011, no se presenta ningún centro educativo que se situara en esa categoría, debido a que todos los centros se ubicaron tanto en emergentes como autónomos. Lo anterior generó que los centros tuvieran la misma categoría con la que ingresaron el año 2008 hasta el 2011, por lo tanto, si consideramos los centros educativos que ingresaron el año 2012 y que hasta el 2018 se encuentran **En recuperación** podemos mencionar que el 0,18% de las escuelas no han cambiado de esa categorización durante seis años de las cuales todas son urbanas, mientras que el 20% son subvencionadas y el 80% son públicas. Todo lo anterior nos entrega **un total del 71,5% de los centros educativos chilenos que no han presentado ningún movimiento durante diez años**. Pese a ello existe un porcentaje de estas escuelas que podríamos mencionar se encuentra en una fase de mejoramiento más elevada o ya institucionalizada según diferentes autores (Bellei, Valenzuela, et al., 2015b; Fullan & Stiegelbauer, 1991), las cuales son las que se encuentran clasificadas en autónomas. Por lo tanto, sólo consideraremos el 67,23% de los centros que no han experimentado ninguna ruta de mejoramiento de los cuales como ya hemos mencionado en gran medida son escuelas rurales (48,25%) y públicas (54,23%). Si bien es cierto que el mejoramiento no es lineal, sino que son interacciones entre diferentes fases de mejoramiento (Fullan & Stiegelbauer, 1991), existe un porcentaje elevado de centros educativos que se han visto estancados en un nivel de mejoramiento que, de acuerdo a las distintas fases de mejoramiento que nos brinda la literatura, podemos mencionar que el 67,23% de las escuelas en Chile se encuentra hace diez años en una fase de iniciación según Fullan y Stiegelbauer (1991). Si consideramos las trayectorias de mejoramiento de Bellei y colegas (2015b), ese porcentaje anterior de centros **se encontraría en la fase denominada “mejoramiento puntual”**, el que además, según estos autores las escuelas podrían estar en esta fase de 5 a 8 años. Entonces, ¿qué está pasando?, ¿por qué existe un estancamiento evidente de las diferentes trayectorias?

Por otro lado, llama la atención las escuelas ubicadas en zonas rurales, ya que, del total de éstas, el 92% se han mantenido en la categoría de emergente en comparación con las escuelas urbanas que representan 39,54% que se mantiene en esa categoría. Lo anterior sugiere que existe un estancamiento en los centros que se encuentran en zonas rurales, lo que ya se estaba diagnosticando hace un tiempo (Vera-Bachmann & Salvo, 2016), y que vislumbraba un cierre eminente de mucho de estos tipos de escuelas y que de alguna u otra manera podría

significar la pérdida de uno de los pocos espacios de interacción del mundo campesino (L. Hargreaves et al., 2009; Núñez Muñoz et al., 2014). Con todo, significaría facilitar la deserción escolar, la desarticulación social y los riesgos de desertización social de los territorios rurales, entre otras eventuales consecuencias (L. Hargreaves, 2009; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Kearns et al., 2009; Kovács, 2012).

Otro de los aspectos a destacar son los centros con diferentes tipos de titularidad, debido a que el 72,14% de los centros de titularidad pública que han utilizado los PME desde el año 2008 se han mantenido en la categoría de emergente durante todo el periodo, lo que representa el 54,23% del total de centros que comenzaron a utilizar el PME el 2008. En comparación con las escuelas subvencionadas, las cuales el 51,65% de ellas se encuentra en categoría emergente, que representa el 12,82% del total de centros que iniciaron el 2008. Cabe señalar que el 2,57% las escuelas públicas se mantienen en la categoría más alta (autónomo), versus al 9,42% de las escuelas subvencionadas. Todos los datos cuantificados en este párrafo representan una situación compleja para las escuelas de **titularidad pública, debido a que al igual como se ha descrito en el apartado anterior con relación a las escuelas rurales, presentan una especie de estancamiento de la mayoría de estos tipos de centros**. Por otro lado y profundizando aún más en las escuelas públicas y rurales, las cuales son los tipos de centro con mayor estancamiento, podemos agregar que del 92% de las escuelas rurales que se mantienen en emergente, el 85,53% de ellas corresponden a centros educativos públicos, conque nos lleva a reflexionar sobre la calidad, pertinencia e impacto de los planes de mejoramiento de estos tipos de centros educativos y de qué manera el Estado implanta mecanismos de mejoramiento a estos tipos de centros que se observan con un estancamiento evidente de sus resultados.

En síntesis y respondiendo a la pregunta sobre la visibilidad de trayectorias descritas en la literatura (Arnaiz Sánchez et al., 2015c; Fullan & Escudero, 2002; González & Escudero, 1987) se observan las siguientes trayectorias de las escuelas chilenas, las que se puede apreciar una diferencia marcada entre el tipo de titularidad de los centros docentes:

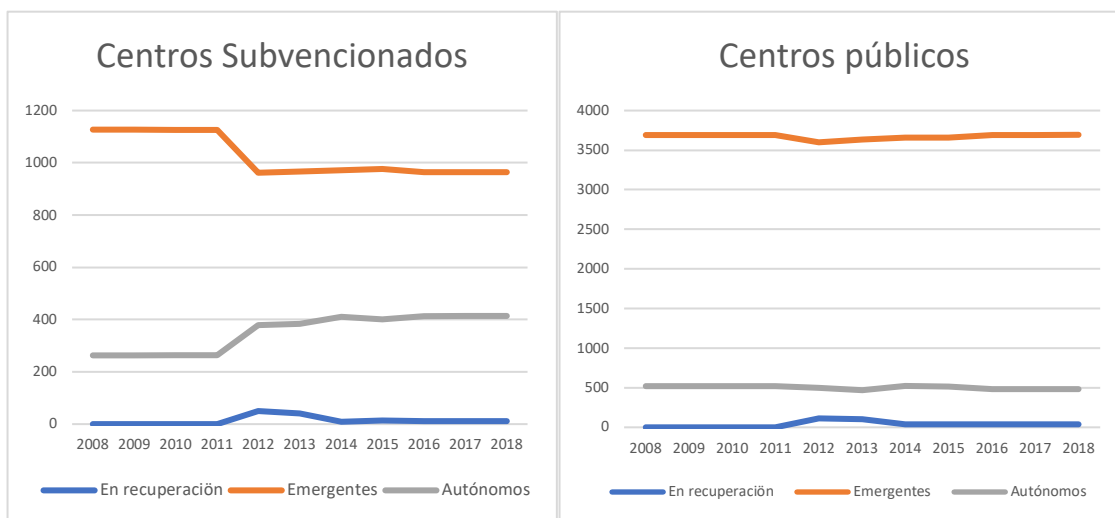


Gráfico 22: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos públicos y subvencionados que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.

Según lo que visualizamos en ambos gráficos, podemos concluir que las escuelas públicas presentan un estancamiento más marcado que las escuelas de titularidad subvencionadas, por lo tanto, podemos inferir que la aplicación de los planes de mejoramiento en las escuelas subvencionadas ha impactado de mejor manera. Pese a lo anterior, si aumentamos la mirada de cada uno de estos tipos de titularidad e incluimos a los distintos tipos de zonas, la situación queda plasmada en los siguientes gráficos:

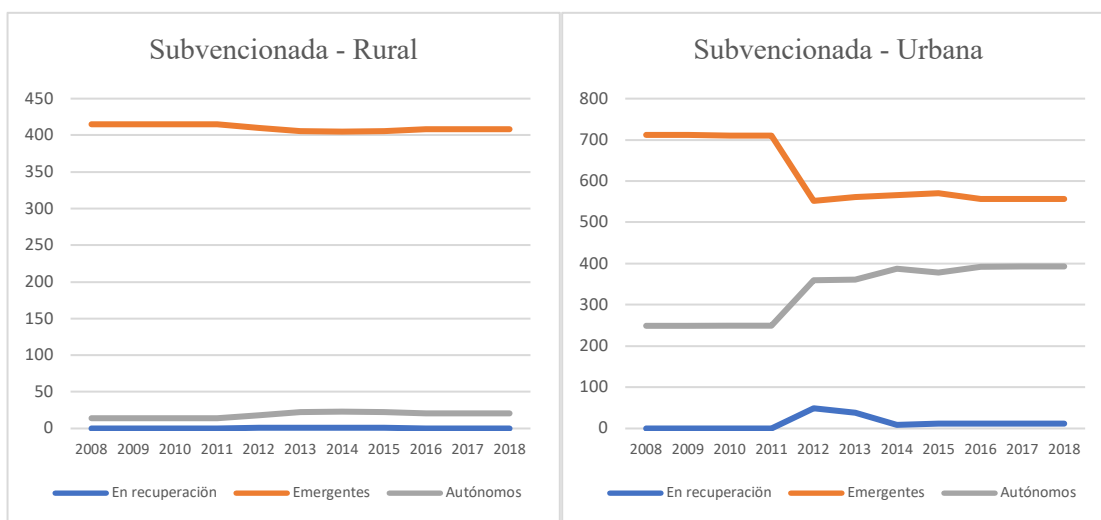


Gráfico 23: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos de titularidad subvencionada de sectores rurales y subvencionado que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.

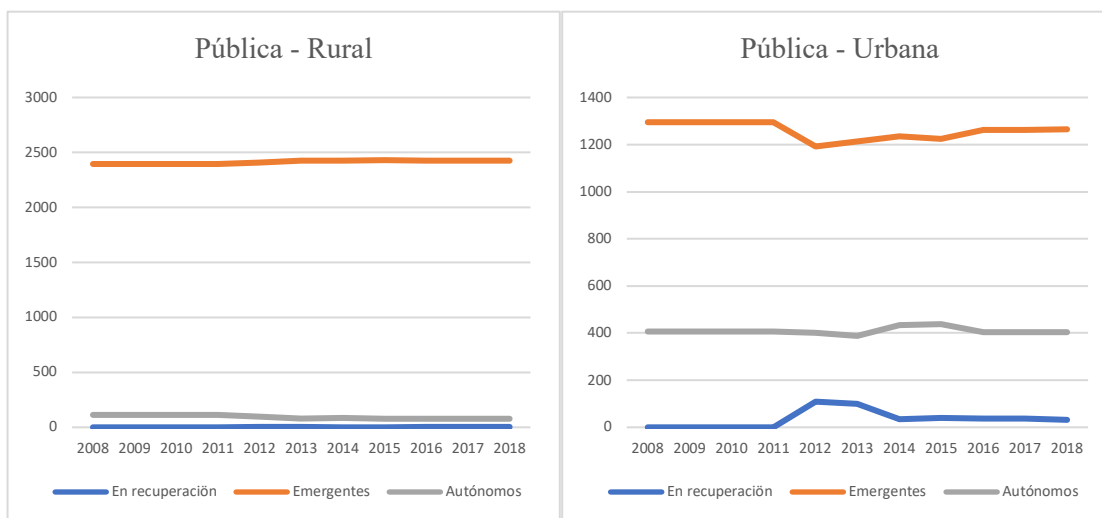


Gráfico 24: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos de titularidad pública o municipal de sectores rurales y subvencionado que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.

En ambos gráficos se observa **un estancamiento de las escuelas de sectores rurales**, tanto de titularidad pública como subvencionada, lo que dibuja una trayectoria plana, sin ningún tipo de ascenso o descenso relevante, que pueda significar una tendencia en las trayectorias, sin embargo, cuando observamos la zona **urbana**, la situación cambia, ya que las trayectorias comienzan a cambiar y en la que mayor **mejoría** se puede apreciar es en la de titularidad **subvencionada**, debido a la diferencia que existe entre los autónomos y los emergentes. Por lo tanto, desde esta perspectiva, podemos mencionar que existe una trayectoria marcada, sin embargo, no podemos afirmar que es generalizada, debido a que se encuentra desarrollada, específicamente en las escuelas de titularidad subvencionada.

Todo lo anterior supone un avance significativo de las escuelas subvencionadas. Sin embargo, no se refiere a todas las subvencionadas, sino a sólo las que se encuentran en zonas urbanas, debido a que en las zonas rurales es evidente observar un estancamiento de las trayectorias de mejora, lo que supone que debiese existir medidas diferentes y **acciones compensatorias** al considerar este tipo de centros educativos (L. Hargreaves et al., 2009; Núñez Muñoz et al., 2014). Por otro lado, existe una trayectoria lineal en las escuelas públicas o municipales, lo que se evidencia un estancamiento de acuerdo con la literatura, es decir, en los diez años transcurridos aún no existe un mejoramiento significativo en este tipo de centros educativos.

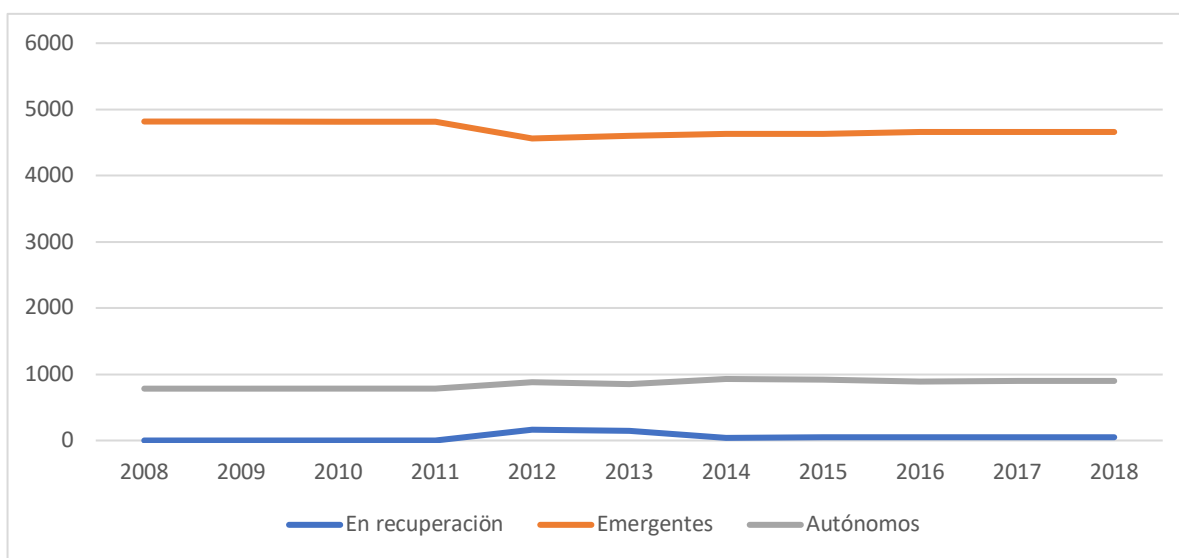


Gráfico 25: Trayectoria de categorización según la SEP de los centros educativos que han estado implantando planes de mejoramiento desde el año 2008 al 2018.

Pese a lo anterior, y a modo general, según el gráfico 25 se puede apreciar un pequeño acercamiento entre las escuelas emergentes y las autónomas, lo que se podría interpretar como un lento, pero esperanzador mejoramiento a muy largo plazo, si las escuelas siguen con el mismo ritmo, lo que evidentemente se podría establecer como una trayectoria de mejoramiento, pero a diferencia de la literatura, con un gran lapsus entre las diferentes fases que mencionan las investigaciones.

A modo de conclusión y en relación con el objetivo general de investigación, podemos mencionar que las trayectorias de mejoramiento de los centros educativos públicos y rurales se encuentran en una etapa o fase muy temprana si consideramos los diez años transcurridos después de activar una política pública que ha entregado recursos a los centros educativos para diseñar y llevar a cabo planes de mejoramiento con el objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Lo anterior nos lleva a plantearnos cuáles son las posibles causas, según los datos que hemos recolectado, que han provocado los estancamientos identificados en los centros educativos. Para responder a la pregunta anterior, nos enfocaremos en el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso et al., 2003; F. Murillo, 2011), el cual nos puede entregar algunas luces. A

continuación, entregaremos las eventuales causas de acuerdo con las evidencias reunidas y a los diferentes factores incluidos en el modelo especificado anteriormente:

Factores de Contexto:

El factor que destacaremos, puesto que es el que presenta mayor frecuencia en los análisis realizados es el siguiente:

- **Recursos para la mejora:** Para la mejora de la eficacia escolar, los recursos para la mejora son muy importantes, debido a que, si los centros no cuentan con los recursos, sean estos materiales o no materiales, pueden sufrir problemas en sus esfuerzos de mejora (F. Murillo, 2011). Entre los factores que podríamos destacar como posibles causantes del estancamiento o retroceso de los centros serían; la **autonomía de los centros educativos** debido a que según las percepciones de los directores existe poca capacidad de toma de decisiones del equipo directivo, tanto en lo que respecta a la administración de los recursos como también a las áreas de mejoramiento del PME. Lo anterior supone que se realice un plan de mejoramiento poco contextualizado y sin un conocimiento del presupuesto que posee el centro para implementar dicho plan. Otro de los factores es el denominado **Apoyo de los agentes externos de cambio**, en donde existen percepciones de los directores que hacen mención de que estos apoyos, recibidos tanto por el MINEDUC como también por la Agencia de la Calidad, son poco oportunos. Además, demandan mayor apoyo por parte de estas instituciones en las distintas fases del PME, con el objetivo de tener una retroalimentación oportuna de lo que se está llevando a cabo. Todo lo anterior, podrían ser causas que estuviesen afectando a que centros educativos se encuentren estancados pese a poseer planes de mejoramiento.

Factores del Centro Educativo:

Entre los factores que desatacan a que son los que presenta mayor frecuencia en los análisis realizados se encuentran los siguientes:

- **Cultura para la mejora:** Según el movimiento de la mejora de la eficacia escolar, la cultura de la mejora se considera la base de todos los procesos de cambio que el centro educativo podría experimentar (Muñoz-Repiso et al., 2003). Sin embargo, entre los factores que podríamos destacar como posibles causas del estancamiento de los centros educativos según las evidencias obtenidas en este estudio podemos distinguir la **falta de una visión compartida**. Si bien es cierto, y tal como hemos mencionado anteriormente, que hace falta mayor profundidad para determinar esta falencia, las percepciones de algunos agentes gubernamentales y de los directores de los centros educativos permiten pensar que la **participación de la comunidad educativa** en la generación de los planes de mejoramiento es un factor que se encuentra **debilitado**. Lo anterior sugiere que las diferentes partes que conforman el centro educativo no se encuentran alineadas en los objetivos o metas del centro educativo, lo que genera un desconocimiento y poco compromiso por parte de la comunidad educativa de los objetivos perseguidos por el centro. Por otro lado, según las percepciones de los directores y algunos agentes gubernamentales, existe un desajuste en **los tiempos dedicados a la mejora**, esto quiere decir que, según los directores, los tiempos de el diagnóstico, planificación e implementación de los PME no se ajustan a los ciclos académicos de los centros educativos, lo que podría estar generando una diferencia de cada fase comprendida en el PME. La misma percepción es compartida por algunos entrevistados del MINEDUC, quienes reconocen dicho desfase, pese a ello responsabilizan a los centros educativos. Pese a lo anterior y si bien es cierto que, según este factor, hace responsable al centro educativo de propiciar a la comunidad educativa los tiempos necesarios para la mejora, en el caso de los PME en Chile, estos tiempos vienen establecidos desde el ejecutivo. Por lo tanto, desde esa perspectiva es él (MINEDUC) quien debiese propiciar en

el calendario escolar los tiempos necesarios para la reflexión, diagnóstico, planificación, implementación, etc. acorde a los tiempos académicos de cada centro educativo, ya que no puede ser que la implementación se encuentre calendarizada en el segundo semestre del año en curso.

- **Procesos de mejora:** El proceso de mejora según el movimiento de la mejora de la eficacia escolar, han de ser procesos continuos, cíclicos por naturaleza que forman parte de un proceso más amplio del desarrollo general del centro educativo (Muñoz-Repiso et al., 2003; F. Murillo, 2011). A pesar de que estos procesos no necesariamente son lineales y ocasionalmente se pueden solapar, es importante destacar algunas fases que posiblemente puedan estar causando una implementación del PME poco adecuada según los datos recabados en el estudio y ello provocar un estancamiento en las escuelas chilenas. Una de las fases que destacaremos es el **diagnóstico de las necesidades de mejora**. Los directores de los centros los diagnósticos que se realizan son de calidad. Pese a lo anterior, tanto el entrevistado de la Agencia de la Calidad de la Educación como también el experto que inició los PME, concuerdan que los diagnósticos ejecutados por los centros docentes son débiles y poco participativos. Lo anterior sugiere, que, si bien es cierto, los directores opinan de una forma diferente a los dos entrevistados anteriores, podría existir una deficiencia en la ejecución del diagnóstico. Lo anterior debido a que, por una parte, esta fase de los PME se encuentra planificada en pleno proceso de inicio del año escolar, por lo tanto, posiblemente las reflexiones que se puedan generar se encuentran sobre un proceso ya iniciado, y ejecutando las actividades propiamente de cada uno de los cargos del centro, lo que podría dificultar el resultado final del diagnóstico. Siguiendo con lo anterior, este es un proceso que requiere mucho tiempo y muchos datos. Dado que un factor importante en los esfuerzos fallidos de planificación de la educación es la falta de tiempo para los participantes, este tema es motivo de grave preocupación (Beach & Lindahl, 2004). Los profesores y administradores simplemente no tienen tiempo disponible para realizar un escaneo ambiental real, menos aun cuando se encuentran en un *timing* que no es el más idóneo. En segundo lugar, la literatura

es clara acerca de cómo se deben realizar los diagnósticos, y una de las características más importantes es que éstos deben ser lo más participativos posible para obtener buenos resultados. Pese a ello y de acuerdo con los datos entregados por los agentes gubernamentales y por los directores, se estima que la participación de la comunidad educativa en este proceso no es la deseada para obtener una visión compartida de los objetivos a lograr. Es por todo lo anterior que se estima que **la ejecución del diagnóstico tanto de manera poco reflexiva, así como también poco participativa de la comunidad educativa podrían estar causando un proceso que efectivamente no detecte las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas reales de la comunidad docente y con ello que la planificación apunte a objetivos que el centro educativo no adecuados a las problemáticas reales de la escuela.** Otro de los factores del proceso de mejora que podrían estar generando un estancamiento de los centros es la **falta de un seguimiento y evaluación de los procesos de cambio**, en donde según la percepción de los directores, éstos realizan un seguimiento y evaluación de los procesos muy eficiente. Sin embargo, de acuerdo con la misma encuesta refleja que el proceso de seguimiento y evaluación se ejecuta con poca información, es decir, al momento de preguntar sobre la existencia de informes de seguimiento sobre los avances de los PME, estos se declaran ni de acuerdo ni en desacuerdo con una mediana de 5 puntos de un máximo de 7. Lo anterior sugiere que el proceso de seguimiento y evaluación podría ser poco documentado y por consiguiente podrían dejarse llevar solamente por percepciones del proceso, lo que dificultaría una evaluación objetiva sobre la valoración del logro de los objetivos y las dificultades que han emprendido en el proceso.

Todas las causas detalladas anteriormente y evidenciadas por medio del estudio podrían significar que el Plan de Mejora sea considerado como una herramienta de *accountability*, tal como ya lo habían planteado otros estudios anteriores (Ascencio et al., 2015; Castro et al., 2016; Falabella & de La Vega, 2016; Quiroga Lobos, 2014). Pese a ello, el presente estudio, agregan nuevos antecedentes que permitirían a las **políticas públicas** conocer y nutrirse de nuevos antecedentes que permitan una implementación adecuada de los Planes de

Mejoramiento Educativo. Por otra parte, los antecedentes recabados en esta investigación también podrían disponer de estrategias y recomendaciones nutridas desde la literatura especializada a los **centros educativos** con el fin sacar el mayor provecho posible a una herramienta, como es el Plan de Mejora, podría ser ejecutada y aprovechada de una forma más centrada en la mejora de cada centro escolar.

5.1. Limitaciones del estudio.

Una de las limitaciones más relevantes del presente estudio es el no haber contado con la opinión de los apoderados y docentes de los centros educativos encuestados, con el fin de contrastar las opiniones de los directores frente a los diferentes aspectos que han sido evaluados en el estudio. Lo anterior significaría una visión poco realista de estos aspectos que podrían derivar en la obtención de datos **auto-informados** por los directores de los centros encuestados con un *sesgo de atribución* que podría significar la apropiación de eventos o resultados positivos a las mismas personas encuestadas y atribuyendo lo negativo a las personas o fuerzas externas.

Otra de las limitantes ha sido el **acceso** a los apoderados, docentes y alumnos de la comunidad educativa, debido a que se enviaron mail a una muestra de centros educativos para obtener las voces de toda la comunidad educativa en el estudio, sin embargo, solamente se recibieron dos respuestas, por lo tanto, los datos recogidos en las comunidades no han permitido ampliar la visión de la encuesta realizada a los directores, como se tenía planificado. Sin embargo, a pesar de su falta de validez para la generalización, suponen un aporte cualitativo con el que se podrá fortalecer la comprensión de algunos fenómenos particulares.

Por lo tanto, los datos auto-informados con sesgo de atribución y la falta de acceso a los otros grupos de las comunidades educativas nos indican que los resultados no podrían ser ampliamente generalizados.

6. Referencias Bibliográficas

6. Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. L. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores y Congruencia. *Daena: International Journal of Good Conscience.*, 7(3), 123–130.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar* (Fyrma gráfica LTDA., Ed.).
- Agencia de Evaluación y Calidad. (2009). *Guía de evaluación: Modelo EVAM*.
- Ahearn, C. Ed., & SERVE: SouthEastern Regional Vision for Education. (1998). Planning for school improvement: a report on a comprehensive planning process. *SERVE Publications*.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387.
- Anderson, J. Anne. (2005). Accountability in education. In *Education policy series*. UNESCO Educational.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.
- Antúnez, S. (2014). Documentos de planificación institucional. In *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (Sexta). Editorial Episteme.
- Arnaiz Sánchez, P., Azorín Abellán, C. M., & García Sanz, M. P. (2015a). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado*, 19(3), 326–346.
- Arnaiz Sánchez, P., Azorín Abellán, C. M., & García Sanz, M. P. (2015b). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado*, 19(3), 326–346.
- Arnaiz Sánchez, P., Azorín Abellán, C. M., & García Sanz, M. P. (2015c). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado*, 19(3), 326–346.
- Arzola G, M. P., & Troncoso O; Rodrigo. (2014). La Subvención Escolar Preferencial: Una Revisión. *Libertad y Desarrollo*.

- Ascencio, P., Garay, M., & Seguic, E. (2015). Implementación de los Planes de Mejora en el Contexto de la Ley Subvención Escolar Preferencial (Sep) Utilización de Estrategias y Recursos Didácticos Incorporados en el Plan de Mejoramiento en las Asignaturas de Lenguaje y Matemática en una Escuela Mun. *Digital Educaction*, 27, 165–182.
- Baeza, J., & Fuentes, R. (2004). *Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003*.
- Beach, R. H., & Lindahl, R. (2004). A Critical Review of Strategic Planning: Panacea for Public Education? *Journal of School Leadership*, 14(2), 211–234.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2015a). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? In *Universidad de Chile*. LOM.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2015b). TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR: HACIA TIPOLOGIAS DE MEJORAMIENTO. *Centro de Investigación Avanzada En Educación*, 1–10.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. *Apuntes Sobre Mejoramiento Escolar*, 2.
- Bellón, E. M. E., Cantero, J. M. M., & Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 145–155.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(65), 284.
- Bollen, R. (1996). La Eficacia Escolar y La Mejora de la Escuela: El contexto intelectual y político. In *Las Escuelas Eficaces: Claves para mejorar las Enseñanza* (pp. 17–35). Aula XXI/ Santillana.
- Booher-Jennings, J. (2005). Below the Bubble: “Educational Triage” and the Texas Accountability System. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231–268.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and students achivement: schools can make a difference*. Praeger.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Aljibe.
- Cantón, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. Universidad de León, Área de publicaciones.

- Caputo, A., & Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72–98.
- Carnoy, Martin., Elmore, R. F., & Siskin, L. Santee. (2003). *The new accountability : high schools and high stakes testing*. RoutledgeFalmer.
- Casado, M., Neves, M. do C. P., Lecuona, I. de, Carvalho, A. S., & Araújo, J. (2016). *Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable*.
- Castro, F., Mazo, P., & Quintanilla, P. (2016). Instrumentos claves de la gestión escolar. El caso de la subvención escolar preferencial de Chile. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación,”* 16(3), 1–31.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (2010). *PLANES DE MEJORAMIENTO SEP: SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES DE POLÍTICA*. 1–201.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9–10), 1045–1057.
- Consejería de Educación y Ciencia de Asturias. (2009). Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro. *Guía de Autoevaluación y Mejora.*, 1–10.
- Contreras, P. (2012). *LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y ATE EN EL MARCO DE LA LEY SEP: EXPERIENCIAS DOCENTES DE DOS ESCUELAS MUNICIPALES EMERGENTES DE LA REGIÓN METROPOLITANA*.
- Correa, J. A., Parro, F., & Reyes, L. (2014). The effects of vouchers on school results: Evidence from Chile’s targeted voucher program. *Journal of Human Capital*, 8(4), 351–398.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788–792.
- Cox, C. (1997). La Reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección Estudios CIEPLAN*, 45, 5–32.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Cassell.

- Creemers, B., Hoeben, W., de Jong, R., Reezigt, G., Scheerens, J., Sun, H., Crahay, M., Demeuse, M., Denooz, R., Matoul, A., Nikkanen, P., Valijarvi, J., Koutogiannopoulou-Polydorides, G., Papadiamantaki, Y., Stamelos, G., Lastrucci, E., Melchiori, R., Postiglione, R., Lopes da Silva, I., ... Brown, J. (2001). *A Framework for Effective School Improvement: Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of Effective School Improvement*.
- Creemers, B., Stoll, L., & Reezigt, G. (2007). Effective School Improvement — Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825–838). Springer Netherlands.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. In *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edit). SAGE Publications.
- Curry, M. M. (2007). A study of school improvement plans, school decision-making and advocacy, and their correlation to student academic achievement. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.
- Dalin, P., Ayono, T., & Biazen, A. (1994). *How schools improve : an international report* (Cassell, Ed.).
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm. *Education Policy Analysis Archives*.
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180–205.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sistema de Indicadores para Valorar los Planes de Mejora, su Implantación y Seguimiento, Pub. L. No. NM07120202 (2012).
- Dimaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In *Source* (Vol. 48, Issue 2). American Sociological Review.

- Directorate-General for Research and Innovation (European Commission). (2014). *Responsible research and innovation: Europe's ability to respond to societal challenges*.
- Duffield, J., Riddell, S., & Brown, S. (1996). The social class dimension in a school effectiveness study: classroom approaches to learning and teaching. *European Conference on Educational Research*, 14.
- Duncombe, W., & Yinger, J. (2002). Financing higher student performance standards: the case of New York State. *Economics of Education Review*, 19(4), 363–386.
- Edecsa Estudios. (2017). *Estudio sobre Percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional: Informe Final*.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the. *Educational Leadership*, 37(1)(October), 15–24.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40, 4–11.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444–453.
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22(1), 85–129.
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., & Morawietz, L. (2015). Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” In *PhD Proposal* (Vol. 1). CIAE.
- Elmore, R. F. (2003). *Knowing the Right Thing to Do: School Improvement and Performance-Based Accountability*. National Governors Association Center for Best Practices.
- Elmore, R. F., & City, E. A. (2007). The Road to School Improvement. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1–3.
- Espínola, V., Treviño, J. E., Guerrero Mena, M., & Martínez Argel, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables : prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje *. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87–106.

- Ettinger, R. S. (2015). *Shifting From a Plan to a Process: School Improvement Plans in the Cambridge Public Schools*. Harvard Graduate School of Education.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107–126.
- Falabella, A., & de La Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 395–413.
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. *Informe Ejecutivo*, 1–36.
- Fallas, J. L. (2012). Tendencia central, variabilidad y forma de la distribución. *Universidad Para La Cooperación Internacional - UCI*, 28.
- Fernández, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367.
- Fuentes, R., Molina, A., Melio, A., Allain, C., Araneda, C., Céspedes, C., Villalobos, C., Dahuabe, D., Torres, J., Pérez, J., Muñoz, M., Gómez, M., Mauricio, P. A., Jaramillo G., M., Quinteros M., O., Herrera G., O., Cepeda C., P., & Iturriaga S., V. (2005). *Calidad en Todas las Escuelas y Liceos: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)*. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo División.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The New Accountability*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Fullan, M. (1983). Evaluating Program Implementation: What Can Be Learned from Follow Through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215–227.
- Fullan, M., & Escudero, J. M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1–22.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (Teachers College, Ed.; Second Edi). Ontario Institute for Studies in Education.
- Gallicano, T. (2013). An example of how to perform open coding, axial coding and selective coding. *The PR Post*.

- García Ferrando, M., Ibáñez, J., & Alvira Martín, F. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial.
- García-Huidobro, J. (2005). A modo de síntesis: Políticas Educativas y Equidad en Chile. In J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas Educativas Y Equidad*. Ford Foundation; UNESCO; UNICEF.
- Geoffrey, V. D. V., & Lesley, W. (2014). Assisting School Management Teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education*, 34(3), 1–7.
- Gil Pascual, J. Antonio. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, M. T., & Escudero, J. M. (1987). Innovación educativa : Teorías y procesos de desarrollo. In *Biblioteca Humanitas de material didáctico. Serie Didáctica y organización escolar*. Humanitas.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Open University Press.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). Education and Economic Growth. *Economics of Education*, 60–67.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43–58.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). International Handbook of Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Springer International Handbooks of Education*. Springer Netherlands.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117–128.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80–88.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela* (Fundación CAP, Ed.).

- Hernández-Castilla, R., & Murillo, F. (2017). Lecciones Aprendidas del estudio de casos del Liderazgo Exitoso en el Proyecto ISSPP. In Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación –RIELME (Ed.), *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación: I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Mac graw hill education*. McGraw-Hill,.
- Holz, M., Cifuentes, P., & Castro, L. (2019). *Ley 20.248, de 2008, Subvención Escolar Preferencial. Análisis del contenido original y sus modificaciones*.
- Hopkins, D. (1995). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265–274.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. In *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30–51). Cassell.
- Hopkins, D. (2001). David Hopkins, School Improvement for Real (Education and Change Development). *Journal of Educational Change*, 4(2), 195–200.
- Hopkins, D. (2003). *School Improvement for Real*. Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela Experiencias y lecciones*. Quebecor World Chile.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva (School improvement, leadership and systemic reform: a retrospective). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 26.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). School and System Improvement : State of the Art Review. *The 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011, January*, 1–25.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La Base de Conocimientos de Mejora de la Escuela. In *Las Escuelas Eficaces: Claves para mejorar las Enseñanza* (pp. 71–101). Santillana, DL.

- Hopkins, D., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change. School Development Series*. Cassell.
- Horn Kupfer, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82–104.
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8–9), 1477–1503.
- Huber, D., & Conway, J. M. (2014). *The Effect of School Improvement Planning on Student Achievement: A Goal Theory Perspective*. Central Connecticut State University.
- Irazaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutierrez, G., Bogolasky, F., & Contreras, C. (2012). *Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación*.
- Jacob, B., & Levitt, S. (2003). *Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating*.
- Janesick, V. (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. *Handbook of Qualitative Research*, 35–55.
- Jencks, C. O. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, Inc.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Joiko, S. (2011). LA POLÍTICA DE EQUIDAD Y EL NUEVO SISTEMA DE VOUCHERS EN CHILE. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829–852.
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116.
- Kearns, R. A., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K. (2009). “The status quo is not an option”: Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies*, 25(1), 131–140.
- Kerlinger, F. N. (1985). Foundations of Behavioral Research. In *Review Literature And Arts Of The Americas* (Vol. 3nd). Holt, Rinehart and Winston.

- Kovács, K. (2012). *Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary*.
- Ladd, H. F. (1999). The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes. *Economics of Education Review*, 18(1), 1–16.
- Laffitte Figueras, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU.
- Ledesma, R., Molina Ibañez, G., & Valero Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143–152.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1–4.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *Leadership*, 132.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational Accountability Effects: An International Perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1–18.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2009). *How Leadership Influences Student Learning* (Vol. 2007, Issue October 20). Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence* (Vol. 1). Taylor & Francis Inc.
- Lincoln, & Denzin. (2014). La entrevista en investigación cualitativa. *Investigación de Mercado*, 12, 34.
- López, A., Murillo, P., & Hernández-Valerio, W. (2017). ¿Cómo mejoran los centros educativos? Análisis de los procesos de mejora escolar en centros de nivel primario del distrito 15-04. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(2), 24–41.
- Macbeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness* (McGraw-Hill Education, Ed.). Open University Press.
- Manno, B. V., McMeekin, R. W., Puryear, J. M., Winkler, D. R., & Winters, M. A. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (J. Corvalán & R. McMeekin, Eds.). Preal - Cide.
- Marticic, S., & Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. In *La investigación sobre eficacia escolar en*

- Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martínez Sánchez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria*.
- McMeekin, R. (2006). Acreditación. accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 39, 237–253.
- McNamara, C. (2007). *Field Guide to Nonprofit Strategic Planning and Facilitation* (Authenticity Consulting, Ed.).
- Meyer, R., & Oullet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. In *Boucherville. G. Morin*.
- Meyers, C., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: an analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 362–382.
- Meyers, C., & VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261–278.
- Ministerio de Educación de Chile. (1994). *Programa MECE: orientaciones básicas, objetivos y componentes del programa MECE*. Mineduc.
- Subvención Escolar Preferencial (SEP), (2008).
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *PRESENTACIÓN PME - Subvención Escolar Preferencial (SEP)*. <https://sep.mineduc.cl/pme/presentacion/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *CLASIFICACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS SEP*. Ayuda MINEDUC. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/clasificacion-de-establecimientos-sep-11>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Planes anuales de mejora. Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. MEC.
- Mintrop, H., & MacLellan, A. M. (2002). School Improvement Plans in Elementary and Middle Schools on Probation. *The Elementary School Journal*, 102(4), 275–300.

- Mintrop, H., MacLellan, A. M., & Quintero, M. F. (2001). School improvement plans in schools on probation: A comparative content analysis across three accountability systems. *Educational Administration Quarterly*.
- Mitchell, L., Cameron, M., & Wylie, C. (2002). *Sustaining School Improvement – Ten Primary Schools' Journeys*.
- Mizala, A., & Torche, F. (2010). *Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system* §.
- Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? *Documento de Referencia 09*.
- Mortimore, P. (1988). *School matters*. University of California Press.
- Mortimore, P., & Macbeath, J. (2004). *School Effectiveness*. Open University Press.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Muñoz, G., Weinstein, J., Moreira, A., & Portales, J. (2019). *Planes de Mejoramiento Educativo (PME): historia, consecuencias y perspectivas de una herramienta clave para la mejora escolar en Chile*.
- Muñoz, R. (2003). Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 24–26.
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Mensajero.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., & Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Hernández Rincón, L., Pérez-Albo, M. J., Villa Sánchez, A., Solabarrieta, J., Gorriño Martija, M., Ministerio de Educación cultura y deporte, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa, Universidad de Deusto, & Instituto de Ciencias de la Educación. (2003). *Mejorar procesos mejorar resultados en educación investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Mesnajero Ediciones.
- Murillo, F. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47–74.

- Murillo, F. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. *La Mejora de La Escuela: Un Cambio de Mirada*, 1–39.
- Murillo, F. (2003a). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. *La Investigación Sobre Eficacia Escolar En Iberoamérica. Revisión Internacional Del Estado Del Arte.*, 1, 1–36.
- Murillo, F. (2003b). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela - Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–22.
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319–360.
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo De Eficacia Escolar. Estudio Multinivel Sobre Los Factores De Eficacia En Las Escuelas Española. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1), 4–28.
- Murillo, F. (2011). MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 55, 49–83.
- Murillo, F. (2013). Liderazgo en las Instituciones. *Revista Fuentes*, 14.
- Murillo, F., & Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 26–43.
- Murillo, F., & Krichesky, G. J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, F., Muñoz-Repiso, M., & Angulo, J. F. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- Murillo, P. (2011). Evaluación de planes de mejora en centros educativos. In M. C (Ed.), *Evaluación del Desarrollo Profesional* (pp. 99–127). Davinci.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar ¿De qué estamos hablando? *Revista Docencia*, 31(January), 30–38.
- Núñez Muñoz, C. G., Solís Araya, C., & Soto Lagos, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un Análisis Psicosocial de la Política de Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2).

- OCDE. (2017). *OCDE Revisiones de recursos escolares : Chile 2017*. OECD Publishing.
- Ohemeng, F., & McCall-Thomas, E. (2013). Performance management and “undesirable” organizational behaviour: Standardized testing in Ontario schools. *Canadian Public Administration*, 56(3), 456–477.
- Ortiz Uribe, F. G., & García, M. del P. (2016). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas* (Grupo Noriega, Ed.). Limusa.
- Ovejero Bernal, A. (1982). El autoritarismo: enfoque psicológico. *El Basilisco*, 13, 5.
- Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2020). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. In *Emerging Technologies: Ethics, Law and Governance* (pp. 117–126). Routledge.
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Accountability and education policy: A review of international evidence and future research challenges | Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3).
- Pareja, J. A., & Torres, C. (2006). *Una clave para la calidad de la institución educativa : Los planes de mejora / The plans of improvement : a key for the quality of educational institutions*. 9(1), 171–185.
- Pedró, F., Abad, F., Arboix, E., Chaves, M., Gimeno, S., Roca, S., Vilardell, I., & Gómez, J. M. (2005). Marco general para el establecimiento , el seguimiento y la revisión de los planes de mejora. *Agència per a La Qualitat Del Sistema Universitari de Catalunya*.
- Perryman, J., Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2011). Life in the Pressure Cooker – School League Tables and English and Mathematics Teachers’ Responses to Accountability in a Results-Driven Era. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 179–195.
- Quiroga Lobos, M. (2014). *Liderar la implementación del plan de mejora escolar: oportunidades, desafíos y dificultades. Un estudio de caso*. Universidad de Sevilla.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*.
- Radic, J. (2017). *Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa*.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1394–1415.

- Reeves, D. B. (2011). *Finding your leadership focus : what matters most for student results*. Teachers College Press.
- Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Reschovsky, A., & Imazeki, J. (2000). *Achieving Educational Adequacy Through School Finance Reform* (Vol. 26). CPRE Research Report Series.
- Reynolds, D., Creemers, B., Bollen, R., Hopkins, D., Stoll, L., & Nijs, L. (1996). *Making good schools : linking school effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Pergamon.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133–158.
- Reynolds, R., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *PhD Proposal*, 4, 37–58.
- Riquelme Silva, G. M., López Toro, A. A., & Bastías Bastías, L. S. (2018). La Accountability Educacional: Una discusión teórica. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 119–131.
- Robinson, V. (2007). School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why. *ACEL Monograph Series*, 41, 1–32.
- Roderick, M., Jacob, B., & Bryk, A. S. (2002). The Impact of High-Stakes Testing in Chicago on Student Achievement in Promotional Gate Grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 333–357.
- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, 1–26.
- Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1–18.
- Román, M., & Murillo, F. (2014). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 5–7.

- Román, M., Peticara, M., & Selman, J. (2013). Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP. *ILADES-UAH Working Papers*.
- Rosenblatt, Z., & Shimoni, O. (2001). Teacher Accountability: An Experimental Field Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(4), 309–328.
- Sabiote, C. R., Llorente, T. P., & Pérez, J. G. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 12(2), 289–305.
- Sammons Pam, Hillman Josh, M. P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. Secretaría de la educación Pública.
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana Pública*, 33(2), 5.
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing Accountability. In and M. F. P. Andreas Schedler, Larry Diamond (Ed.), *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies* (pp. 13–28).
- Scheerens, J. (1993). Effective Schooling: Research, Theory and Practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 230–235.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa : método para la reconstrucción de la realidad*. Editorial Trillas.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., & Lucas, T. (2012). *Schools That Learn Updated and Revised : A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sower, C., Coleman, J. S., Katz, E., & Menzel, H. (1967). Medical Innovation: A Diffusion Study. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 355.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement. *Open University Press, Buckingham*.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas : reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Octaedro.

- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on Linking School Effectiveness and School Improvement. In *Effective School Improvement: State of the Art*. Institute for Educational Research, University of Groningen (GION).
- Strunk, K. O., Marsh, J. A., Bush-Mecenas, S. C., & Duque, M. R. (2016). The Best Laid Plans: An Examination of School Plan Quality and Implementation in a School Improvement Initiative. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 259–309.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (1983). *The CIPP evaluation model : how to evaluate for improvement and accountability*. The Guilford Press.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piatigorsky, J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Paidós.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Equality of Educational Opportunity in Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316–343.
- Townsend, T. (1997). What Makes Schools Effective? A Comparison between School Communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311–326.
- Tremblay, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill.
- Treviño, J. E., Órdenes, M., & Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? *Revista En Foco. Centro de Políticas Comparadas En Educación - Expansiva UDP*.
- UNESCO. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Ministerio de Educación.
- Universidad de Barcelona (Facultad de Educación). (2017). *Objetivos - Universidad de Barcelona*. Universidad de Barcelona. <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/objetivos2>
- Valenzuela, J. P., Allende González, C., Gomez, G., & Trivelli, C. (2015). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados. In DILAP (Ed.), *Estudios de Política Educativa - MINEDUC* (Vol. 1).
- Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Gómez, G. (2013). Segregation y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Que ha sucedido con los grupos medios? *Espacio Público*.

- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Preferential School Subsidy Law (SEP): Some Preliminary Results of its Implementation. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113–131.
- Vangronigen, B., Meyers, C., & Hitt, D. H. (2017). A Rubric for Assessing Schools' Plans for Rapid Improvement. *The Center on School Turnaround*.
- Vanhoof, J., & Petegem, P. van. (2007). Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and School Development: Lessons From a Flemish Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101–119.
- Velzen, W., & G. Van. (1985). *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Acco.
- Vera-Bachmann, D., & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25–38.
- White, S. (2009). *Leadership Maps*. Lead + Learn Press.

7. Anexos

7. Anexos

7.1. Anexo 1: Versiones de los cuestionarios:

VERSIÓN 1 CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES

Apreciado(a) Director(a):

La presente encuesta forma parte de una investigación de tesis doctoral que tiene como objetivo conocer la opinión de los directores acerca de los procesos educativos llevados en su establecimiento con relación a los Planes de Mejoramiento Educativos (PME) desde el año 2008 y los procesos de cambio que han tenido lugar en su centro educativo.

La información que usted nos entregue permitirá comprender mejor las fortalezas y debilidades que hay que tener en cuenta para la mejora de la eficacia de los PME y así dar sugerencias a los agentes encargados de diseñar estas políticas públicas.

Contestar la encuesta no le llevará más de 15 minutos.

La encuesta tiene un carácter anónimo. Toda la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos.

INSTRUCCIONES:

1. Las preguntas con asterisco (*) son obligatorias.

2. Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíenos un correo electrónico a: ignaciogones@gmail.com

Si desea ser informado(a) de los resultados globales del estudio, indíquelo en el siguiente casillero, junto al mail que desee recibir la información.

☐ Si, deseo que me informen sobre los resultados del estudio al siguiente mail: _____

Muchas gracias por su colaboración.

I. Conteste las siguientes preguntas:

a. ¿Quiénes componen el Equipo Directivo o Equipo de Gestión de su Establecimiento?

☐ Director/a.

☐ Subdirector/a.

☐ Jefe/a de UTP o equivalentes.

☐ Jefe/a de especialidad o de producción.

☐ Inspector/a general.

☐ Orientador/a.

☐ Otro. Señale cuál: _____

b. ¿Desde qué año es usted director del centro educativo actual?

II. Marque el grado de relevancia de los siguientes factores para poder participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los Planes de Mejoramiento Educativo.

	(1) Nada relevante	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Muy relevante
1. Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Presiones desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Cambios en la población que atiende el centro afectados por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Otro: _____.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

III. Marque el grado de autonomía del centro en los diferentes ámbitos:

	(1) Nada autónomo	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Totalmente autónomo
1. Los objetivos educativos (qué enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Los medios educativos (cómo enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. La contratación del personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. El despido del personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. La gestión educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. La administración del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. La financiación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Marque el grado de apoyo de los diferentes miembros de la comunidad educativa en función de la mejora educativa del centro.

	(1) Ningún apoyo	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Mucho apoyo
1. Padres, madres y/o apoderados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Municipalidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Instituciones del entorno (policías, bomberos, hospital, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

V. En relación a los Planes de Mejoramientos implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido, teniendo en cuenta que 1 se refiere a que no ha tenido éxito y 7 se refiere a muy exitoso.

	(1) Nada exitoso	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Muy exitoso	No lo sé
a. 2008 - 2011	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. 2012 - 2015	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. 2016 - 2018	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VI. Conteste la siguiente pregunta:

a. Si pudiera cambiar algo del PME, ¿qué sería?. Argumente su respuesta.

b. Según SU PUNTO DE VISTA, qué entiende usted por Plan de Mejoramiento Educativo.

1: Totalmente en desacuerdo.
7: Totalmente de acuerdo.

A. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA

	1	2	3	4	5	6	7
Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El diagnóstico realizado por el centro se base sólo en el análisis de los logros de aprendizaje del alumnado en las pruebas estandarizadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analizan los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores y con otros establecimientos y se consideran en el proceso de toma de decisiones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analiza el nivel de logro de los estudiantes en relación, a los aprendizajes esperados, por nivel, ciclo, asignatura y/o especialidad y se considera para la toma de decisiones y el mejoramiento institucional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analizan los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se diseñan procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada objetivo del PME está sometido a un plazo de consecución.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los objetivos se relacionan con las necesidades detectadas en la línea de mejora	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME diseñado es coherente con los objetivos planificados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN

	1	2	3	4	5	6	7
El PME tiene un enfoque principalmente hacia la mejora de los resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado tiene altas expectativas y están implicados los equipos docentes en el desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen evidencias documentales y de otro tipo que permiten valorar el grado de implantación de las medidas del plan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen evidencias documentales y de otro tipo que permiten valorar el grado de desarrollo de cada actuación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los criterios pedagógicos están muy desarrollados. Hay un seguimiento continuado de los efectos (tanto positivos como adversos) y se replantea en cada momento qué es lo mejor para cada alumno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes y gráficas con el histórico de las evaluaciones externas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes y gráficas con el histórico con las calificaciones internas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hay un sistema de indicadores referidos a las evaluaciones internas y externas y una persona responsable de su actualización, estudio y de hacer propuestas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan resultados y se hacen reflexiones conjuntas sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un sistema para recoger información sistemáticamente sobre estos aspectos educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un feed-back entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades planificadas en el PME tienen una secuencia determinada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME

	1	2	3	4	5	6	7
La puesta en marcha del programa de mejora ha respondido siempre a lo planificado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades han podido ser revisadas y mejoradas durante su desarrollo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los instrumentos de evaluación del desarrollo me han parecido adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy satisfecho/a con mi implicación en la puesta en práctica del PME	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los instrumentos de evaluación final me han parecido adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. Existe una planificación de la institucionalización de los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. El PME del centro, tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VIII. De acuerdo a su percepción seleccione el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el PME.

	1	2	3	4	5	6	7
El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño y desarrollo del PME	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los tiempos para cada fase del PME son adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME involucra a toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la formación permanente del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la implicación del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la mejora de la planificación docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME mejora la reflexión sobre la propia práctica docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IX. Las siguientes afirmaciones tiene relación con su rol de líder en el centro educativo en el cual dirige.

Señale su grado de acuerdo con cada una de ellas según las siguientes claves:

1: Totalmente en desacuerdo.

7: Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fomento el trabajo en equipo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Procuro la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido con la formación de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

XI. A continuación aparecen una serie de afirmaciones relacionadas con los procesos de cambio llevados a cabo en el establecimiento en donde usted ejerce funciones.

Señale su grado de acuerdo con cada una de ellas según las siguientes claves:

- 1: Totalmente en desacuerdo.
7: Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
Las condiciones de trabajo de los docentes son favorables, tomando en cuenta las horas destinadas a las clases son proporcionales al horas de trabajo para la preparación de éstas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las redes escolares requieren mucho tiempo y es complicado encontrar tiempo para involucrarse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados, la cual nos desmotiva y dificulta el camino para llegar conseguir esos resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una visión consensuada por toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las diferentes partes de la organización generalmente cooperan entre sí para realizar cambios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los cambios que se han desarrollado en el centro educativo a nivel de gestión y metodologías del aprendizaje tiene directa relación con los cambios que ha tenido la sociedad que atiende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las familias y comunidad educativa participan activamente en la creación de expectativas de que sirvan para mejorar los logros de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En el centro educativo se implica a las familias en la toma e decisiones (colaboración escuela/familia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES

Apreciado(a) Director(a):

La presente encuesta forma parte de una investigación de tesis doctoral que tiene como objetivo conocer la opinión de los directores acerca de los procesos educativos llevados en su establecimiento con relación a los Planes de Mejoramiento Educativos (PME) desde el año 2008 y los procesos de cambio que han tenido lugar en su centro educativo.

La información que usted nos entregue permitirá comprender mejor las fortalezas y debilidades que hay que tener en cuenta para la mejora de la eficacia de los PME y así dar sugerencias a los agentes encargados de diseñar estas políticas públicas.

Contestar la encuesta no le llevará más de 15 minutos.

La encuesta tiene un carácter confidencial. Toda la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos.

Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíenos un correo electrónico a: ignaciogones@gmail.com

Si desea ser informado(a) de los resultados globales del estudio, indíquelo en el siguiente casillero, junto al mail que desee recibir la información.

☐ Sí, deseo que me informen sobre los resultados del estudio al siguiente mail: _____

Muchas gracias por su colaboración.

I. Conteste las siguientes preguntas:

a. ¿Quiénes componen el Equipo Directivo o Equipo de Gestión de su Establecimiento?

☐ Director/a.

☐ Subdirector/a.

☐ Jefe/a de UTP o equivalentes.

☐ Jefe/a de especialidad o de producción.

☐ Inspector/a general.

☐ Orientador/a.

☐ Otro. Señale cuál: _____

b. ¿Desde qué año es usted director del centro educativo actual?

II. Marque el grado de relevancia de los siguientes factores para poder participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los PME.

	(1) Nada relevante	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Muy relevante
1. Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Presiones desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Cambios en la población que atiende el centro afectados por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Otro: _____.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

III. En relación a los PME implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido, teniendo en cuenta que 1 se refiere a que no ha tenido éxito y 7 se refiere a muy exitoso.

	(1) Nada Exitoso.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Muy Exitoso.	No lo sé
a. 2008 - 2011	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. 2012 - 2015	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. 2016 - 2018	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Según SU PUNTO DE VISTA, qué entiende usted por Plan de Mejoramiento Educativo.

V. Considerando los procesos llevados a cabo en el diseño, implementación y evaluación del PME, así como también su rol como líder, evaluación de la política pública y la realidad del centro que dirige, señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones:

1: Totalmente en desacuerdo.
7: Totalmente de acuerdo.

A. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA

	1	2	3	4	5	6	7
Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El diagnóstico realizado por el centro se base sólo en el análisis de los logros de aprendizaje del alumnado en las pruebas estandarizadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analiza el nivel de logro de los estudiantes en relación, a los aprendizajes esperados, por nivel, ciclo, asignatura y/o especialidad y se considera para la toma de decisiones y el mejoramiento institucional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analizan los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores y con otros establecimientos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se analizan los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se diseñan procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada objetivo del PME está sometido a un plazo de consecución.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los objetivos se relacionan con las necesidades detectadas en la línea de mejora.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME diseñado es coherente con los objetivos planificados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN

	1	2	3	4	5	6	7
El PME tiene un enfoque principalmente hacia la mejora de los resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado tiene altas expectativas y están implicados los equipos docentes en el desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen evidencias documentales y de otro tipo que permiten valorar el grado de implantación de las medidas del plan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen evidencias documentales y de otro tipo que permiten valorar el grado de desarrollo de cada actuación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los criterios pedagógicos están muy desarrollados. Hay un seguimiento continuado de los efectos (tanto positivos como adversos) y se replantea en cada momento qué es lo mejor para cada alumno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes y gráficas con el histórico de las evaluaciones externas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes y gráficas con el histórico con las calificaciones internas y se hacen reflexiones conjuntas sobre los resultados a nivel de centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hay un sistema de indicadores referidos a las evaluaciones internas y externas y una persona responsable de su actualización, estudio y de hacer propuestas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan resultados y se hacen reflexiones conjuntas sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un sistema para recoger información sistemáticamente sobre estos aspectos educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un feed-back entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades planificadas en el PME tienen una secuencia determinada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME

	1	2	3	4	5	6	7
La puesta en marcha del programa de mejora ha respondido siempre a lo planificado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades han podido ser revisadas y mejoradas durante su desarrollo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los instrumentos de evaluación del desarrollo son adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los instrumentos de evaluación final son adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME del centro tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA

	1	2	3	4	5	6	7
El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño y desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los tiempos que entrega el MINEDUC para cada fase del PME son los adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME involucra a toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la formación permanente del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la implicación del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la mejora de la planificación docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME mejora la reflexión sobre la propia práctica docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Si pudiera cambiar algo del PME, ¿qué sería?. Argumente su respuesta.

E. EN RELACIÓN A SU ROL DE LÍDER:

	1	2	3	4	5	6	7
Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fomento el trabajo en equipo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Procuro la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido con la formación de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F. RESPECTO A LA REALIDAD DE SU CENTRO:

	1	2	3	4	5	6	7
Las condiciones de trabajo de los docentes son favorables, tomando en cuenta las horas destinadas a las clases son proporcionales al horas de trabajo para la preparación de éstas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las redes escolares requieren mucho tiempo y es complicado encontrar tiempo para involucrarse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados, la cual nos desmotiva y dificulta el camino para llegar conseguir esos resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una visión consensuada por toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las diferentes partes de la organización generalmente cooperan entre sí para realizar cambios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los cambios que se han desarrollado en el centro educativo a nivel de gestión y metodologías del aprendizaje tiene directa relación con los cambios que ha tenido la sociedad que atiende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las familias y comunidad educativa participan activamente en la creación de expectativas de que sirvan para mejorar los logros de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VI. Marque el grado de apoyo de los diferentes miembros de la comunidad educativa en función de la mejora educativa del centro.

	(1) Ningún apoyo	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Mucho apoyo
1. Padres, madres y/o apoderados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Municipalidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Instituciones del entorno (policías, bomberos, hospital, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VII. Marque el grado de autonomía del centro en los diferentes ámbitos:

	(1) Nada autónomo	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Totalme nte autónomo
1. Los objetivos educativos (qué enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Los medios educativos (cómo enseñar).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. La contratación del personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. El despido del personal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. La gestión educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. La administración del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. La financiación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VERSIÓN FINAL.

ENCUESTA A DIRECTORES Y DIRECTORAS DE ESCUELAS CHILENAS QUE HAN IMPLEMENTADO PLANES DE MEJORAMIENTO DESDE EL AÑO 2008

La presente encuesta forma parte de una investigación de tesis doctoral que tiene como objetivo conocer la opinión de los directores acerca de los procesos educativos llevados en su establecimiento con relación a los Planes de Mejoramiento Educativos (PME) desde el año 2008 y los procesos de cambio que han tenido lugar en su centro educativo.

La información que usted nos entregue permitirá comprender mejor las fortalezas y debilidades que hay que tener en cuenta para la mejora de la eficacia de los PME así como también conocer cómo se han desarrollado en su centro educativo los procesos de cambio en torno a los PME y así dar sugerencias a los agentes encargados de diseñar estas políticas públicas. Contestar la encuesta no le llevará más de 15 minutos.

La encuesta tiene un carácter confidencial. Toda la información proporcionada será usada exclusivamente con fines académicos.

Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíenos un correo electrónico a: ignaciogones@gmail.com

Si desea ser informado(a) de los resultados globales del estudio, indíquenos el mail que desee recibir la información.

¿Quién o quienes compone(n) el Equipo Directivo o Equipo de Gestión de su Establecimiento? *

- ☐ Director/a.
- ☐ Subdirector/a.
- ☐ Jefe/a de UTP o equivalentes.
- ☐ Jefe/a de especialidad o de producción.
- ☐ Inspector/a general.
- ☐ Orientador/a.
- ☐ Evaluador/a
- ☐ Otro (indique cual)

¿Desde qué año es usted director del centro educativo actual? *

Marque el grado de **RELEVANCIA** de los siguientes factores para participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los PME. *

	Nada Relevante (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Muy Relevante (7)	No lo sé
Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presiones desde el MINEDUC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cambios en la población que atiende el centro afectados por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En relación a los PME implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido durante cada periodo. *

	Nada Exitoso (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Muy Exitoso (7)	No lo sé
2008 - 2011	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2012 - 2015	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2016 - 2018	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Según SU PUNTO DE VISTA, qué entiende usted por Plan de Mejoramiento Educativo. *

A. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA. *

	Totalmente en Desacuerdo						Totalmente de Acuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DISEÑO del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DESARROLLO del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la formación permanente del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME favorece la mejora de la planificación docente, entendiéndose ésta como el instrumento con que los docentes organizan su práctica educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME mejora la reflexión sobre la práctica docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Si pudiera cambiar algo del PME, ¿qué sería?. Argumente su respuesta. *

B. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA *

	Totalmente en Desacuerdo					Totalmente de Acuerdo	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se han diseñado procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En la elaboración del PME se ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que cuenta el centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los objetivos se han relacionado con las necesidades detectadas en el diagnóstico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El PME que se ha diseñado es coherente con los objetivos planificados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN *

	Totalmente en Desacuerdo (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Totalmente de Acuerdo (7)
El PME del centro que dirijo principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existen evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hay un seguimiento continuado de los efectos del PME (tanto positivos como adversos).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes con el histórico de las evaluaciones externas del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones externas del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan informes con el histórico con las calificaciones internas del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones internas del centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se realizan reflexiones en conjunto con la comunidad educativa sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una retroalimentación entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME *

	Totalmente en Desacuerdo (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Totalmente de Acuerdo (7)
Los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado ha ayudado a desarrollar el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Respecto a los procesos de cambio en general, señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones:

EN RELACIÓN A SU ROL DE LÍDER: *

	Totalmente en Desacuerdo						Totalmente en Acuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones del alumnado tanto internas como externas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fomento el trabajo en equipo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido con la formación de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos que declara el centro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO DE SU CENTRO: *

	Totalmente en Desacuerdo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Totalmente en Acuerdo	(7)
El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Las diferentes partes de la organización (sostenedor, dirección, secretaría, departamentos, etc) generalmente cooperan entre sí para realizar cambios.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	

7.2. Anexo 2: Prueba piloto: Fiabilidad.

Una vez que los expertos validaron el instrumento se procedió a someter el instrumento a un proceso de validación empírica para probar la fiabilidad de este, la que según Ruiz (2014), se centra en conocer el grado en que un procedimiento produciría los mismos resultados en pruebas repetidas con la misma técnica o técnicas parecidas.

Ahora bien, los objetivos que buscamos alcanzar en la aplicación de la prueba piloto son:

- a. Probar la fiabilidad de cuestionario;
- b. Comprobar si los directores al que se destina el instrumento, entienden correctamente los diferentes ítems planteados en términos formales;
- c. Probar si el cuestionario se puede resolver en tiempos razonables;
- d. Analizar si los ítems formulados responden a los objetivos propuestos.

La prueba piloto fue aplicada a ocho directores de centros educativos, tanto de titularidad subvencionada como públicas. La participación de dicho proceso fue voluntaria y anónima.

Para recoger la fiabilidad del instrumento, se siguió un análisis de consistencia interna de los ítems, por medio del cálculo de los coeficientes de alpha de Cronbach tal y como queda recogido en las siguientes tablas.

Tabla 57: Fiabilidad general del Cuestionario prueba piloto

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,951	87

Tabla 58: Fiabilidad del cuestionario según variables y dimensiones prueba piloto

Variables	Dimensiones	Nº de Elementos	Alfa de Cronbach
Diseño del Plan	Diagnóstico	5	,799
	Planificación	8	,899
Implementación del Plan	Ejecución y Seguimiento	12	,829
Evaluación y propuestas de mejora del PME	Evaluación e institucionalización de los cambios	8	,940
Evaluación de la política pública implementada	Percepción del director hacia el PME como política de mejoramiento	16	,855
Liderazgo	Liderazgo del director y su equipo directivo.	14	,929
Factores de la mejora de la eficacia escolar.	Recursos para la Mejora.	6	,729
	Cultura de la Mejora.	12	,724
	Resultados de mejora.	6	,893

Al realizar el análisis de la aplicación piloto, se encontraron algunos elementos de mejora que han permitido agilizar su versión definitiva y contribuir a la comprensión tanto formal como conceptual del mismo.

7.3. Anexo 3: Prueba de fiabilidad del cuestionario en su versión final.

General

Tabla 59: Fiabilidad general del Cuestionario versión final

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	87

Tabla 60: Fiabilidad del cuestionario según variables y dimensiones Versión final

Variables	Dimensiones	Nº de Elementos	Alfa de Cronbach
Diseño del Plan	Diagnóstico	5	,791
	Planificación	8	,932
Implementación del Plan	Ejecución y Seguimiento	12	,917
Evaluación y propuestas de mejora del PME	Evaluación e institucionalización de los cambios	8	,943
Evaluación de la política pública implementada	Percepción del director hacia el PME como política de mejoramiento	16	,937
Liderazgo	Liderazgo del director y su equipo directivo.	14	,928
Factores de la mejora de la eficacia escolar.	Recursos para la Mejora.	6	,694
	Cultura de la Mejora.	12	,802
	Resultados de mejora.	6	,897

7.4. Anexo 4: Correo enviado a los directores de los centros educativos

A la atención del Sr/a:

Director(a) del Centro Educativo:

Estimado director(a):

En el marco de una tesis doctoral acerca de los Planes de Mejoramiento en las escuelas chilenas posiblemente ha recibido mis mensajes invitándole a participar en una encuesta confidencial. Pese a que he recogido respuestas de muchos centros, no he logrado tener las evidencias suficientes de escuelas que cumplan los criterios siguientes: ser una escuela **{{Administración}}**, **{{Sector}}** y de la **{{Región}}**.

Como su escuela cumple esos tres criterios su colaboración se hace especialmente necesaria. Dispondríamos de datos que nos permitan representar toda la diversidad de centros de Chile. Es por ese motivo que me permito insistirle y volver a pedir, por favor, que conteste la encuesta con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis doctoral, pero nunca se comunicarán datos individuales. Muchas gracias. Puede responder la encuesta en el link:

{{Dirección de encuesta}}

Cualquier consulta no dude en realizarla a través de este mismo correo que envió la misiva.

Muchas gracias por su colaboración,

Ignacio González Escobar

Doctorando Programa Educación y Sociedad.

Universidad de Barcelona

igonzaes7@alumnes.ub.edu

7.5. Anexo 5: Entrevistas semi-estructuradas:

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN

Objetivo de la entrevista:

- Identificar el rol y visión de la Superintendencia en la aplicación del PME en los centros educativos.

Guion:

- Cuál es el rol de la Superintendencia en la supervisión del PME
- Cree usted que la normativa del PME es bien aplicada por los centros docentes
- Desde su perspectiva cree usted que la normativa del PME es flexible para ser aplicada en diferentes contextos educativos.
- ¿Cómo se coordinan las tres entidades ministeriales (superintendencia, agencia de educación y MINEDUC) para obtener una visión en común en la supervisión del PME?
- ¿Siente que existe una descoordinación de las tres entidades ministeriales?
- Dada su trayectoria en la superintendencia de educación (2012), ¿cómo siente que la normativa se ha ido incorporando en los centros docentes?
- ¿Siente que existe una utilización inapropiada de los fondos de la SEP en la implementación de los PME?
- El papel de la superintendencia ha sido un papel fiscalizador y sancionador, ¿cree usted que esa visión de la comunidad educativa y de la política pública ha favorecido el uso correcto de los recursos para el desarrollo del PME o es más bien una herramienta para que los centros educativos sólo se dediquen a cumplir sin tener una visión de la mejora?
- ¿Cree usted que el PME se ha convertido en un medio sólo para obtener recursos financieros y por lo tanto el rol de la superintendencia (rendición de cuentas) es más importante desde ese punto de vista que las otras entidades de gobierno?
- ¿Qué aspectos de la normativa del PME cambiaría o mejoraría?

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Objetivo de la entrevista:

- Identificar el rol y visión del MINEDUC en la aplicación y creación de los PME en los centros educativos como organismo rector y su proyección como política pública.

Guion:

- Cuál es el **rol del MINEDUC** en la ejecución de los PME en las escuelas chilenas.
- Desde qué perspectiva o **base teórica están creados** los PME actuales.
- Cuál es el rol de la división de educación general dentro del PME
- Cómo se **coordinan las tres entidades ministeriales** (superintendencia, agencia de educación y MINEDUC) para obtener una **visión en común** en la supervisión del PME.
- Piensa usted que el PME ha sido una herramienta para que las escuelas avancen en sus resultados académicos
- Siente que el PME tal como está **ha sido un aporte para la mejora** de la educación.
- El MINEDUC ha entregado las ayudas (capacitaciones, apoyo, etc.) a los centros educativos para la generación y seguimiento del PME
- ¿Cree que son adecuados los tiempos para cada etapa o fase del PME?
- Según algunas evidencias científicas una de las grandes diferencias que existen en el impacto de los PME es la calidad de éstos la cual se traduce en planes de mejora con metas alcanzables, oportunas, estrategias basadas en investigaciones, monitores frecuentes, etc. **¿Cree usted que la calidad de los PME chilenos es la adecuada? (Fernández 2011).**
- Piensa usted que la **entrega de los recursos**, ya sean económicos o materiales son oportunas por los administradores de éstos, ya sean corporaciones o sostenedores de escuelas subvencionadas.
- ¿Con todas las evidencias existentes piensa usted que el PME es una política pública que actualmente está diseñada para mejorar los resultados?
- Según su punto de vista, ¿cuáles cree usted que son actualmente **las falencias o debilidades del PME chileno?**
- **¿Cómo proyecta el PME en los siguientes años?**

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Objetivo de la entrevista:

- Identificar el rol y visión de la Agencia de Educación en la aplicación del PME en los centros educativos.

Guion:

- Cuál es el rol de la Agencia en aplicación y seguimiento del PME
- Siente Usted que las visitas técnico-pedagógicas que realiza la agencia tienen un impacto positivo en los centros educativos.
- En qué consiste el acompañamiento realizado por la agencia.
- ¿Siente usted que la categorización de los centros educativos generada por la agencia ha ayudado a que estos puedan mejorar?
- Cómo se coordinan las tres entidades ministeriales (superintendencia, agencia de educación y MINEDUC) para obtener una visión en común en la supervisión del PME
- Cómo podría ayudar la agencia a mejorar la aplicación e implementación del PME.
- Cree usted que el PME se ha convertido en un medio sólo para obtener recursos financieros y por lo tanto el rol de la superintendencia (rendición de cuentas) es más importante desde ese punto de vista que las otras entidades de gobierno.
- Cuáles serían los elementos que cambiaría o mejoraría del PME.

7.6. Anexo 6: Datos para análisis cuantitativo de entrevistas

Tendencia Central:

Ítem	Pregunta/afirmación	CUARTILES			MEDIANA	TRIMEDIA	RANGO INTERCUARTÍLICO
		1º	3º				
4. Marque el grado de RELEVANCIA de los siguientes factores para participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los PME.	Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.	2	6		4	4	4
	Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	5	7		6	6	2
	Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	5	7		6	6	2
	Presiones desde el MINEDUC.	3	6		5	4,75	3
	Cambios en la población que atiende el centro afectado por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.	3	7		5	5	4
5. En relación a los PME implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido durante cada periodo.	2008 - 2011	3	6		5	4,75	3
	2012 - 2015	4	6		5	5	2
	2016 - 2018	5	7		6	6	2

7. A. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA.	El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.	6	7	7	6,75	1
	El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DISEÑO del PME.	4	6	5	5	2
	El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DESARROLLO del PME.	4	6	5	5	2
	Los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados.	4	6	5	5	2
	El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos).	6	7	6	6,25	1
	El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	6	7	6	6,25	1
	El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	5	7	6	6	2
	El PME favorece la formación permanente del profesorado.	5	7	6	6	2
	El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	5	7	6	6	2
	El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	6	7	6	6,25	1

	El PME favorece la mejora de la planificación docente, entendiéndose ésta como el instrumento con que los docentes organizan su práctica educativa.	5	7	6	6	2
	El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.	5	7	6	6	2
	El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	5	6	6	5,75	1
	El PME mejora la reflexión sobre la práctica docente.	6	7	6	6,25	1
	El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro.	6	7	7	6,75	1
	Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.	6	7	7	6,75	1
9. B. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA	Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.	6	7	7	6,75	1
	Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.	6	7	6	6,25	1
	Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores.	6	7	7	6,75	1
	Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico.	5	7	6	6	2

	Se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.	5	7	6	6	2
	La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	6	7	6	6,25	1
	Se han diseñado procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.	5	7	6	6	2
	Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.	6	7	6	6,25	1
	En la elaboración del PME se ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que cuenta el centro educativo.	6	7	7	6,75	1
	En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.	6	7	6	6,25	1
	Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.	6	7	6	6,25	1
	Los objetivos se han relacionado con las necesidades detectadas en el diagnóstico.	6	7	6,5	6,5	1
	El PME que se ha diseñado es coherente con los objetivos planificados.	6	7	6	6,25	1

10. C. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN	El PME del centro que dirigió principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.	6	7	7	6,75	1
	Existen evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan.	6	7	6	6,25	1
	Hay un seguimiento continuado de los efectos del PME (tanto positivos como adversos).	5	7	6	6	2
	Se presentan informes con el histórico de las evaluaciones externas del centro.	5	7	6	6	2
	Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones externas del centro.	6	7	6	6,25	1
	Se presentan informes con el histórico con las calificaciones internas del centro.	5	7	6	6	2
	Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones internas del centro.	6	7	6	6,25	1
	Se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro.	6	7	7	6,75	1
	Se realizan reflexiones en conjunto con la comunidad educativa sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	6	7	6	6,25	1
	Existe una retroalimentación entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	5	7	6	6	2
	Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.	4	6	5	5	2

	Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.	6	7	7	6,75	1
11. D. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME	Los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados.	5	6	6	5,75	1
	Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME.	6	7	6	6,25	1
	Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.	6	7	6	6,25	1
	La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.	6	7	6	6,25	1
	El profesorado ha ayudado a desarrollar el PME.	6	7	6	6,25	1
	El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.	5	7	6	6	2
	Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.	5,75	7	6	6,1875	1,25
	Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.	6	7	6	6,25	1
12. EN RELACIÓN A SU ROL DE LÍDER:	Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.	7	7	7	7	0
	Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones del alumnado tanto internas como externas.	7	7	7	7	0

	Fomento el trabajo en equipo.	6	7	7	7	6,75	1
	Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.	6	7	7	7	6,75	1
	Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.	6	7	7	7	6,75	1
	Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.	6	7	6	6	6,25	1
	Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.	6	7	7	7	6,75	1
	Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	6	7	7	7	6,75	1
	Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.	6	7	6	6	6,25	1
	Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	6	7	7	7	6,75	1
	Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.	6	7	7	7	6,75	1
	Estoy comprometido con la formación de los docentes.	6	7	7	7	6,75	1
	Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos que declara el centro.	7	7	7	7	7	0
	Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.	7	7	7	7	7	0
13. RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO DE SU CENTRO:	El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo.	6	7	6	6	6,25	1
	Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo.	5	6	5	5	5,25	1

	Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados.	5	6	6	5,75	1
	Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo.	6	7	6	6,25	1
	Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios.	5	7	6	6	2
	Las diferentes partes de la organización (sostenedor, dirección, secretaría, departamentos, etc) generalmente cooperan entre sí para realizar cambios.	5	7	6	6	2
	Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	6	7	6	6,25	1
	Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	5	7	6	6	2
	Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado.	6	7	6	6,25	1
	Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.	5	7	6	6	2
	En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)	5	6	6	5,75	1
	Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.	6	7	6	6,25	1
	Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.	5	7	6	6	2

	Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.	6	7	6	6,25	1
	Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.	5	7	6	6	2
	Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.	5	7	6	6	2

Variabilidad:

Ítem	Pregunta/afirmación	CUARTILES		VALORES		RANGO	RANGO INTERCUARTILICO	MAD
		1º	3º	MIN	MÁX			
4. Marque el grado de RELEVANCIA de los siguientes factores para participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los PME.	Presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación.	2	6	0	7	7	4	2
	Resultados en evaluaciones externas (SIMCE).	5	7	0	7	7	2	1
	Cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC.	5	7	0	7	7	2	1
	Presiones desde el MINEDUC.	3	6	0	7	7	3	1
	Cambios en la población que atiende el centro afectados por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.	3	7	0	7	7	4	2
5. En relación a los PME implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito								
	2008 - 2011	3	6	0	7	7	3	2
	2012 - 2015	4	6	0	7	7	2	1
	2016 - 2018	5	7	0	7	7	2	1

que han tenido durante cada periodo.												
7. A. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA.	El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.	6	7	3	7	4	1	0				
	El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DISEÑO del PME.	4	6	1	7	6	2	1				
	El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DESARROLLO del PME.	4	6	1	7	6	2	1				
	Los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados.	4	6	1	7	6	2	1				
	El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos).	6	7	2	7	5	1	1				
	El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.	6	7	1	7	6	1	1				
	El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.	5	7	1	7	6	2	1				
	El PME favorece la formación permanente del profesorado.	5	7	1	7	6	2	1				

	El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.	5	7	1	7	6	2	1
	El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.	6	7	1	7	6	1	1
	El PME favorece la mejora de la planificación docente, entendiéndose ésta como el instrumento con que los docentes organizan su práctica educativa.	5	7	1	7	6	2	1
	El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.	5	7	1	7	6	2	1
	El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.	5	6	1	7	6	1	1
	El PME mejora la reflexión sobre la práctica docente.	6	7	1	7	6	1	1
	El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro.	6	7	2	7	5	1	0
	Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME.	6	7	1	7	6	1	0
	Se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro.	6	7	3	7	4	1	0
9. B. DISEÑO DEL PLAN DE MEJORA	Se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico.	6	7	1	7	6	1	1

	Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores.	6	7	2	7	5	1	0
	Se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico.	5	7	1	7	6	2	1
	Se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas.	5	7	1	7	6	2	1
	La elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	6	7	1	7	6	1	1
	Se han diseñado procedimientos que permiten recoger y analizar las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.	5	7	2	7	5	2	1
	Se ha realizado un análisis de la situación del alumnado que se encuentra en el nivel de aprendizaje insuficiente.	6	7	2	7	5	1	1
	En la elaboración del PME se ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que cuenta el centro educativo.	6	7	2	7	5	1	0

	En la elaboración del PME se han tenido en cuenta los análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores.	6	7	1	7	6	1	1
	Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa.	6	7	1	7	6	1	1
	Los objetivos se han relacionado con las necesidades detectadas en el diagnóstico.	6	7	2	7	5	1	1
	El PME que se ha diseñado es coherente con los objetivos planificados.	6	7	2	7	5	1	1
10. C. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN	El PME del centro que dirijo principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados.	6	7	2	7	5	1	0
	Existen evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan.	6	7	1	7	6	1	1
	Hay un seguimiento continuado de los efectos del PME (tanto positivos como adversos).	5	7	1	7	6	2	1
	Se presentan informes con el histórico de las evaluaciones externas del centro.	5	7	1	7	6	2	1
	Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones externas del centro.	6	7	1	7	6	1	0
	Se presentan informes con el histórico con las calificaciones internas del centro.	5	7	1	7	6	2	1

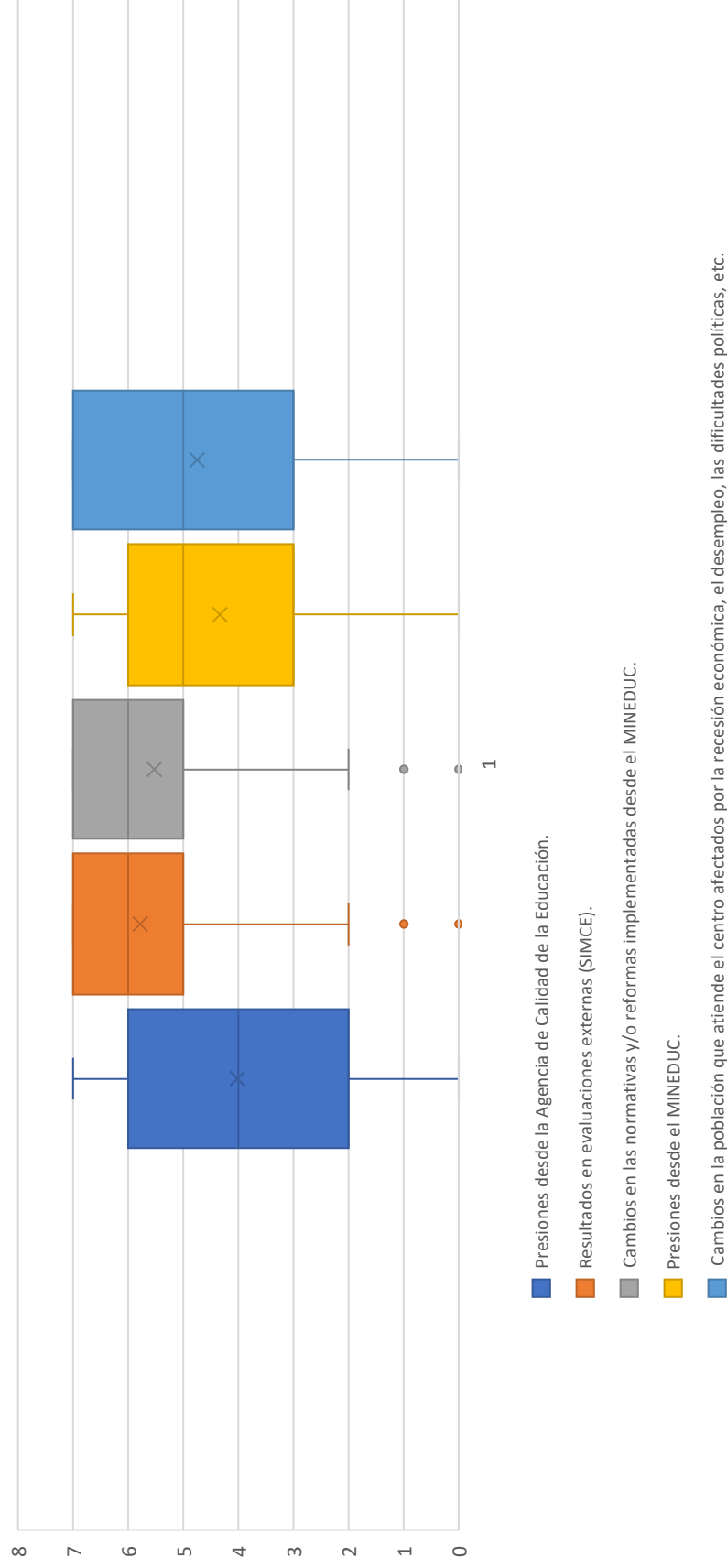
	Se realizan reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones internas del centro.	6	7	1	7	6	1	1
	Se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro.	6	7	2	7	5	1	0
	Se realizan reflexiones en conjunto con la comunidad educativa sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado.	6	7	2	7	5	1	1
	Existe una retroalimentación entre la información que se va recogiendo y el reajuste necesario.	5	7	2	7	5	2	1
	Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME.	4	6	1	7	6	2	1
	Existe una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME.	6	7	1	7	6	1	1
11. D. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME	Los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados.	5	6	2	7	5	1	1
	Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME.	6	7	3	7	4	1	1
	Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.	6	7	3	7	4	1	1

	La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.	6	7	1	7	6	1	1
	El profesorado ha ayudado a desarrollar el PME.	6	7	1	7	6	1	1
	El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.	5	7	1	7	6	2	1
	Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.	5,75	7	1	7	6	1,25	1
	Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.	6	7	1	7	6	1	1
12. EN RELACIÓN A SU ROL DE LÍDER:	Estoy comprometido(a) con la mejora de las competencias docentes de todos y cada uno de los profesores.	7	7	4	7	3	0	0
	Estoy comprometido(a) con la mejora de los resultados de las evaluaciones del alumnado tanto internas como externas.	7	7	4	7	3	0	0
	Fomento el trabajo en equipo.	6	7	1	7	6	1	0
	Favorezco el buen clima y las relaciones entre el profesorado.	6	7	1	7	6	1	0
	Estimulo el desarrollo profesional de los docentes.	6	7	1	7	6	1	0
	Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias.	6	7	3	7	4	1	1

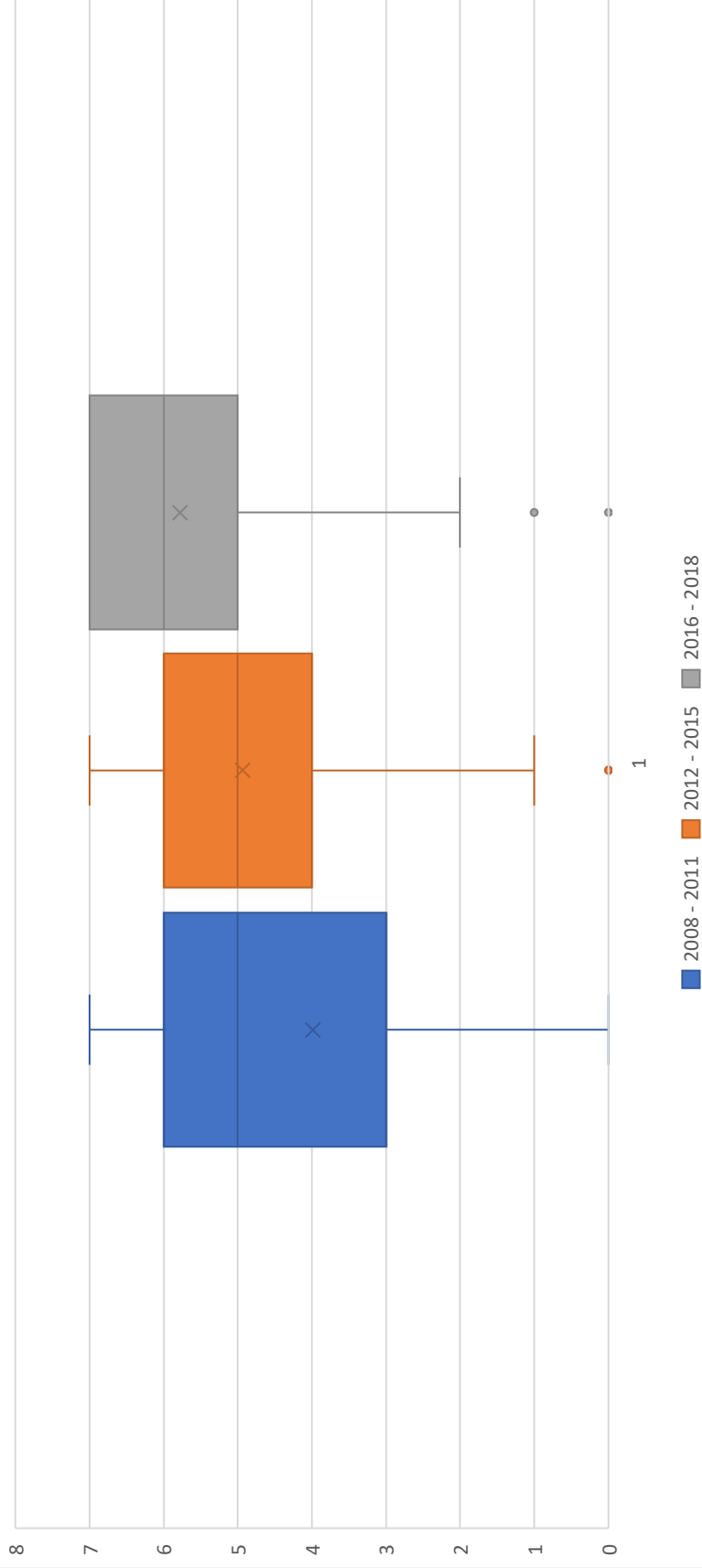
	Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro.	6	7	4	7	3	1	0
	Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	6	7	1	7	6	1	0
	Me siento aceptado por toda la comunidad educativa.	6	7	4	7	3	1	1
	Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	6	7	1	7	6	1	0
	Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo.	6	7	1	7	6	1	0
	Estoy comprometido con la formación de los docentes.	6	7	1	7	6	1	0
	Estoy comprometido(a) para trabajar los valores educativos que declara el centro.	7	7	5	7	2	0	0
	Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula.	7	7	4	7	3	0	0
13. RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO DE SU CENTRO:								
	El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo.	6	7	1	7	6	1	1
	Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo.	5	6	1	7	6	1	1
	Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados.	5	6	1	7	6	1	1
	Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo.	6	7	1	7	6	1	1
	Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios.	5	7	1	7	6	2	1

	Las diferentes partes de la organización (sostenedor, dirección, secretaría, departamentos, etc) generalmente cooperan entre sí para realizar cambios.	5	7	1	7	6	2	1
	Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	6	7	1	7	6	1	1
	Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	5	7	1	7	6	2	1
	Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado.	6	7	1	7	6	1	1
	Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes.	5	7	1	7	6	2	1
	En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)	5	6	2	7	5	1	1
	Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes.	6	7	1	7	6	1	1
	Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos.	5	7	1	7	6	2	1
	Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases.	6	7	1	7	6	1	1
	Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.	5	7	1	7	6	2	1
	Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados.	5	7	1	7	6	2	1

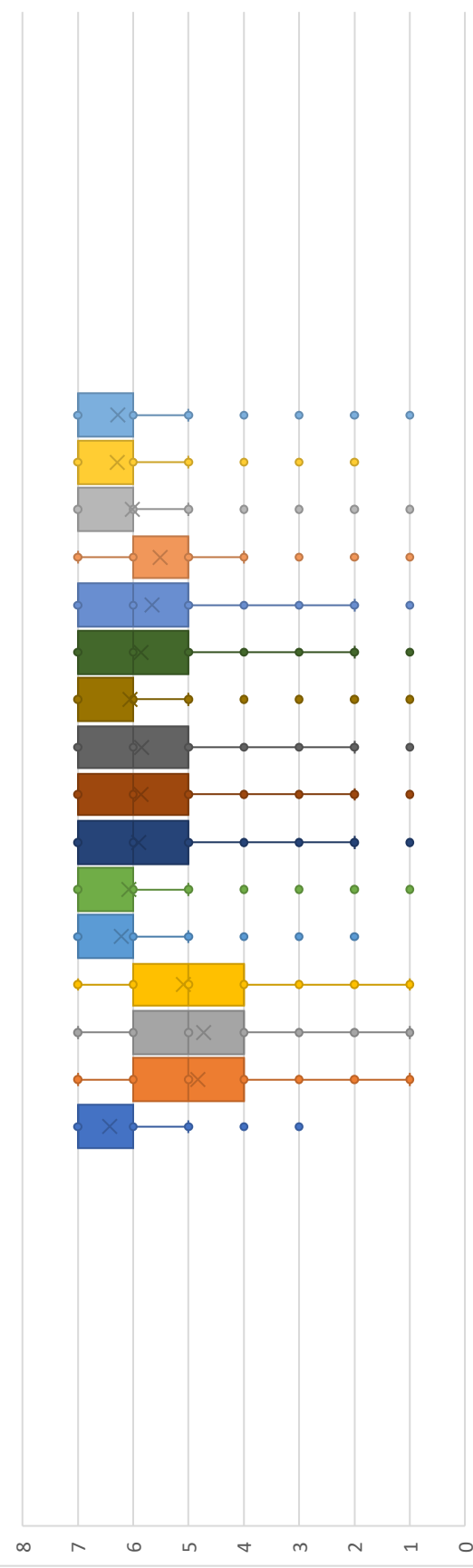
Marque el grado de RELEVANCIA de los siguientes factores para participar en el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo desde el año 2008 y en consecuencia delinear el mejoramiento de su centro por medio de los PME.



5. En relación a los PME implementados en el centro educativo, indique el grado de éxito que han tenido durante cada periodo.

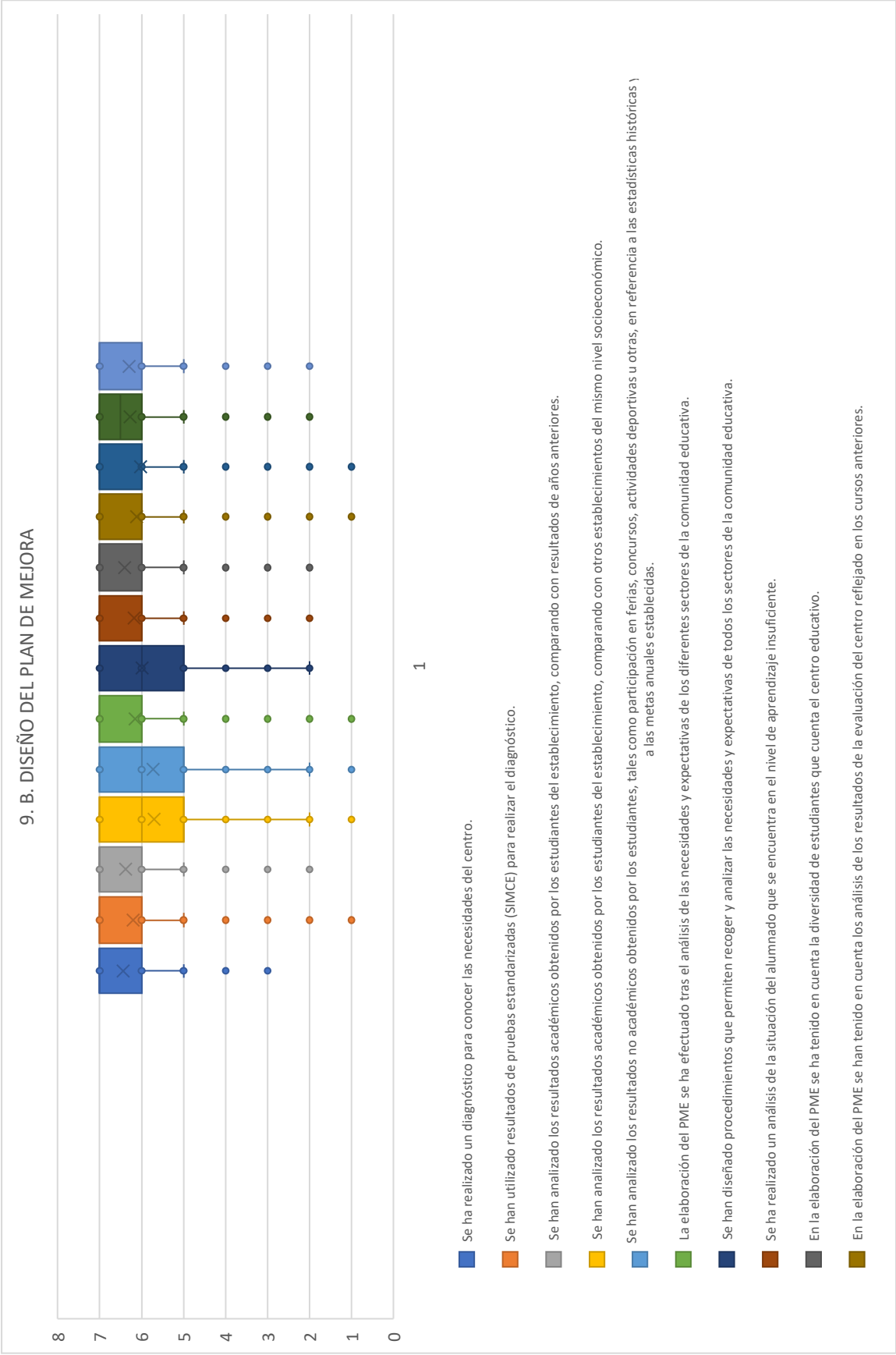


7. A. EL PME COMO POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA.

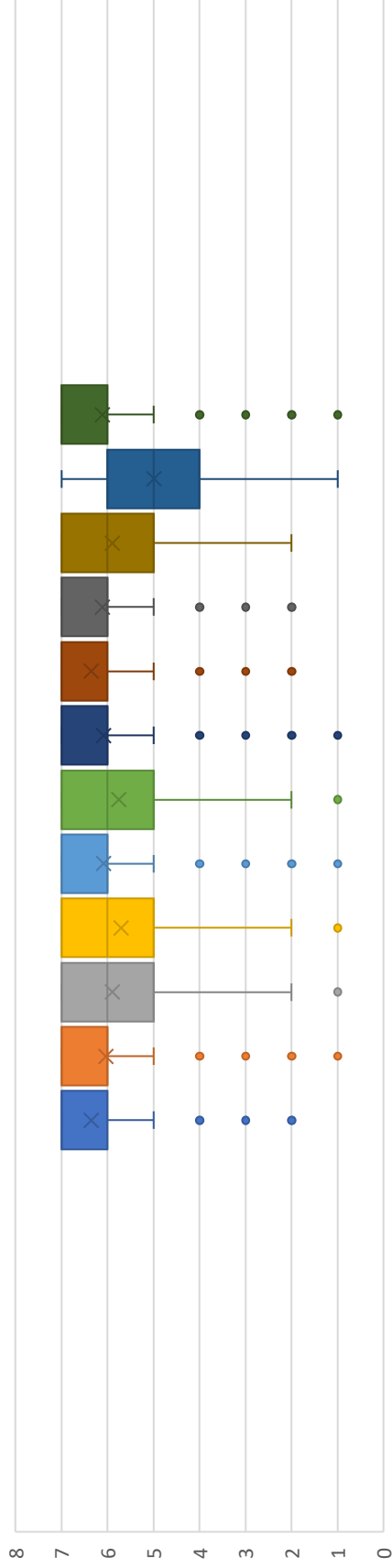


1

- El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento.
- El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DISEÑO del PME.
- El asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el DESARROLLO del PME.
- Los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados.
- El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos).
- El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.
- El PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo.
- El PME favorece la formación permanente del profesorado.
- El PME favorece el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado.
- El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula.
- El PME favorece la mejora de la planificación docente, entendiéndose ésta como el instrumento con que los docentes organizan su práctica educativa.
- El PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro.
- El PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado.

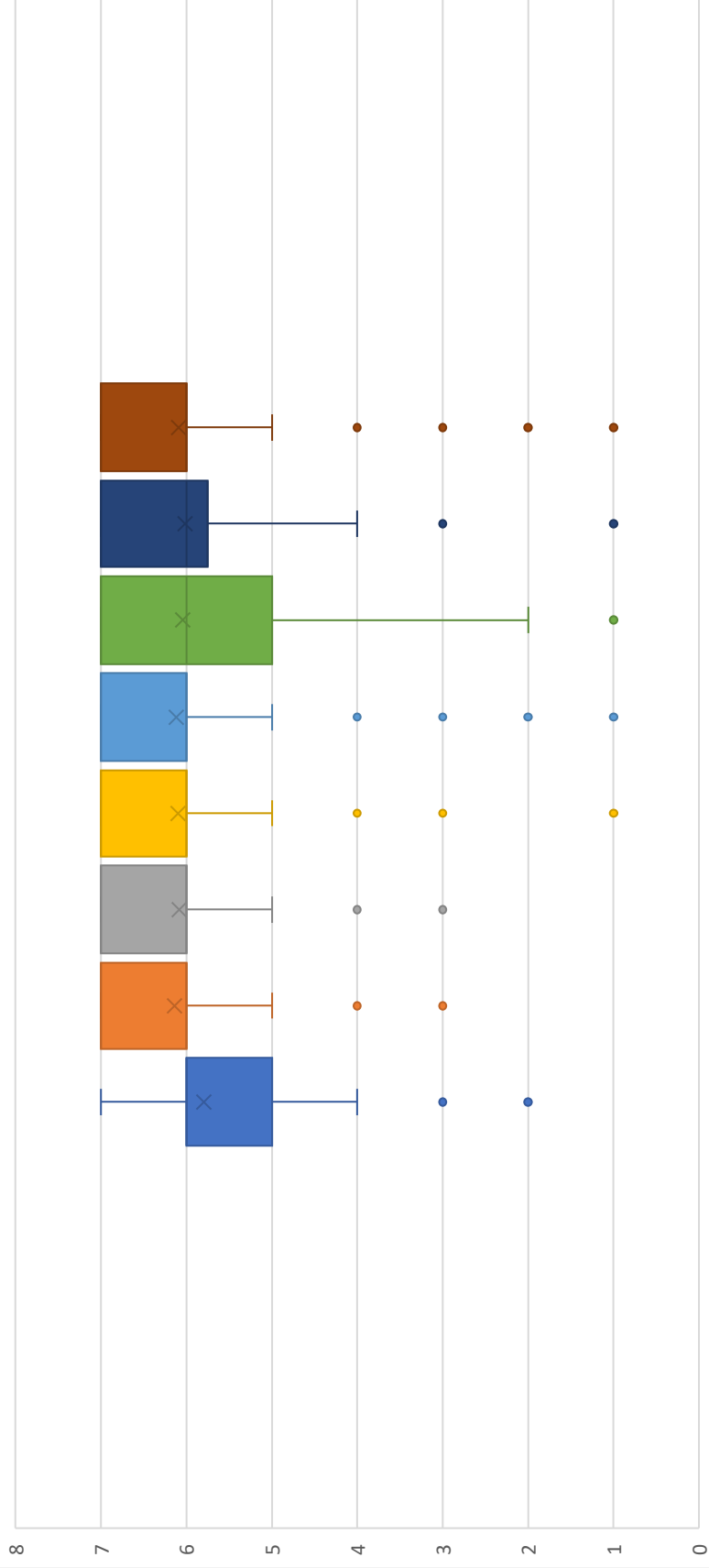


10. C. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN



1

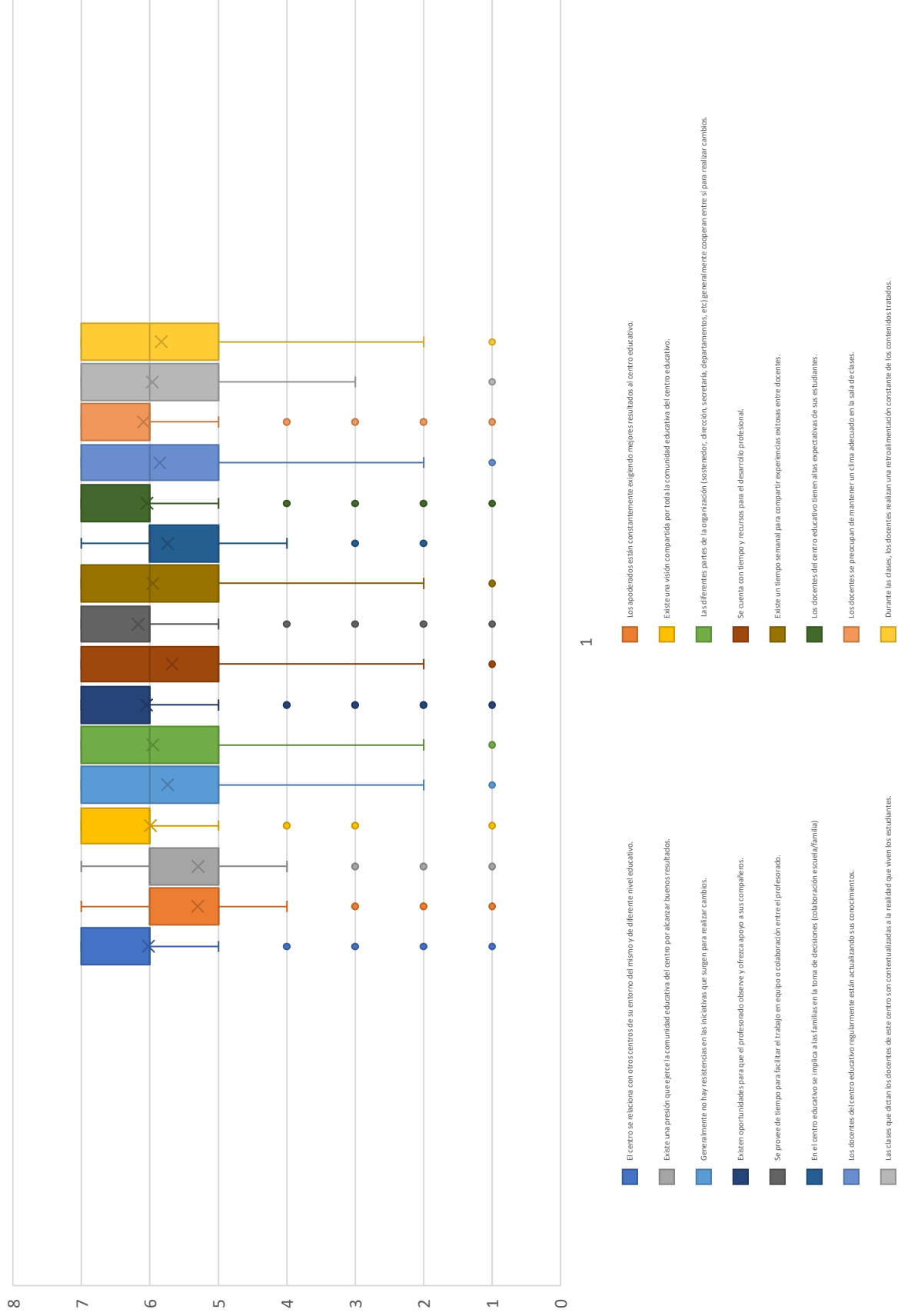
11. D. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PME



1

- Los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados.
- Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PME.
- Se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa.
- La organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora.
- El profesorado ha ayudado a desarrollar el PME.
- El profesorado ha ayudado a desarrollar y evaluar el PME.
- Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME.
- Se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME.

13. RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO DE SU CENTRO:



Todos los resultados en detalle por ítem y estratos de análisis en el siguiente enlace:

https://ubarcelona-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/igonzales7_alumnes_ub_edu/EnpJo-HC_qJLuijOKkPPtKd8BfNwWKx58_4h93SLsbEo_-g?e=BVRxVW

7.6.1. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 1:

7.6.1.1. Resultados según Región:

Al observar el [gráfico 26](#), se pueden distinguir los factores más significativos que han impulsado la participación en el convenio de igualdad de oportunidades a cada una de las regiones, destacando así que, el factor que se refiere a las **presiones desde la Agencia de Calidad de la Educación (ACE)**, la **única región** que ha considerado relevante o muy relevante el factor es la **Región de Antofagasta** con un 71,43% de los directores de los centros educativos, por el contrario la única región que ha obtenido un porcentaje significativo de centros que ve este factor como poco relevante ha sido la **Región de los Ríos** con un 45% de sus escuelas.

El segundo de los factores es el que se refiere a los **Resultados en evaluaciones externas (SIMCE)**, el cual según los directores encuestados, las regiones que han señalado su alta relevancia para la firma del convenio han sido las regiones de **Magallanes y la Antártica Chilena** con su totalidad de centros educativos (100%), y las regiones de Coquimbo, de Los Ríos y de Arica y Parinacota con un 80% de sus centros docentes. Pese a ello también hay regiones que han desestimado este factor y lo han considerado **poco o nada relevante**, dentro de las más destacadas se encuentran la **región del Maule** (15,79%) y la Región de Atacama (14,29%).

Los cambios en la Normativa y/o reformas implementadas desde el MINEDUC, es otro de los factores que algunas regiones han dado una alta relevancia a la hora de firmar el convenio, dentro de las cuales las que más destacan se encuentran la **Región de Magallanes y la Antártica Chilena** con un 100% de sus escuelas, como también la Región de Los Ríos (80%) y la última que destaca es la Región de Antofagasta con un 71,43% de los centros de esa región. Por el contrario las regiones que han encontrado el factor poco o nada relevante, son las **Regiones de Tarapacá** (25%) y de Coquimbo con un 13,33% de los centros ubicados en esa región.

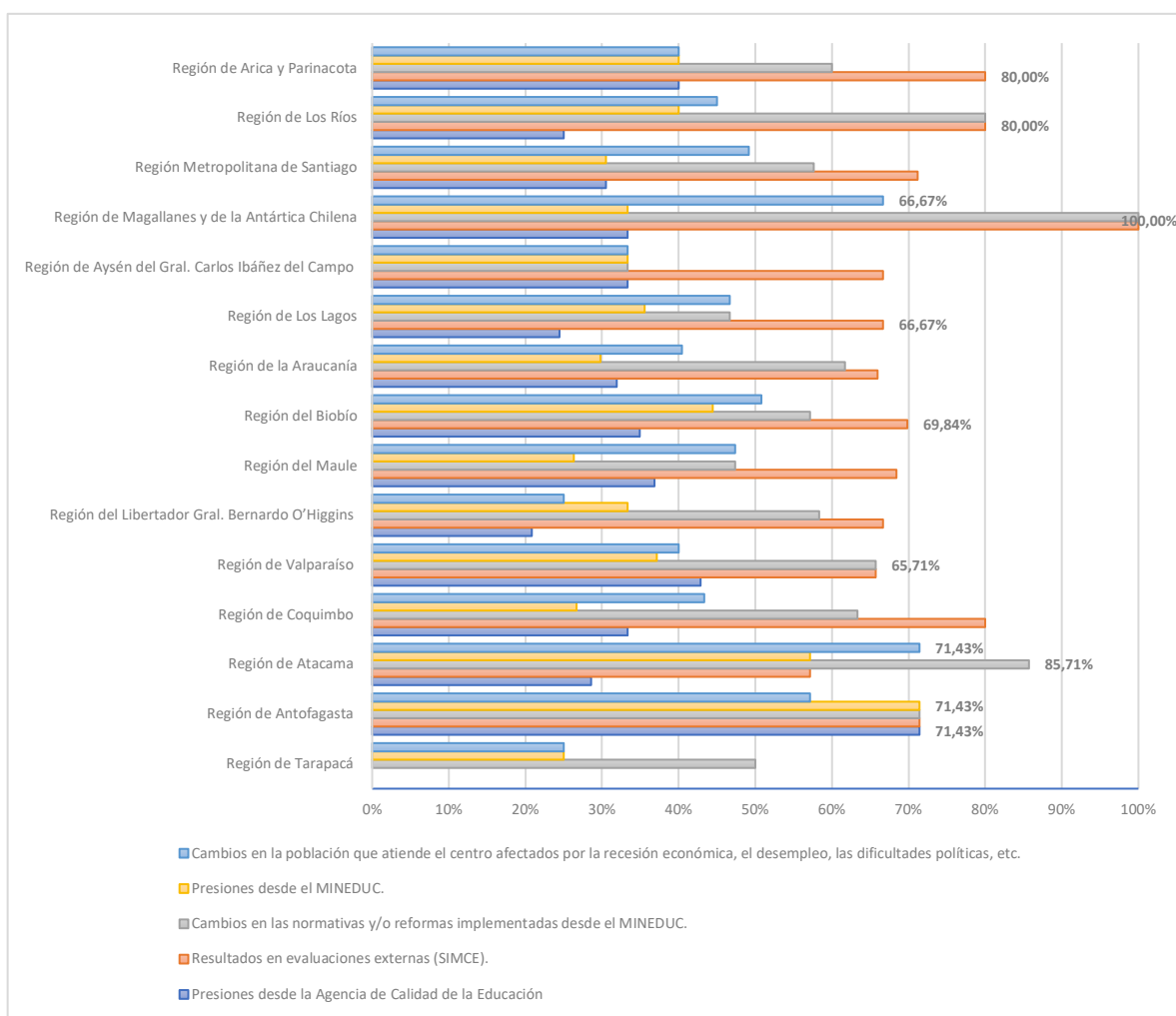


Gráfico 26: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según la Región que se ubican los centros educativos.

El cuarto factor es el que hace referencia a las **presiones desde el MINEDUC** en donde el 71,43% de los centros educativos ubicados en la **Región de Antofagasta** ha mencionado su alta relevancia para la firma del convenio, así como también la Región de Atacama con un 57,14% que ha elegido la misma opción, sin embargo, el 40% de la **Región de los Ríos** ha mencionado que el mismo factor ha tenido **poca o ninguna** relevancia para que los centros de esa localidad hayan participado en el convenio.

Por último se encuentra el factor de los **cambios en la población que atiende**, el cual ha sido de alta relevancia para las regiones de **Atacama** (71,43%), de Magallanes y de la Antártica Chilena con un 66,67% de los centros ubicados en esa localidad y por último la Región de Antofagasta con un 57,14%. Pese a lo anterior, la única región que considera el factor poco o **nada** relevante es la **Región del Libertador Gral. Bernardo O'higgins** con un 37,5% de los centros docentes.

7.6.1.2. Resultados según Dependencia de los centros escolares.

Con relación a los resultados que se presentan en el gráfico 27 y que tiene relación con los factores de mayor relevancia según el tipo de dependencia, ambas administraciones han señalado que el factor que le han otorgado mayor relevancia a la hora de la firma del convenio fue el que tiene que ver con los **resultados de evaluaciones externas** el cual posee una mediana de las valoraciones más altas del 68,02%, destacando una diferencia no muy significativa del 4,78% entre la dependencia pública por sobre la subvencionada.

El segundo factor que posee mayor relevancia entre ambas administraciones según el [gráfico 27](#), ha sido el que se refiere al **cambio en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC**, el cual posee una mediana de las valoraciones más altas del 60,16%, destacando una diferencia no muy significativa del 4,68% entre la dependencia subvencionada por sobre la pública.

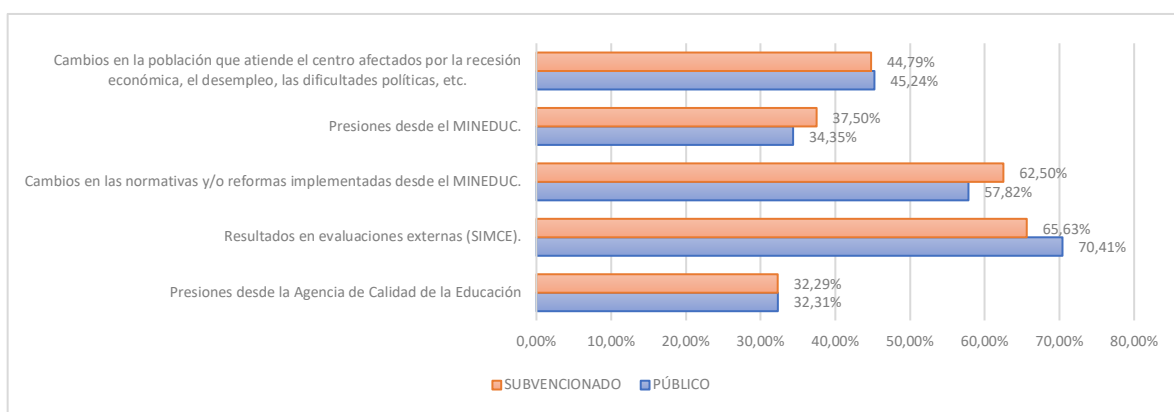


Gráfico 27: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según el tipo de dependencia.

En tercer lugar, se encuentra el factor de las **presiones desde el MINEDUC**, el cual posee una diferencia del 3,15% entre ambas administraciones con una mediana de las valoraciones más altas del 35,93%.

Ahora bien, si consideramos las diferencias existentes entre ambas administraciones en los factores que han considerado los directores como poco o nada relevante, podemos mencionar que el factor que ha sido menor considerado por ambas administraciones fue

el que tiene relación con las **presiones desde la ACE** con una mediana de las valoraciones que representan lo poco o nada relevante del 34,38%. Ahora si consideramos el factor que ha tenido mayor diferencia entre ambas administraciones, este ha sido el que menciona: *“Cambios en la población que atiende el centro afectado por la recesión económica, el desempleo, las dificultades políticas, etc.”*, con un 3,32%.

7.6.1.3. Resultados según zona de ubicación de los centros educativos.

Con relación a los resultados de acuerdo con las zonas que se ubican los centros educativos, se puede señalar que, de acuerdo con el [gráfico 28](#), el factor más relevante para ambas zonas es el referido a los **resultados en evaluaciones externas (SIMCE)**, el cual en el caso de los centros ubicados en zonas **rurales** alcanza a un 70,3% de los centros y en el caso de los **urbanos** un 68,09%, presentando una diferencia (2,19%) que no es muy significativa. El factor que sigue al anterior es el que se relaciona con los cambios en las normativas y/o reformas implementadas con un 57,92% de las escuelas ubicadas en zonas rurales que ha mencionado una alta relevancia, así como un 60,11% de las escuelas urbanas. Ambos factores descritos anteriormente, no poseen una diferencia significativa en cuanto a cada una de las zonas, sin embargo y tal como muestra el [gráfico 28](#), el factor relacionado con los cambios en la población que atiende el centro, por una parte, es el tercer factor mencionado por los centros ubicados en ambas zonas. Este posee la mayor diferencia detectada en cuanto a la alta relevancia del factor, con un 7,35% de diferencia de las escuelas ubicadas en zonas urbanas por sobre las escuelas rurales. Los siguientes dos factores restantes poseen prácticamente una igualdad en la alta relevancia asignada por los centros, ya que el factor sobre **presiones desde el MINEDUC** posee una mediana de las valoraciones que representan una alta relevancia del 35,02% y una diferencia entre zonas del 6,20% y el factor de **presiones desde la ACE** posee una mediana del 32,25% y una diferencia más estrecha entre ambas zonas con un 1,30%.

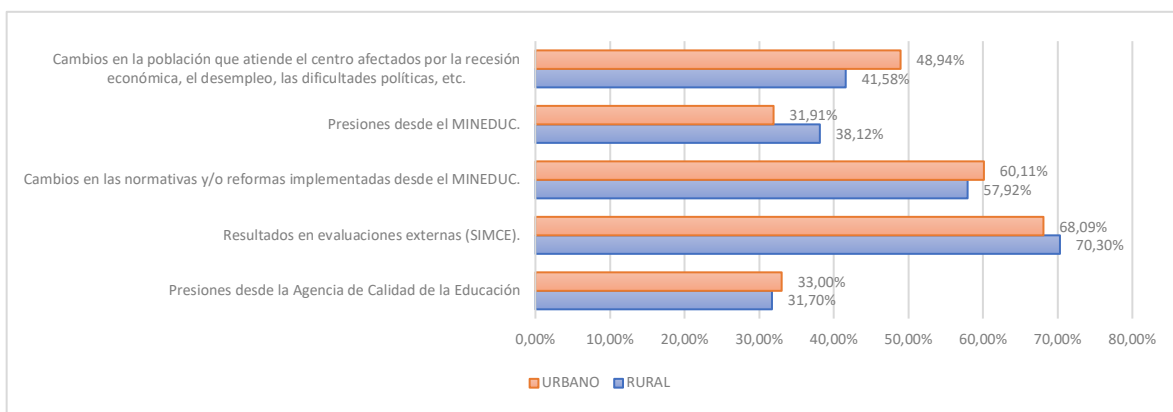


Gráfico 28: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según zona de ubicación.

Ahora bien, si destacamos los factores que han tenido una baja relevancia, el que aparece con una mayor adhesión de los directores es el que tiene relación con las **presiones desde la ACE**, con una mediana del 34,04%. Lo que destaca de los anteriores es el 10,65% de diferencia que existe entre las escuelas **urbanas** (39,36%) por sobre las escuelas **rurales** (28,71%). Otro de los factores que destacan con relación a su poca relevancia para la firma del convenio es el que menciona las **presiones desde el MINEDUC**, el cual para las escuelas urbanas es el segundo factor menos relevante (32,45%) que posee una diferencia del 10,66% con las escuelas ubicadas en zonas rurales, sin embargo, para las escuelas rurales es el factor de los cambios en la población que atiende el centro (24,26%) el que posee el segundo lugar en menor relevancia.

7.6.1.4. Resultados según trayectorias de mejoramiento.

Los resultados del cuestionario según las trayectorias de mejoramiento, tal como se puede apreciar en el [gráfico 29](#), indican que el factor “**resultados en las evaluaciones externas**” ha sido determinante. Dentro de las trayectorias que se encuentran en el grupo que eligió este factor como el más relevante se encuentran los centros que **zigzaguean al alta un año** con su totalidad de centros que eligió esa opción, el 80% de los centros que suben, el 73% de los centros educativos que bajan, entre otros centros que se pueden apreciar en el [gráfico 29](#). Pese a lo anterior, también hay trayectorias que han marcado su principal relevancia en otros factores, como es el caso de los centros educativos que zigzaguean a la baja, los cuales en un 80% de estos, han seleccionado el factor de los cambios en la población que atiende el centro como el principal factor que los ha llevado a tomar la

decisión de firmar el convenio de igualdad de oportunidades, así como también los centros educativos que zigzaguean han mencionado dos factores principales que es el de presiones desde la ACE y los cambios en las normativas y/o reformas implementadas desde el MINEDUC con el 100% de los centros que han seleccionado esos dos factores como los más relevantes.

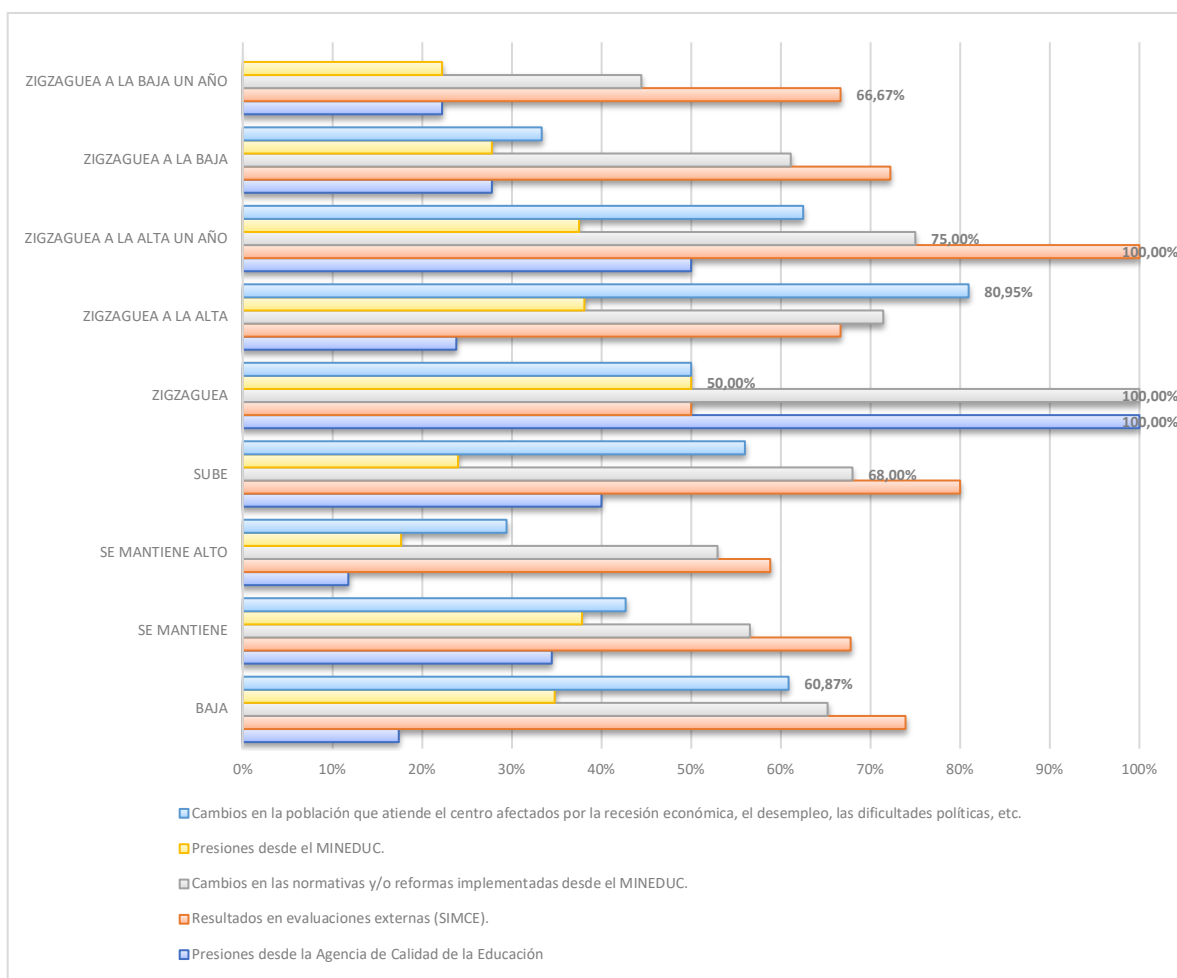


Gráfico 29: Resultados del grado de relevancia alto o muy alto (Valoraciones 6 y 7 de la escala) de los factores que influyeron en la firma del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica según trayectoria de mejoramiento.

Otro de los antecedentes a destacar, son los factores que han sido considerados poco o nada relevantes, es aquí en donde destacan dos factores que tienen relación con las **presiones ejercitadas de diferentes instituciones**. Por un lado, el 64,71% de las escuelas que se **mantienen alto**, han mencionado que el factor de las **presiones de desde la ACE** fue muy poco relevante al momento de suscribir el convenio, mientras que el 55,56% de las escuelas que zigzaguean a la baja han considerado la misma opción. Las mismas trayectorias nombradas coinciden en el factor de las presiones desde el MINEDUC, donde el 52,94% de las escuelas que se mantienen alto y el 44,44% de las escuelas que

zigzaguean a la baja ha mencionado como el segundo factor menos relevante. Así como también existen otras trayectorias que han seleccionado otro factor como el menos relevante, es el caso del 55,56% los centros que zigzaguean a la baja un año y del 50% de los que zigzaguean han mencionado que el factor menos relevante para ellos es el que se refiere a **los cambios en la población que atiende el centro.**

7.6.2. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 2:

7.6.2.1. Resultados según Región

En relación con la percepción de los directores sobre el éxito de los planes de mejora en los diferentes periodos y tal como se expone en el [gráfico 30](#), podemos destacar que, durante el primer periodo comprendido entre los años **2008 y 2011**, la región que destaca por la percepción de su nivel de éxito, ha sido la **Región de Aysén** debido a que el 66,67% de los centros afirman que el PME fue exitoso o muy exitoso, mientras que las regiones que destacan por señalar que sus PME han sido poco o nada exitosos han sido la **región de Tarapacá** (50%) y la región de Atacama (42,86%), las cuales señalan que sus PME no han tenido el impacto deseado en su unidad educativa.

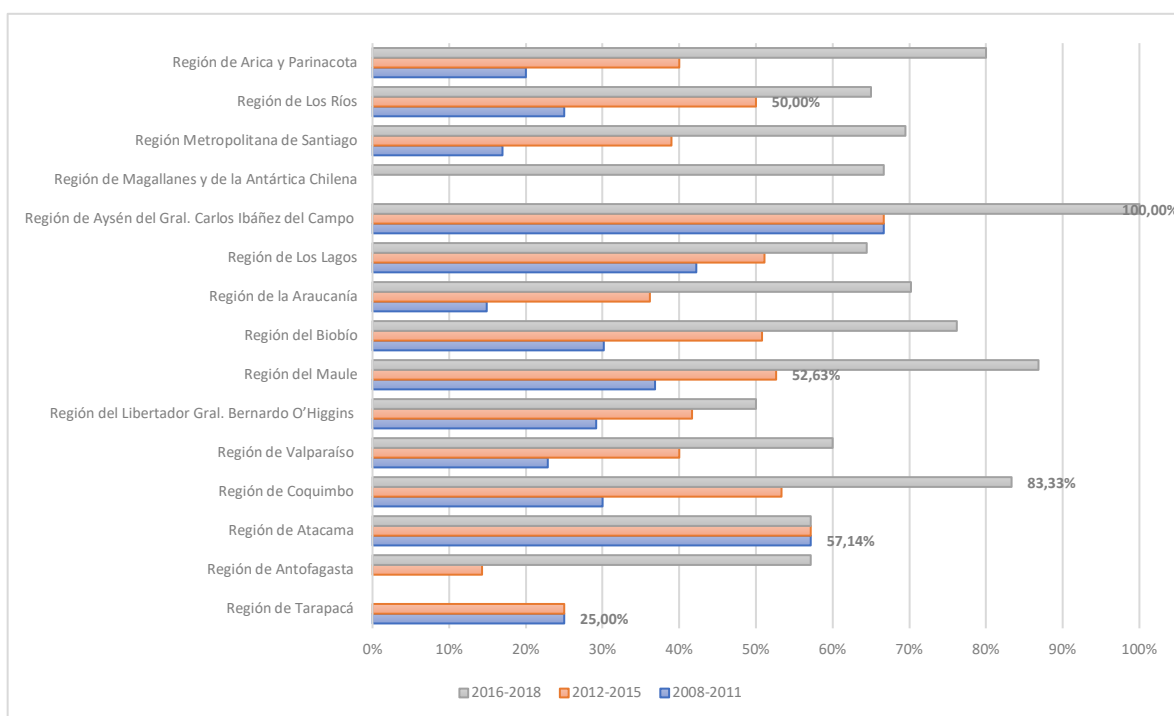


Gráfico 30: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la región que se encuentra el centro.

En el siguiente periodo, comprendido entre los años **2011 y 2015**, la percepción del éxito aumenta o se mantiene igual en todas las regiones del país, la región que destaca ha sido nuevamente **la Región de Aysén** en donde el 66,67% de los directores han afirmado que sus PME han sido exitosos o muy exitosos, además de esta región, también destaca la Región de Atacama con un 57,14% de los centros que menciona el mismo nivel de éxito. Mientras que, para el mismo periodo, pero considerando el PME como poco o nada exitoso se encuentran las **regiones de Atacama** con un 28,57% y la de Tarapacá con un 25% de sus centros.

Para el último periodo comprendido entre los años **2016 y 2018**, las regiones que destacan por encontrarse sobre la mediana (66,67%) de escuelas que han percibido su PME como exitoso o muy exitosos ha sido la región de **Aysén** con la totalidad de los centros encuestados afirmando que sus planes han sido exitosos o muy exitosos, además de las regiones del Maule con un 86,84% y la de Coquimbo con un 83,33% de sus escuelas. Mientras que para el mismo periodo destaca la región de **Tarapacá** con un 50% de sus escuelas que menciona que sus PME han sido pocos o nada exitosos.

Ahora bien, si observamos las regiones que han avanzado mayormente en el éxito de sus planes de mejora, considerando las percepciones del primer periodo y la del último periodo, podemos señalar que la **Región de Magallanes y la Antártica Chilena** es la que ha dado la diferencia más significativa, ya que esta ha aumentado de un 0% a un 66,67%, seguida de la región de **Arica y Parinacota** que ha aumentado de un 20% a un 60%. A pesar de lo anterior, destaca la región de **Tarapacá**, que es la única que no avanza en la categoría de exitoso o muy exitoso, sino que retrocede, pasando de un 25% de centro que han considerado su PME como exitoso o muy exitoso a un 0%.

7.6.2.2. Resultados según Dependencia

Según el [gráfico 31](#), ambas administraciones poseen la misma variación en relación con la percepción del éxito de los PME, debido a que ambas aumentan su apreciación a medida que avanza cada periodo. Pese a lo anterior existen pequeñas diferencias que se hacen patente en el porcentaje de centros de cada dependencia que menciona lo exitoso o muy exitoso del PME. Una de las diferencias más marcadas entre ambas administraciones ha sido la enmarcada en el periodo **2008 – 2011**, ya que el 24,38% de los centros públicos ha mencionado que sus planes han sido exitosos o muy exitosos, mientras que el **34,38%** de los **centros subvencionados** ha mencionado lo mismo en el periodo señalado, lo que hace una diferencia del 9,55% entre ambas administraciones. Esa diferencia también se deja apreciar al señalar lo poco o nada exitoso del PME en el mismo periodo, lo que para las escuelas públicas representa un 16,67% de escuelas, y para las escuelas subvencionadas un 9,38%, es decir un 7,29% de diferencia.

Otro de los periodos que destacan por su diferencia entre administraciones es el comprendido entre los años **2016 y 2018**, en donde para un 71,77% de las escuelas **públicas** los PME fueron exitosos o muy exitosos, mientras que para un 63,54% de las escuelas **subvencionadas** ha tenido las mismas características, lo que hace una diferencia del 8,23%.

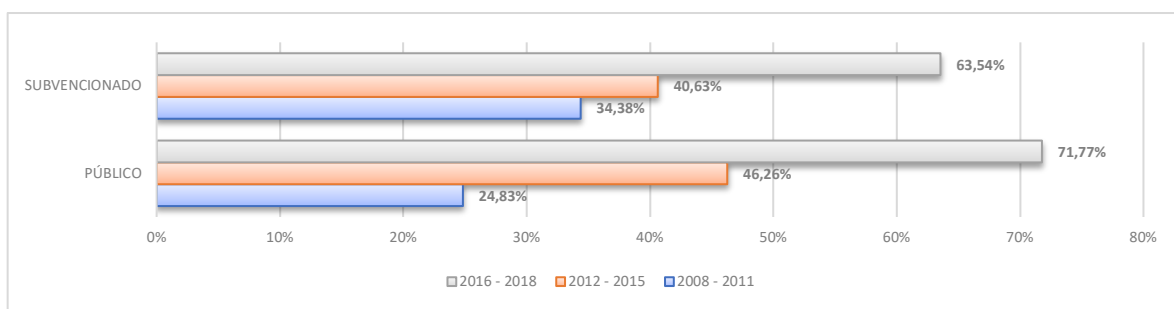


Gráfico 31: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según el tipo de dependencia del centro.

Otro de los aspectos a destacar es el porcentaje de centros educativos que mencionaron el PME como exitoso o muy exitoso en el primer periodo (2008 - 2011) y la diferencia con el último periodo señalado (2016 – 2018) para distinguir el grado de avance entre las dos administraciones. Lo anterior visibilizó que la diferencia en las escuelas **públicas** entre un periodo y el otro fue mayor que la diferencia entre las escuelas **subvencionadas** entre los dos mismos periodos, obteniendo un 46,94% y un 29,17% respectivamente en ambas administraciones.

7.6.2.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo.

El [gráfico 32](#), muestra que ambas zonas poseen los mismos comportamientos en cada uno de los periodos encuestados y con muy poca variabilidad entre ellas. Con respecto a lo exitoso o muy exitoso que haya sido el PME en los diferentes periodos de tiempo.

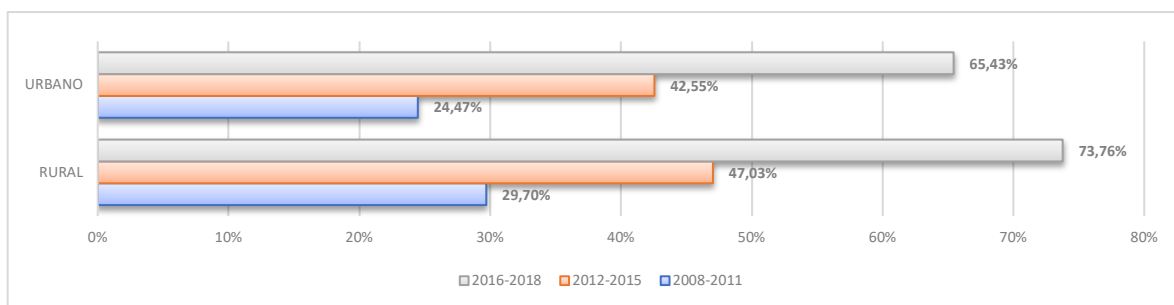


Gráfico 32: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la zona de ubicación del centro educativo.

Lo único que podríamos destacar, es la variación existente en el último periodo comprendido entre los años **2016 y 2018**, debido a que existe una diferencia mayor de las que se puede apreciar en los otros periodos que anteceden. Lo anterior queda reflejado

cuando observamos el porcentaje de escuelas **rurales** que menciona que su PME para esos periodos fue exitoso o muy exitoso (73,76%), frente al porcentaje de escuelas **urbanas** que ha mencionado la misma afirmación para el periodo de tiempo anteriormente mencionado (65,43%), lo que hace una diferencia entre ambas zonas del 8,34%, lo cual no resulta ser un porcentaje muy significativo, sin embargo, es la mayor diferencia que se puede apreciar entre ambas zonas.

7.6.2.4. Resultados según Trayectoria de mejoramiento.

Según los datos mostrados en el [gráfico 33](#), la mayoría de las trayectorias muestran avances en el éxito de los PME entre los periodos preguntados a los directores de los centros educativos. Uno de los periodos a destacar es el comprendido entre los años **2008 y 2011**, en donde una de las trayectorias que se ha elevado varios puntos sobre la mediana (30,43%) son las escuelas que **zigzaguean a la alta un año**, en donde el 50% de ellas afirmaron que su PME para este periodo fue exitoso o muy exitoso, lo que para ese mismo año un 50% de las escuelas que **zigzaguean** mencionaron que sus planes fueron poco o nada exitosos, lo que significa varios puntos sobre la mediana (12,50%) de escuelas que han mencionado dicha valoración.

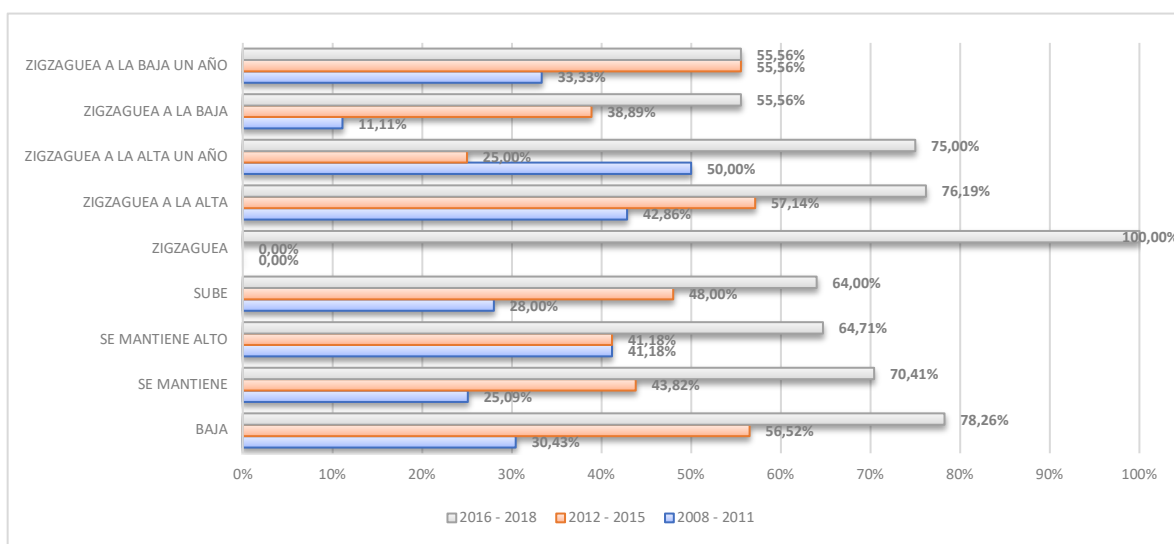


Gráfico 33: Resultado del grado exitoso o muy exitoso (valoraciones 6 y 7 de la escala) del PME de cada periodo según la trayectoria de mejoramiento.

El siguiente periodo comprendido entre los años **2012 y 2015**, las escuelas que alcanzaron mayor éxito en sus PME fueron las que **zigzaguean a la alta** con un 57,14%, las escuelas

que **bajan** con un 56,52% y por último las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** con un 55,56%, pese a ello este último grupo de escuelas para ese mismo periodo de tiempo a afirmado en un 22,22% que sus planes han sido poco o nada exitosos, lo que resulta muy significativo al visualizar que la mediana de todas las trayectorias que han mencionado que sus planes han sido poco o nada significativos es de un 0%.

Por último, el periodo comprendido entre los años **2016 y 2018**, las escuelas que han marcado una gran diferencia al momento de evaluar sus PME según su nivel de éxito, han sido las escuelas que zigzaguean con un 100% de estas, pese a que en los dos periodos anteriores su PME haya tenido un 0% de exitoso o muy exitoso. Es por lo anterior que si nos disponemos a mencionar qué trayectoria ha manifestado mayor avance en el éxito de sus PME, nos debemos referir a esta última, sin embargo, no se observa un avance escalonado, sino que se produce de una manera explosiva.

7.6.3. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 3:

7.6.3.1. Resultados según región

En relación con los resultados por regiones, destacan cinco afirmaciones que se presentan en el [gráfico 34](#), dado que la mediana de cada una de ellas está sobre el 80% de centros educativos que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con ellas. Una mediana del 88,89% de los directores han mencionado que se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo que **el PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento**, destacando las regiones de **Atacama, Aysén, Magallanes y Arica y Parinacota**, las cuales el 100% de sus centros han manifestado la opción anterior. Además, una mediana del 82,86% de los centros ha estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con que **El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos)**, destacando las regiones de **Atacama, Aysén y de Magallanes** que en su totalidad de escuelas han mantenido esta alternativa. Una mediana del 84,44% de los centros educativos ha afirmado que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con que **el PME es una**

herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro, destacando las regiones de **Atacama, Aysén, Magallanes y Arica y Parinacota**, en las que, la totalidad de escuelas de estas regiones mantiene esta alternativa. Por último, el 85,71% de mediana de los centros docentes, está de acuerdo o totalmente de acuerdo que **los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME**, destacando el 100% de los centros ubicados en las regiones de **Atacama, de Aysén y de Magallanes** que se han mantenido en esa opción.

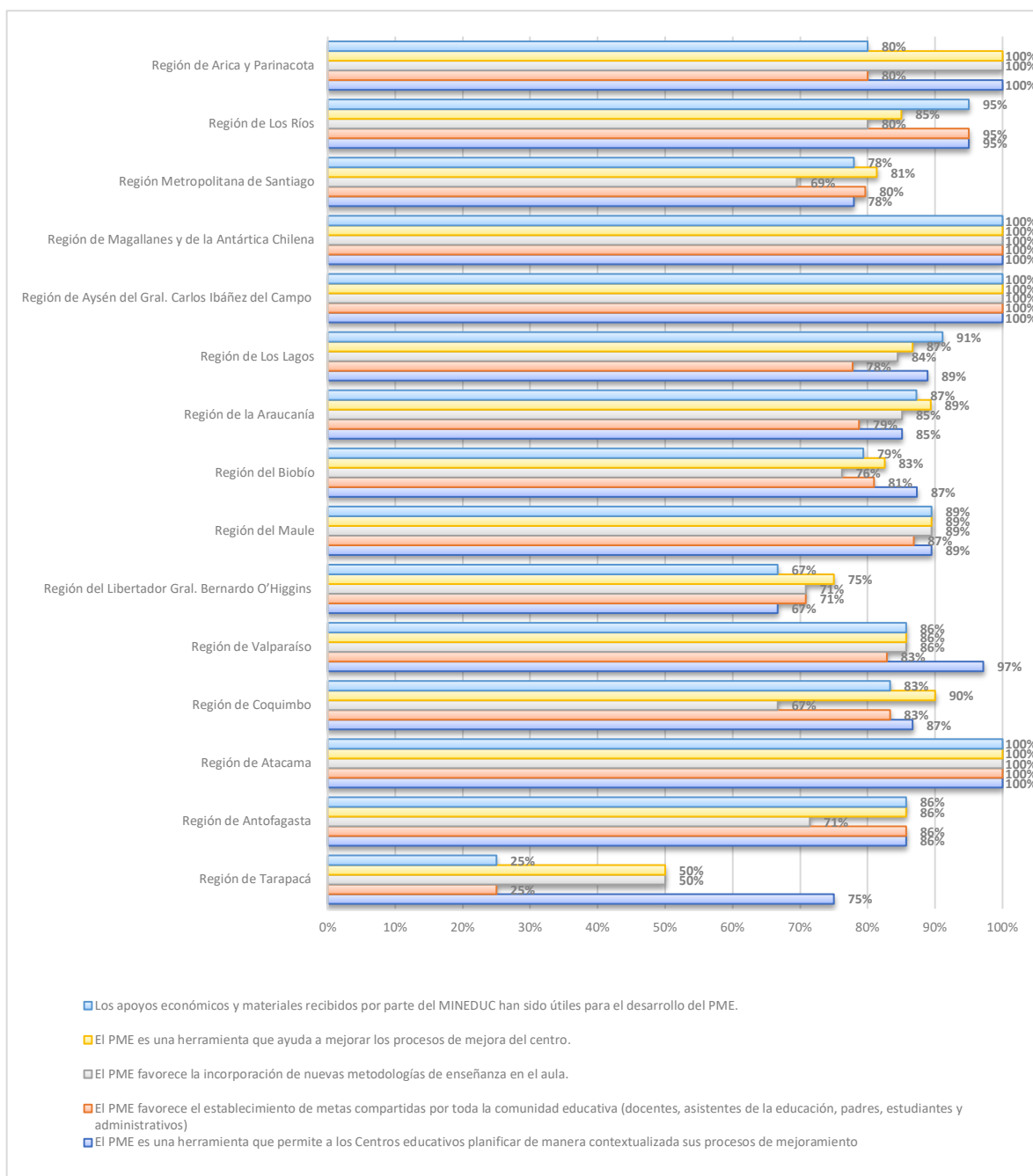


Gráfico 34: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa según región del país.

Cabe mencionar que entre todas las 15 regiones que conforman el estudio, la región de **Atacama y la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena**, dieron como mediana el 100% de los centros, lo que significa que al menos en 10 de las 16 afirmaciones se mantuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Otra de las observaciones que se pueden apreciar de los datos entregados por los directores, es la gran variabilidad existente entre ciertas regiones con relación a algunas afirmaciones, destacando cinco de estas, ya que mientras el 25% de la región de **Tarapacá** se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el **PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa**, la totalidad de escuelas de las regiones de **Atacama**, de **Aysén** y de **Magallanes** mantienen la misma opinión (75 puntos de diferencia), así como también, 25% de los centros de la región de **Tarapacá** se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo que el **PME favorece la formación permanente del profesorado**, el 100% de las regiones de **Atacama** y de **Magallanes** mantienen la misma opinión (75 puntos de diferencia). Otra de las afirmaciones con una diferencia alta es la que menciona que el **PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado**, en donde el 25% de las escuelas de la región de **Tarapacá** y el 100% de la Región **Magallanes** se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo, así como también el 25% de la región de **Tarapacá** y el 100% de las regiones de **Atacama**, **Aysén** y **Magallanes**, se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación: **“Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME”**

Por otro lado, si consideramos los resultados obtenidos para la valoración que corresponde al desacuerdo o al total desacuerdo, podemos mencionar que, considerando las medianas más altas, las afirmaciones que concentran mayor desacuerdo o total desacuerdo son las que se refieren al **asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño del PME (22,22%)**; **el asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el desarrollo del PME (25%)** y en menor medida, **los tiempos que entrega el MINEDUC para el desarrollo de cada fase del PME son los adecuados (15,79%)**. Obteniendo estos resultados, podemos destacar las regiones que sobrepasan en al menos 10 puntos a las medianas que se han obtenido por cada afirmación, y es ahí en donde destaca en varias afirmaciones **la Región de Tarapacá**, la que el 50% de sus centros educativos se encuentra en desacuerdo o en total desacuerdo con el **asesoramiento de la**

agencia de calidad, tanto para el diseño (22,22% de mediana) como también para el desarrollo del PME (25% de mediana), así como también el 25% de las escuelas de esta misma región se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el **PME favorece el desarrollo de competencias profesionales del profesorado** (2,63% de mediana); también con que **el PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre la mejora del centro educativo** (6,68 de mediana) y también que el **PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias** (5,26% de mediana). Por último, la **Región de Valparaíso** destaca porque el 11,43% de los centros escolares se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que **los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME** (0% de mediana).

7.6.3.2. *Resultados según Dependencia*

Con relación a los resultados por dependencia, las afirmaciones que han tenido en promedio ambas administraciones por sobre el 80% de los centros escolares, que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con ellas, se encuentran las siguientes:

- El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera *contextualizada* sus procesos de mejoramiento, con un promedio del 84,67%,
- El PME es una herramienta que ayuda a *mejorar los procesos* de mejora del centro, con un promedio del 83,29% y
- Los *apoyos económicos y materiales* recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME, con un promedio del 83,15%.

Otro de los aspectos a destacar son los contrastes que existen en las diferentes administraciones con respecto a una misma afirmación. Si bien es cierto en la gran mayoría de estas no existe una diferencia importante de opinión, hay cuatro afirmaciones que marcan desacuerdos entre las escuelas públicas y las subvencionadas y que se pueden visualizar en el [gráfico 35](#). Una es la afirmación que señala: *“El PME favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones”*, en donde el 80,61% de las escuelas **públicas** y el 68,75% de las escuelas **subvencionadas** menciona que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la

afirmación, presentando una diferencia de 11,86 puntos, así como también cuando se plantea que el **PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo**, el 74,15% de los centros públicos y el 60,42% de los centros subvencionados menciona que están de acuerdo o totalmente de acuerdo obteniendo una diferencia del 13,73%. Otra de las afirmaciones es la que menciona que el **PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro**, en donde el 64,97 de las escuelas públicas y el 47,92% de las escuelas subvencionadas se mantienen de acuerdo o totalmente de acuerdo, presentando una diferencia del 17,05%, por último, el 62,24% de las escuelas públicas y el 39,58% de las subvencionadas se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el **PME contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado**, obteniendo una diferencia del 22,66%.

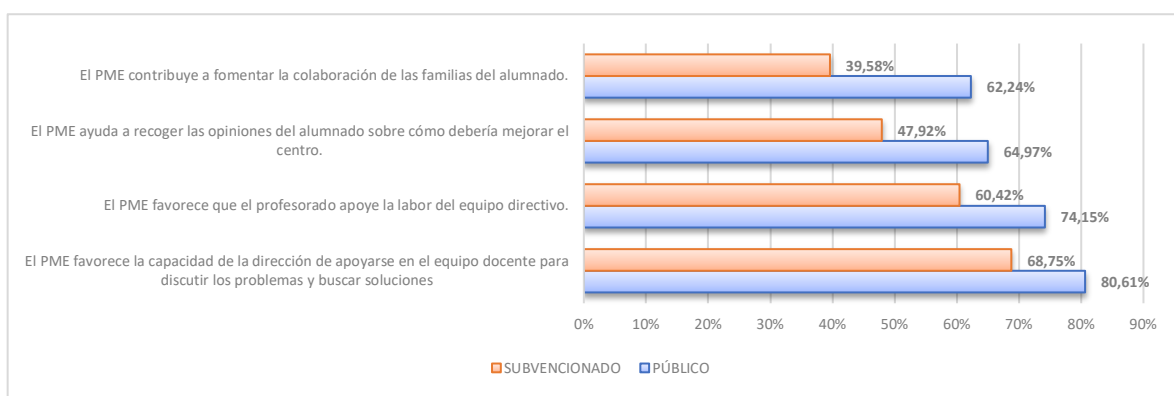


Gráfico 35: Resultado de las valoraciones con mayor diferencia, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 3: El PME como política de mejora educativa según dependencia.

Ahora bien, si observamos cuál ha sido la opinión de los directores con relación al desacuerdo o totalmente en desacuerdo de las afirmaciones, podemos mencionar que en promedio el 21,12% de los centros, tanto públicos como subvencionados está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el **asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño del PME**, así como también, en promedio el 22,48% de las escuelas públicas y subvencionadas está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el **asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el desarrollo del PME**.

En general la diferencia entre la opinión de los directores de los centros públicos y subvencionados con relación al desacuerdo es mucho menor que con las afirmaciones que se encuentran en acuerdo, sin embargo, si nos referimos al **PME como una herramienta que ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro**,

el 3,06% de las escuelas públicas y el 16,67% de las escuelas subvencionadas se encuentran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, por lo que alcanza la mayor diferencia entre ambas administraciones con un 13,61%, cuando nos referimos al desacuerdo que puede generar dicha afirmación.

7.6.3.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo

Con respecto a los resultados por zona, en general no se aprecian grandes diferencias entre la zona rural y zona urbana, debido a que la variabilidad entre estas no es significativa tanto en lo que respecta a los acuerdos o desacuerdos de las afirmaciones. Pese a lo anterior, existen dos afirmaciones que han alcanzado una variabilidad que podríamos destacar, por un lado, el 46,53% de las escuelas **rurales** y el 34,04% de las **urbanas** han mencionado que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el *asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el diseño del PME*, observando una diferencia del 12,49% entre ambas zonas. Así como también el 41,58% los directores de los centros **rurales** y el 30,32% de los **urbanos** menciona sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo que el *asesoramiento de la agencia de calidad es eficaz para el desarrollo del PME*, distinguiendo una diferencia del 11,27%.

Por otro lado, y como representa el [gráfico 36](#), las afirmaciones que los directores han señalado que se sienten de acuerdo o totalmente de acuerdo y que han presentado el promedio más elevado han sido tres. Por una parte, el promedio de directores que se ha sentido de acuerdo o completamente de acuerdo con:

- *los apoyos económicos y materiales del MINEDUC para el desarrollo del PME* es del 86,40%;
- *el PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro*, es del 85,43%, y
- *los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME*, es del 83,51%.

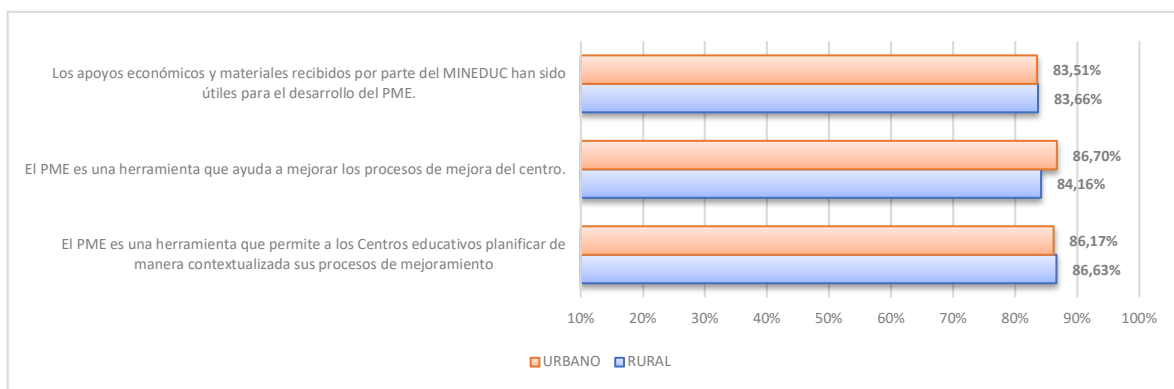


Gráfico 36: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 3: El PME como política de mejora educativa según las zonas que se ubican los centros educativos.

Por último, y tal como se ha comentado en párrafos anteriores, las dos afirmaciones con el promedio de porcentaje mayor de desacuerdos o totalmente desacuerdo es la que tiene relación con el **asesoramiento de la agencia de calidad**, tanto para el diseño (21,83% de promedio), como también para el desarrollo (23,96% de promedio) del plan de mejoramiento.

7.6.3.4. Resultados según trayectorias de mejoramiento

Los resultados que en general se pueden apreciar según las trayectorias de mejoramiento, no son muy variables, ya que, uno de los estadísticos que mide lo anterior, es el rango intercuartílico (IQR) se encuentra entre 1 y 2. Pese a lo anterior, destacaremos lo más significativo que se desprende de las respuestas de los directores. Entre lo más destacable se encuentran las afirmaciones que poseen una mediana más alta, representadas en el [gráfico 37](#):

- **El PME es una herramienta que permite a los Centros educativos planificar de manera contextualizada sus procesos de mejoramiento** con una mediana del 87,5%.
- **El PME favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, padres, estudiantes y administrativos)** con una mediana del 82,61%.
- **El PME favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula**, con una mediana del 80,52%,

- **El PME es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de mejora del centro**, con una mediana del 87,5% y
- **Los apoyos económicos y materiales recibidos por parte del MINEDUC han sido útiles para el desarrollo del PME**, con una mediana del 83,15.

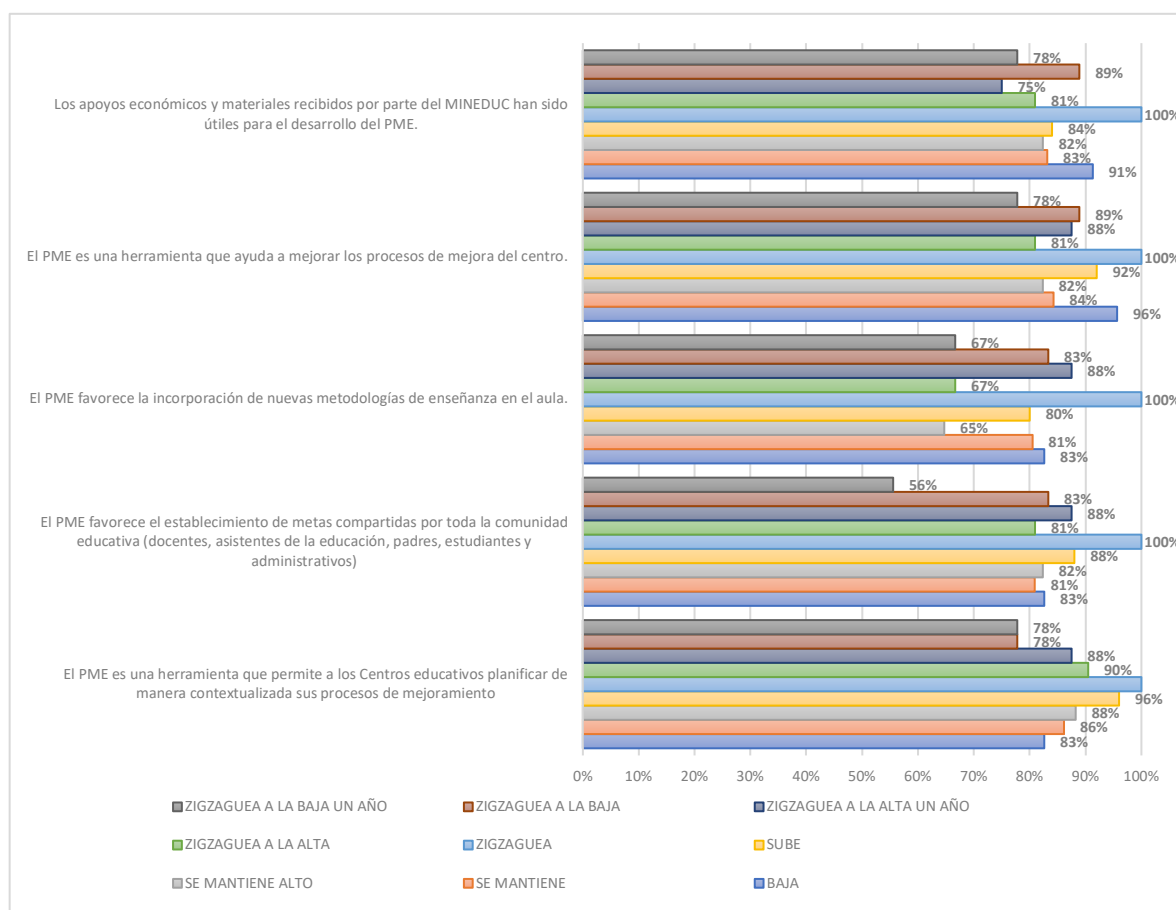


Gráfico 37: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 3: El PME como política de mejora educativa según trayectoria de mejoramiento.

Lo que llama la atención del gráfico anterior es el grupo de centros educativos que **zigzaguean a la baja un año**, ya que en la mayoría de las afirmaciones representadas se encuentran varios puntos por debajo de las medianas anteriormente indicadas. Así como hay concordancia entre los diferentes grupos de trayectorias sobre algunas afirmaciones, también podemos encontrar una variabilidad importante entre otros grupos sobre las valoraciones más altas de la escala de apreciación. Entre las que más destaca es la que hace referencia al **eficaz asesoramiento que realiza la agencia de calidad para el diseño y desarrollo del PME**, la cual, ninguna de las escuelas que **zigzaguean** se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que el 75% de las escuelas que **zigzaguean al alta un año** manifiesta su acuerdo o total acuerdo con la afirmación,

observando una diferencia del 75%. Otra de las afirmaciones con una variabilidad importante es la que hace referencia a que el ***PME favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo***, en donde el 100% de las escuelas que **zigzaguean** manifiestan su acuerdo o total acuerdo con la afirmación, mientras que el 33,33% de las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** eligieron esa valoración, obteniendo una diferencia del 66,67%. Por último, la afirmación que hace referencia a que el ***PME ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorar el centro***, el 87,5% de las escuelas que **zigzaguean al alta un año** se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, en su contraste el 38,89% de las escuelas que **zigzaguean a la baja** manifiestan la misma valoración, observando una diferencia del 48,61%.

Por otra parte, el grupo de centros que **zigzaguean** con una mediana del 100% han manifestado sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones expuestas en el ítem 3, lo que representa que 11 de las 16 afirmaciones declaradas, han puntuado las valoraciones más altas en la escala de apreciación. Mientras que una mediana del 55,56% de las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** han manifestado su acuerdo o totalmente acuerdo con las afirmaciones, lo que representa 7 de las 16 afirmaciones declaradas, han puntuado las más bajas adhesiones de los centros a las afirmaciones.

7.6.4. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 4:

7.6.4.1. Resultados según región

Los resultados según la región, en general, no presentan una gran variabilidad, debido a que su IQR fluctúa entre 1 y 3. Pese a lo anterior podemos destacar algunos datos relevantes como por ejemplo el que se presenta en el [gráfico 38](#), en donde representa el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que poseen la mediana más elevada por región, donde destacan las regiones de **Tarapacá, Atacama, Aysén y de Arica y Parinacota**, las cuales han declarado que en un 100% de los centros encuestados se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con que **se ha realizado un diagnóstico para conocer las necesidades del centro**. Además, esta misma afirmación obtiene una mediana del 91,43%. En contraste con la mediana anterior, un 66,67% de la región de

Magallanes y de la Antártica Chilena ha mencionado sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación anterior, siendo esta región la que menores centros educativos se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la realización del diagnóstico.

Otra de las afirmaciones que destaca con una mediana del 91,43% de escuelas que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo es la que da cuenta del *análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con los resultados de años anteriores*, donde sobresalen las regiones de **Antofagasta, Atacama, Aysén y de Magallanes y la Antártica Chilena** debido a que, la totalidad de centros encuestados de estas regiones se han sentido de acuerdo o completamente de acuerdo con esta afirmación. Pese a lo anterior, el acuerdo o totalmente de acuerdo de las escuelas de la región de los **Lagos** sólo obtiene el 73,33%, porcentaje mucho menor si lo comparamos con la mediana obtenida.

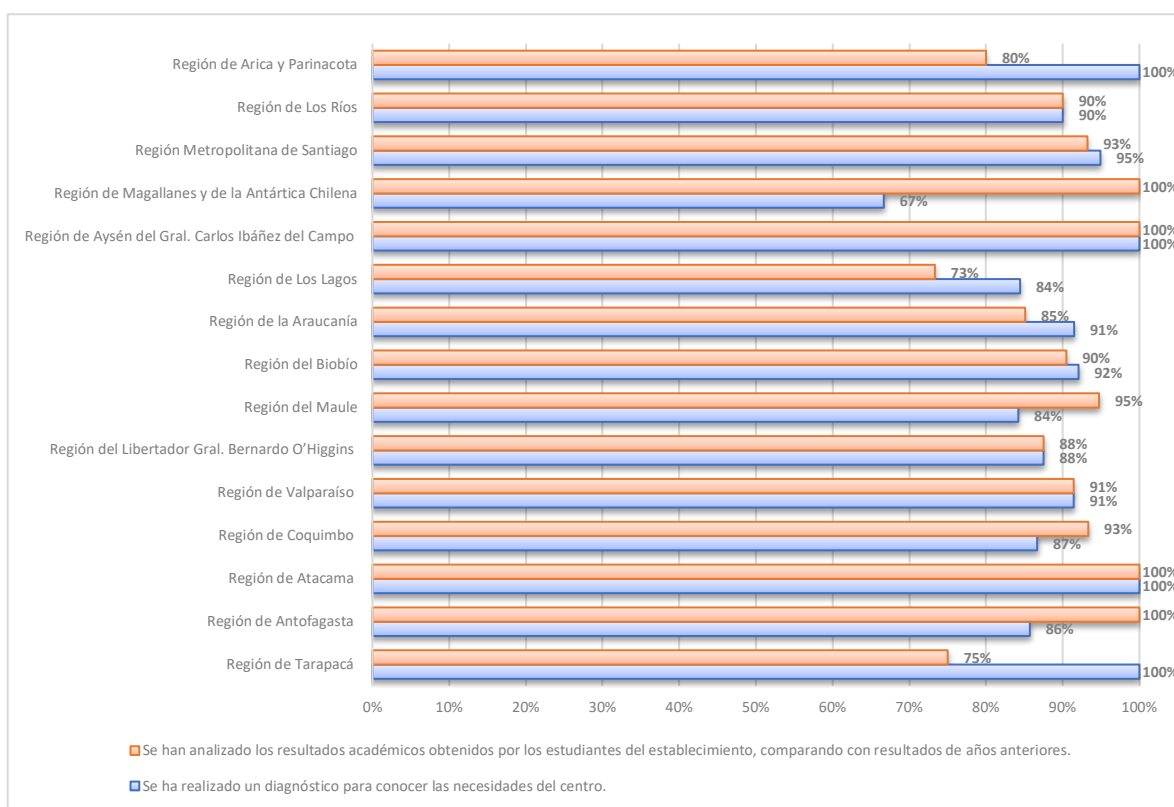


Gráfico 38: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 4: Diseño del Plan de Mejora, según región del país.

Por otra parte, la afirmación que destaca por una **amplia diferencia** entre las regiones es la que menciona: *“la elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa”*, en donde ha obtenido una mediana del 85% de escuelas que se encuentran en acuerdo o

totalmente de acuerdo, destacando las regiones de **Atacama, Aysén, Magallanes y la Antártica Chilena y Arica y Parinacota** que el 100% de sus escuelas encuestadas se han manifestado de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 25% de la región de **Tarapacá** se manifiestan de acuerdo o totalmente de acuerdo. Cabe señalar que el porcentaje restante de las escuelas de la región de **Tarapacá**, es decir el 75%, han optado por declararse ni de acuerdo ni en desacuerdo, ya que todas estas escuelas que representan dicho porcentaje han marcado el número 4 o 5 de la escala de apreciación.

Otra de las afirmaciones que establecen una diferencia entre las diferentes regiones de Chile es la que menciona que **los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa**, obteniendo una mediana del 75,56% de escuelas que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, destacando las regiones de **Antofagasta y Atacama**, las cuales la totalidad de escuelas han manifestado su acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, sin embargo, nuevamente la región de **Tarapacá** manifiesta una diferencia bastante significativa con la mediana, dado que ningún director ha manifestado su acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, como tampoco se han manifestado en desacuerdo o completamente en desacuerdo, sino que el 100% de sus centros educativos se han manifestado ni en acuerdo ni en desacuerdo, ya que todos los directores han marcado la valoración 4 o 5 de la escala de apreciación.

Tal como se ha apreciado en los párrafos anteriores, la Región de **Tarapacá**, es la región que ha obtenido la mediana más baja (50% de mediana) con relación al acuerdo o completamente de acuerdo con las afirmaciones y las regiones de **Atacama y de Aysén** son las regiones que han obtenido una mediana más alta (100% de mediana) con respecto al acuerdo o completamente de acuerdo con las afirmaciones presentes en el cuestionario.

Cabe señalar, que con respecto a las afirmaciones que han presentado mayor desacuerdo o completamente en desacuerdo según las regiones de Chile destaca el 40% de las escuelas de la región de **Arica y Parinacota** que han manifestado su desacuerdo o completamente en desacuerdo con que **se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico**. Como también el 20% de esta misma región ha manifestado su desacuerdo o completamente en desacuerdo con las

afirmaciones que menciona que **se han utilizado resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico y se han analizado los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores**. Así como también el 75% de los líderes educativos de la región de **Tarapacá** que han manifestado su desacuerdo o completamente en desacuerdo con que **se han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**.

7.6.4.2. Resultados según Dependencia

En lo que respecta a los resultados según la dependencia de los centros escolares, estos no poseen una gran variabilidad si comparamos las medianas de las escuelas públicas con las escuelas subvencionadas, que han manifestado su acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, ya que las primeras poseen una mediana del 84,01% y las segundas una mediana del 77,08%, obteniendo una diferencia del 6,93%. Pese a lo anterior, existen algunas afirmaciones que poseen una diferencia significativa entre ambas administraciones, en lo que respecta al acuerdo o totalmente de acuerdo las cuales se pueden visualizar en el [gráfico 39](#). Las afirmaciones que destacaremos son las que poseen una mayor diferencia de opinión entre las administraciones estudiadas, entre las que se encuentra la que menciona que los centros **han analizado los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**, en donde el 70,41% de las escuelas **públicas** menciona sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que la misma afirmación, pero en un 55,21% hacen las escuelas **subvencionadas**, destacando una diferencia del 15,20% entre ambas administraciones.

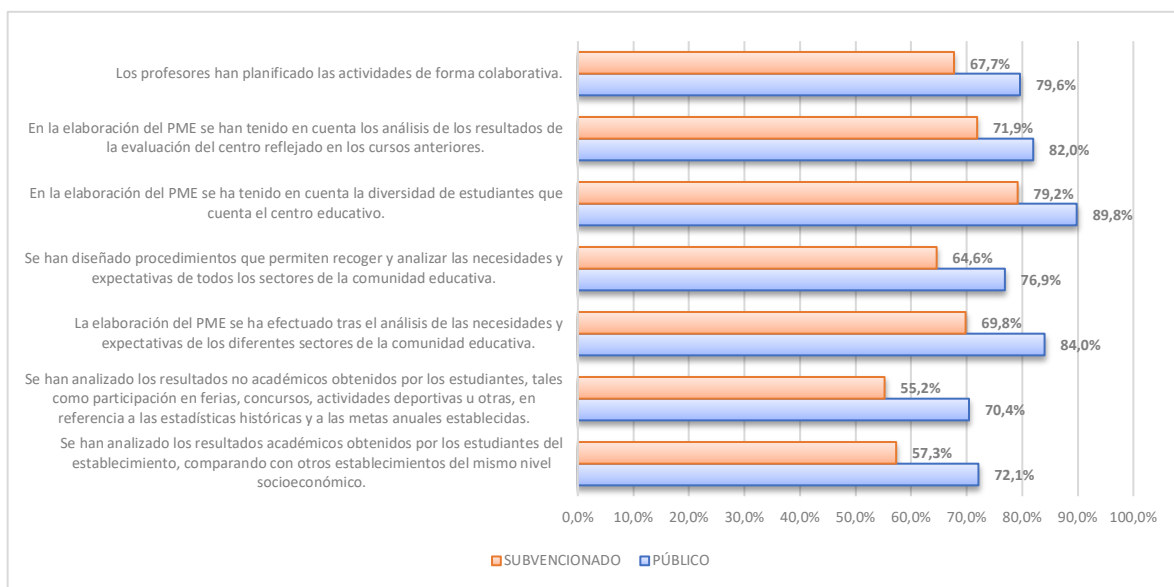


Gráfico 39: Resultado de las valoraciones con mayor diferencia, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 4: Diseño del Plan de Mejora, según dependencia

Otra de la afirmación es la que hace referencia al **análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico**, la cual un 14,82% de las escuelas **públicas** mencionan sentirse de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, mientras que un 57,29% de las escuelas **subvencionadas** mantienen la misma afirmación, obteniendo una diferencia del 14,82%. Por último, la afirmación que menciona que **la elaboración del PME se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa**, donde el 84,01% de las escuelas públicas han mencionado sentirse de acuerdo o completamente de acuerdo y el 69,79% de las escuelas subvencionadas declara sentirse con el mismo nivel de acuerdo, obteniendo una diferencia del 14,22%.

Al contrario de los párrafos anteriores, la afirmación que logra una menor brecha o diferencia entre ambas administraciones es la que menciona **la utilización de los resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE) para realizar el diagnóstico**, en donde el 85,37% de las escuelas **públicas** menciona sentirse de acuerdo o completamente de acuerdo, mientras que la misma apreciación, pero en un 84,38%, lo hacen las escuelas **subvencionadas**, observando una diferencia del 1%.

Por último, cabe destacar las afirmaciones que cada dependencia se encuentra más de acuerdo con respecto al diseño del plan de mejora, ello podría revelar las prioridades tanto

de las escuelas públicas como las subvencionadas. Mientras que para las escuelas públicas **la realización de un diagnóstico para conocer las necesidades del centro** haya mayor acuerdo entre los directores que lideran dichas escuelas con un 92,18% de estas, la afirmación que menciona el **análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores**, para las escuelas subvencionadas logra mayor acuerdo o completamente de acuerdo con un 86,46% de estas.

7.6.4.3. *Resultados según zona de ubicación del centro educativo*

Con relación a los resultados según la zona de ubicación de las escuelas, estos **no presentan una variación significativa** tanto en lo general como en lo particular. Una muestra de ello es que un 80,69% de los centros **rurales** menciona sentirse de acuerdo o completamente de acuerdo con las afirmaciones realizadas en el ítem 4, y en un 80,85% de los centros educativos **urbanos** se manifiestan de la misma manera, obteniendo una diferencia del 0,16%. Diferencia muy similar cuando mencionan sentirse en desacuerdo o muy en desacuerdo, debido a que el 1,98% de mediana de las escuelas **rurales** se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y el 2,66% de mediana de las escuelas **urbanas** se encuentra en la misma posición, obteniendo una diferencia del 0,68%.

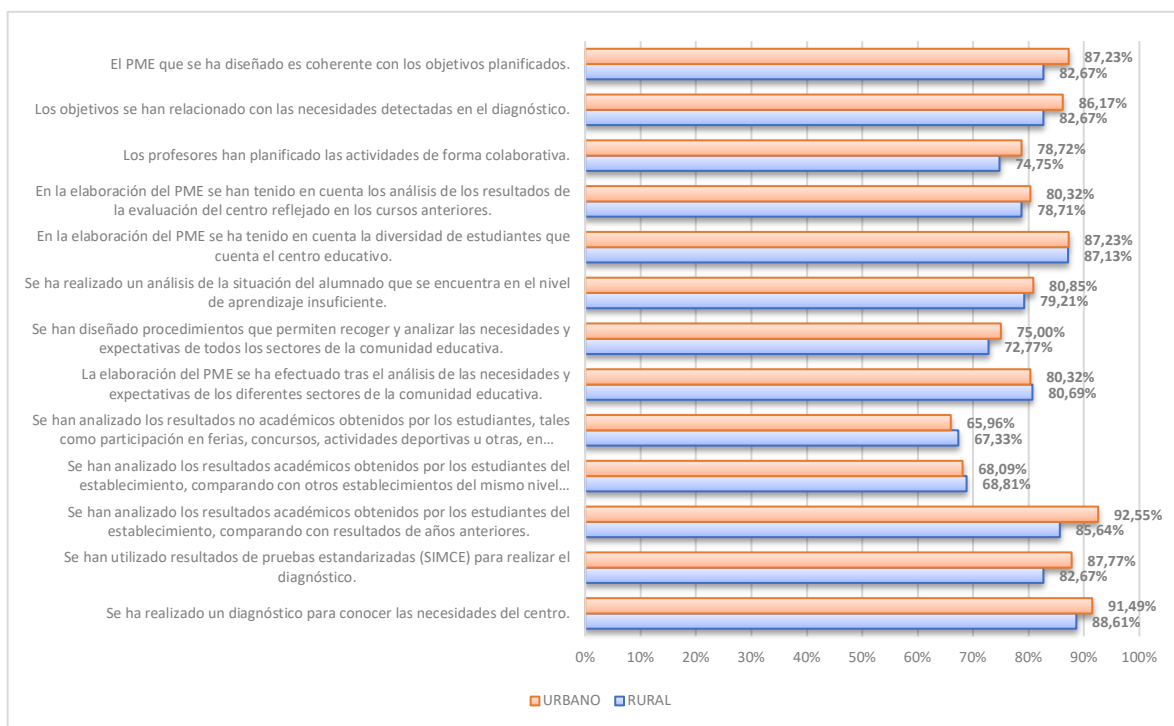


Gráfico 40: Resultado de las valoraciones más altas que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo del ítem 4: diseño del plan de mejora, según la región en que se ubica el centro educativo.

Ahora bien, si observamos el [gráfico 40](#) y nos enfocamos en cuál ha sido la afirmación que ha obtenido mayoritariamente el acuerdo de las distintas zonas, nos debemos referir a dos, por una parte las escuelas **rurales** han mencionado su mayor porcentaje de acuerdo o totalmente de acuerdo a la **realización del diagnóstico para conocer las necesidades del centro** con el 88,61% de este tipo de escuelas, mientras que por otra parte el 92,55% de las escuelas **urbanas** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que hace mención a la **realización de análisis de los resultados académicos de los estudiantes comprando estos con los resultados de años anteriores**.

Lo contrario de lo anterior es identificar cuál es la afirmación con menos acuerdo, y para ello debemos referirnos al **análisis de los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**, debido a que el 67,33% de los centros de la zona **rural** han manifestado su acuerdo o totalmente acuerdo con la afirmación, mientras que un 65,96% de los centros ubicados en la zona **urbana** han manifestado su acuerdo o total acuerdo con la afirmación.

Por último, si observamos el mayor desacuerdo entre las afirmaciones, debemos señalar la afirmación que hace referencia al **análisis de los resultados académicos obtenidos**

por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores, debido a que el 85,64% de las escuelas **rurales** ha mencionado sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que el 92,55% de las escuelas **urbanas** ha manifestado la misma afirmación, obteniendo una diferencia del 6,91%.

7.6.4.4. Resultados según trayectoria de mejora

Tal como se puede apreciar en el [gráfico 41](#), en general, no se aprecia una gran variabilidad entre las distintas trayectorias de mejora, sin embargo, existen algunas trayectorias que aparecen con una mediana de escuelas que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que llama la atención, una de ella es representada por las escuelas que **zigzaguean**, debido a que poseen una mediana del 100% y una media del 84,62%.

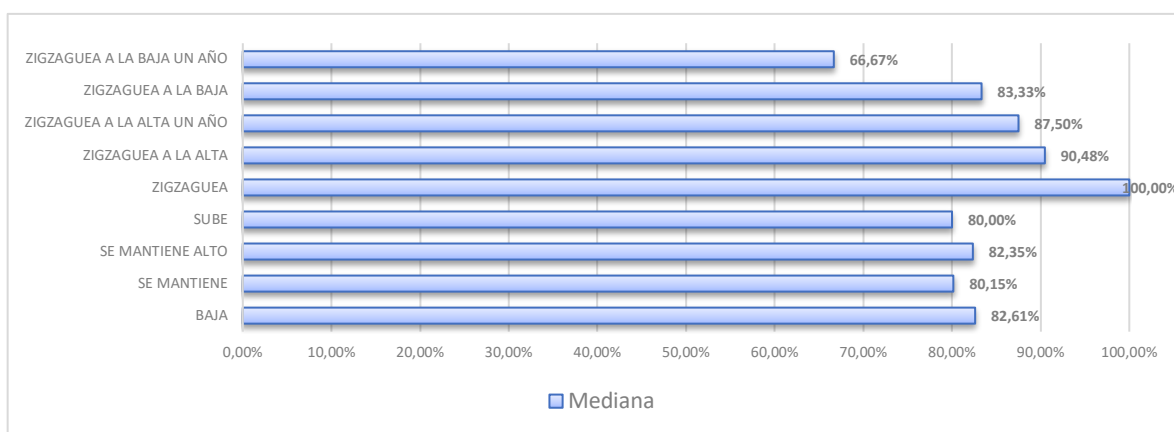


Gráfico 41: Resultado de las medianas del ítem 4: Diseño del plan de mejora, por cada una de las trayectorias de mejora según las valoraciones más altas de acuerdo de las afirmaciones.

Lo anterior se podría explicar debido a que diez de las trece afirmaciones fueron consideradas de acuerdo o completamente de acuerdo por la totalidad de los directores pertenecientes a estos centros, pese a lo anterior hubo algunas afirmaciones que se encuentran con una diferencia bastante significativa con la mediana obtenida. Es el caso de la afirmación que menciona de que el centro ha realizado **el análisis de los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**, en donde no hay ningún acuerdo con respecto a ello,

ya que la cantidad de centros de esta trayectoria que ha optado por la opción de acuerdo o completamente de acuerdo ha sido 0%. Ahora bien, el 50% de los centros docentes pertenecientes a esta trayectoria ha manifestado que se encuentra en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la afirmación anterior y el porcentaje restante, es decir el otro 50%, se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

Otra de las observaciones que se pueden realizar a los datos es la afirmación que ha obtenido menor mediana de escuelas que se han encontrado de acuerdo o totalmente de acuerdo, es ahí en donde sobresalen tres afirmaciones, la primera hace referencia al **análisis de los resultados no académicos obtenidos por los estudiantes, tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras, en referencia a las estadísticas históricas y a las metas anuales establecidas**, con un 65,54% de mediana, en donde, tal como hemos hecho mención anteriormente el 0% de centros que **zigzaguean** ha manifestado su acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 85,71% de los centros que **zigzaguean al alta** ha manifestado la misma opción obteniendo la mayor diferencia entre trayectorias con un 85,71%. La segunda afirmación hace referencia al **análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con otros establecimientos del mismo nivel socioeconómico**, con una mediana de escuelas que han manifestado su acuerdo o total acuerdo con la afirmación del 67,42%, destacando el 50% de las escuelas que **zigzaguean** que manifiestan su acuerdo o completamente acuerdo con la afirmación, mientras que el 78,26% de las escuelas que **bajan** han manifestado la misma opción, obteniendo una diferencia del 28,26%. Por último, la afirmación que hace referencia a la **participación de los docentes en la planificación de las actividades de forma colaborativa**, en que obtiene la mediana del 75%, donde el 50% las escuelas que **zigzaguean** mencionan estar de acuerdo o completamente de acuerdo, mientras que el 90,48% de las escuelas que **zigzaguean al alta** manifiestan la misma opción.

Por último mencionar la afirmación con menos variación entre las trayectorias es la que hace referencia al **análisis de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del establecimiento, comparando con resultados de años anteriores**, la que ha obtenido un 94,12% de mediana, donde el 100% de las escuelas que **zigzaguean** ha optado por estar de acuerdo o completamente de acuerdo, mientras que el más bajo apoyo se encuentra en el grupo de escuelas que **zigzaguean al alta un año** con un 87,5% de los

directores de los centros que ha optado por la misma opción, obteniendo una diferencia del 12,73%.

7.6.5. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 4:

7.6.5.1. Resultados según región

En relación con los resultados por región podemos señalar en primer lugar que las afirmaciones con una mediana más altas de acuerdos o totalmente de acuerdo, se encuentra la que tiene relación con que **el PME del centro que dirijo principalmente tiene un enfoque hacia la mejora de los resultados** (89,47% de mediana), en donde el 100% de los centros de las regiones de **Antofagasta, Aysén, Magallanes y Arica y Parinacota** se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que sólo el 25% de la **región de Tarapacá** se encuentra de igual manera. Otra de las afirmaciones a destacar según el [gráfico 42](#), por su elevada mediana (82,22% de mediana), se encuentra la que hace mención a que **se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro**, donde el 91,53% de los centros de la región **Metropolitana de Santiago** y el 91,43% de la **región de Valparaíso** han señalado su acuerdo o totalmente acuerdo a la afirmación, mientras que, al igual que la afirmación anterior, la **Región de Tarapacá** posee el acuerdo más bajo de todas las regiones con un 25% de centros.

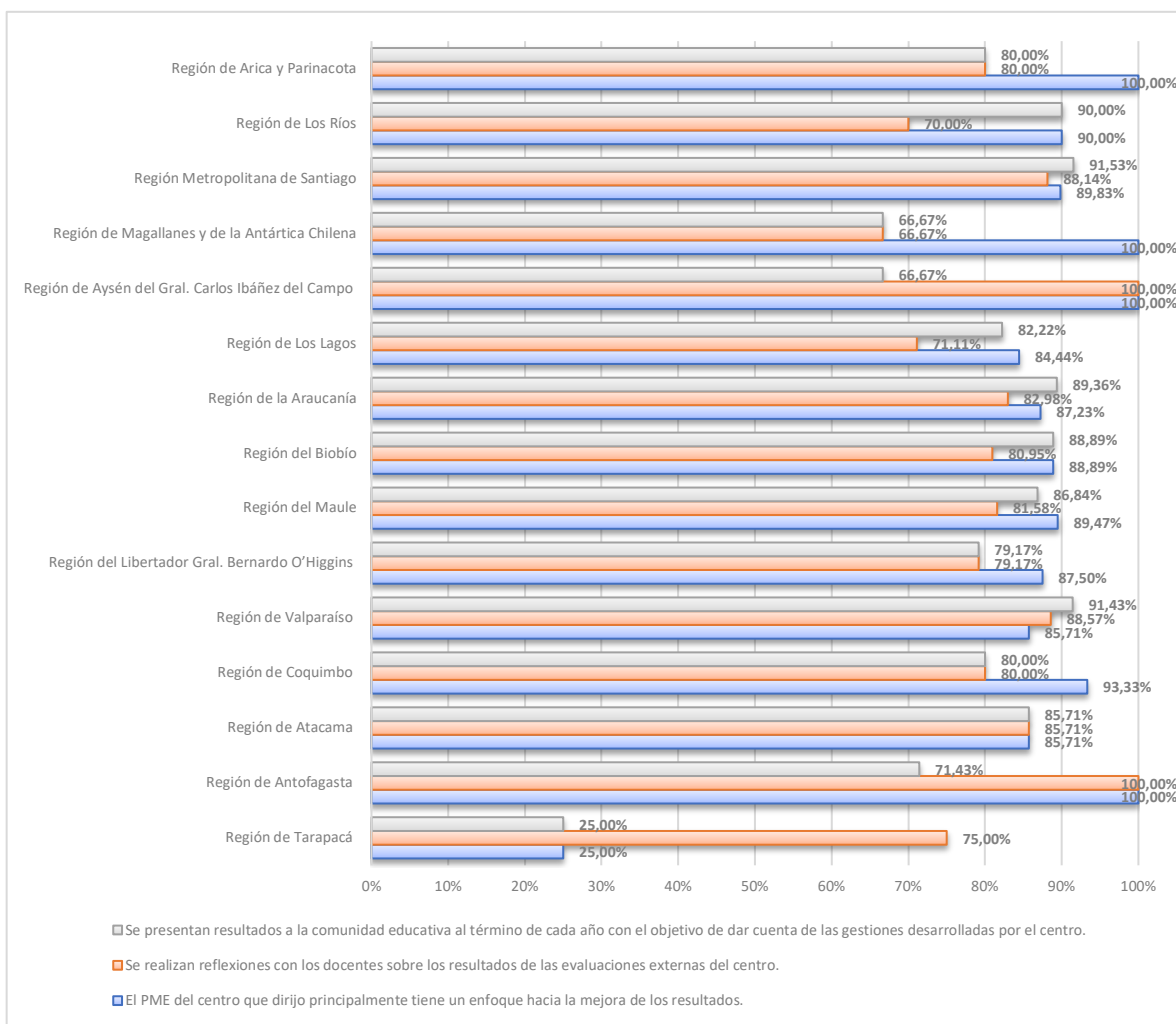


Gráfico 42: Resultado de las valoraciones con las medianas más altas, que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del Ítem 5: Implementación del PME, según la región del país.

Otra de las afirmaciones a destacar es la que menciona la **realización de reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones externas del centro**, con una mediana del 80,95% de las escuelas que han mencionado las valoraciones más altas de las afirmaciones, en donde el 100% de la **región de Antofagasta y de Aysén** se declaran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras 66,67% de las escuelas de la **Región de Magallanes** mantiene la misma afirmación.

Ahora bien, si observamos las afirmaciones con una menor mediana, no encontraremos con la que menciona: “**Cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME**”, con una mediana del 40% de las escuelas que han optado por las valoraciones más altas de la escala de apreciación, donde los centros que han tenido mayor acuerdo o totalmente de acuerdo son los de la región de

Aysén con un 66,67% de los centros, mientras los que han tenido un acuerdo más reducido se encuentran en la región de **Tarapacá**, con ninguna escuela y el 14,29% de los centros de la Región de **Antofagasta**. Otra de las afirmaciones con una mediana reducida de acuerdos, es “**presentación de informes con el histórico de las evaluaciones externas del centro**”, obteniendo una mediana del 65% de los centros que han optado por las valoraciones más latas de acuerdo, en donde el mayor porcentaje de los centros que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo se encuentran en las regiones de **Antofagasta** y de **Atacama** con un 85,71% de escuelas en ambas regiones, mientras que por el contrario, ningún centro de la región de **Tarapacá** se encuentra de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación anterior.

Otra de las observaciones a destacar se encuentra en la **Región de Tarapacá**, la cual, tal como se ha señalado en los distintos párrafos anteriores, el nivel de acuerdo o totalmente de acuerdo es muy bajo, debido a que la mediana es del 25% de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo cual se puede entender que existe un porcentaje alto en desacuerdo o completamente en desacuerdo, lo que no es cierto, debido a que **ningún centro** de esta región se inclinó por esta opción al valorar las diferentes afirmaciones, lo que destaca el alto porcentaje de centro que se mantuvo ni en acuerdo ni en desacuerdo en el ítem, obteniendo una mediana del 75% de los centros que se han mantenido en esa valoración.

Otra de las regiones a destacar es la **Región de Atacama**, debido a que obtuvo la mayor mediana de acuerdo o totalmente de acuerdo con un 85,71%, obteniendo la totalidad de centros de esta región el acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que menciona que **se realizan reflexiones en conjunto con la comunidad educativa sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado**.

Por último, hay que destacar dos regiones en relación con su grado de desacuerdo o totalmente en desacuerdo, una, es la **Región de Arica y Parinacota** con la afirmación que menciona que **existen evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan**, donde el 20% de las escuelas de esta región señalan su desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y la segunda es la **región del Libertador Bernardo O'Higgins** donde el 29,17% de las escuelas de esta región están en desacuerdo o completamente en desacuerdo en que **cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME**.

7.6.5.2. Resultados según Dependencia

Con relación a los resultados según la dependencia de los centros docentes, tal como se puede apreciar en el [gráfico 43](#), los resultados que dan cuenta del acuerdo o totalmente de acuerdo con cada una de las afirmaciones, se mantienen sin mayores cambios entre ambas administraciones, resaltando las mismas afirmaciones que han tenido las medianas más elevadas en los estratos anteriores.

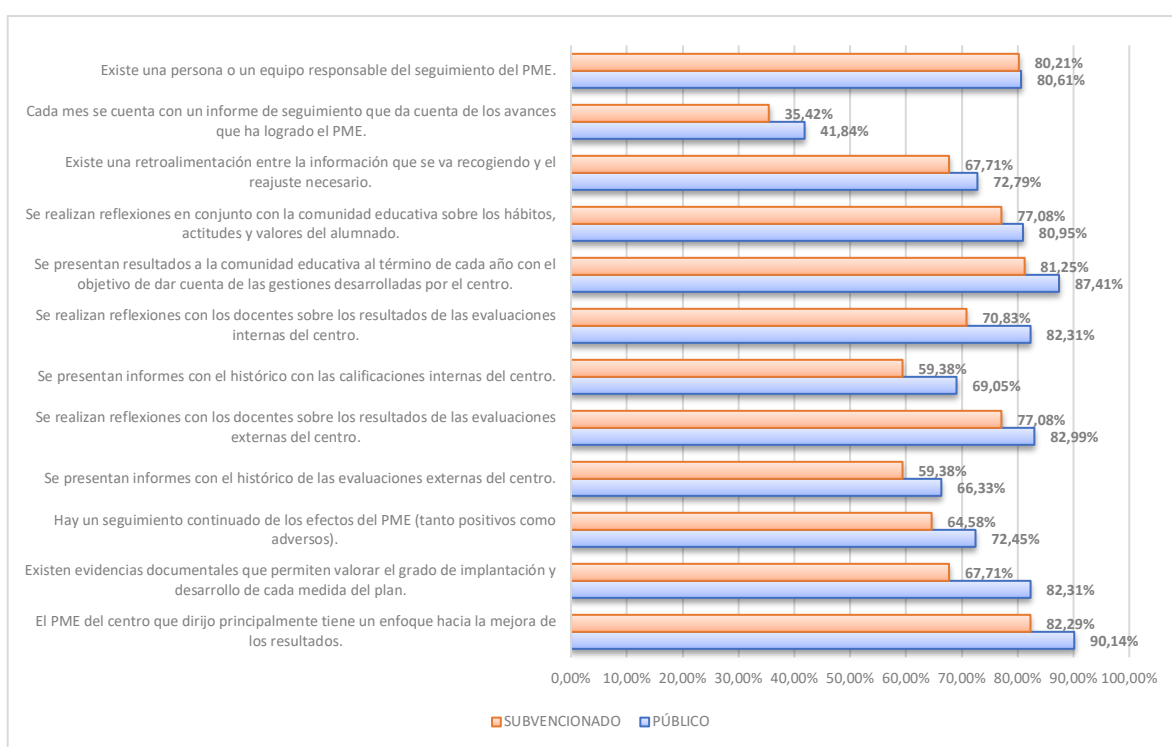


Gráfico 43: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según el tipo de dependencia.

Pese a lo anterior, quisiéramos destacar algunas observaciones que nos resultan importantes, como por ejemplo las escuelas **públicas** son las que han optado en mayor porcentaje a estar de acuerdo o completamente de acuerdo que las escuelas **subvencionadas**, destacando una mediana del 80,78% para los centros públicos y 69,27% para los subvencionados, obteniendo una diferencia del 11,51%. Así como también hay que destacar las afirmaciones en las cuales se ha producido una mayor diferencia de opinión entre las dos administraciones, es el caso de la afirmación que menciona **la existencia de evidencias documentales que permiten valorar el grado de implantación y desarrollo de cada medida del plan**, donde el 82,31% de las escuelas

públicas menciona estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, versus a un 67,71% de las **escuelas subvencionadas**, destacando un 14,60% de diferencia entre ambas administraciones, diferencia muy similar si miramos la misma afirmación, pero cambiando el concepto de valoración por, *ni acuerdo ni en desacuerdo*, ya que el 14,97% de las **escuelas públicas**, se mantiene en la valoración anterior, versus a un 28,13% de las **escuelas subvencionadas**, manteniendo una diferencia del 13,16%. Otra de la afirmación que posee una diferencia de opinión entre las administraciones de los centros, se encuentra la que menciona la **realización de reflexiones con los docentes sobre los resultados de las evaluaciones internas del centro**, donde el 83,31% de los centros públicos menciona estar de acuerdo o totalmente de acuerdo versus al 70,83% de las escuelas subvencionadas que expresa la misma opinión, obteniendo una diferencia del 11,48% entre ambas administraciones.

Por último, también hay que destacar la afirmación sobre la cual han tenido mayor acuerdo las administraciones: la **existencia de una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME**. El 80,61% de los centros públicos y el 80,21% de los centros subvencionados se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, manteniendo una diferencia del 0,40%. Ahora bien, con relación a este mismo punto, si en promedio el 80,41% de los centros declara la existencia de una persona o equipo que es responsable para realizar el seguimiento del PME, ¿por qué, en promedio el 68,52% de los centros de ambas administraciones declara que existe un seguimiento continuado de los efectos del PME?

7.6.5.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo

En referencia a los resultados de las zonas que se ubican las escuelas, no existe una diferencia significativa entre estas, debido a que las medianas resultantes obtienen un 5,34% de diferencia. Tampoco existe una diferencia entre los estratos que anteceden con relación a las afirmaciones que poseen mayor acuerdo o totalmente acuerdo. Pese a lo anterior y en observación del [gráfico 44](#), se pueden destacar algunos resultados, como es el caso de la afirmación que obtiene una diferencia estadísticamente significativa con respecto al acuerdo o totalmente de acuerdo que se pueden encontrar dichas zonas. Es el caso de la afirmación que menciona la **presentación de informes con el histórico de las**

evaluaciones externas del centro, en donde el 58,42% de las **escuelas rurales** y el 71,28 de las **escuelas urbanas** mencionan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, presentando una diferencia del 12,86%. Porcentajes que se complementan con las escuelas que se encuentran *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, debido a que el 36,14% de las escuelas ubicadas en zonas rurales y el 25% de las ubicadas en zonas urbanas han manifestado estar en una posición más neutral, manteniendo una diferencia del 11,14%.

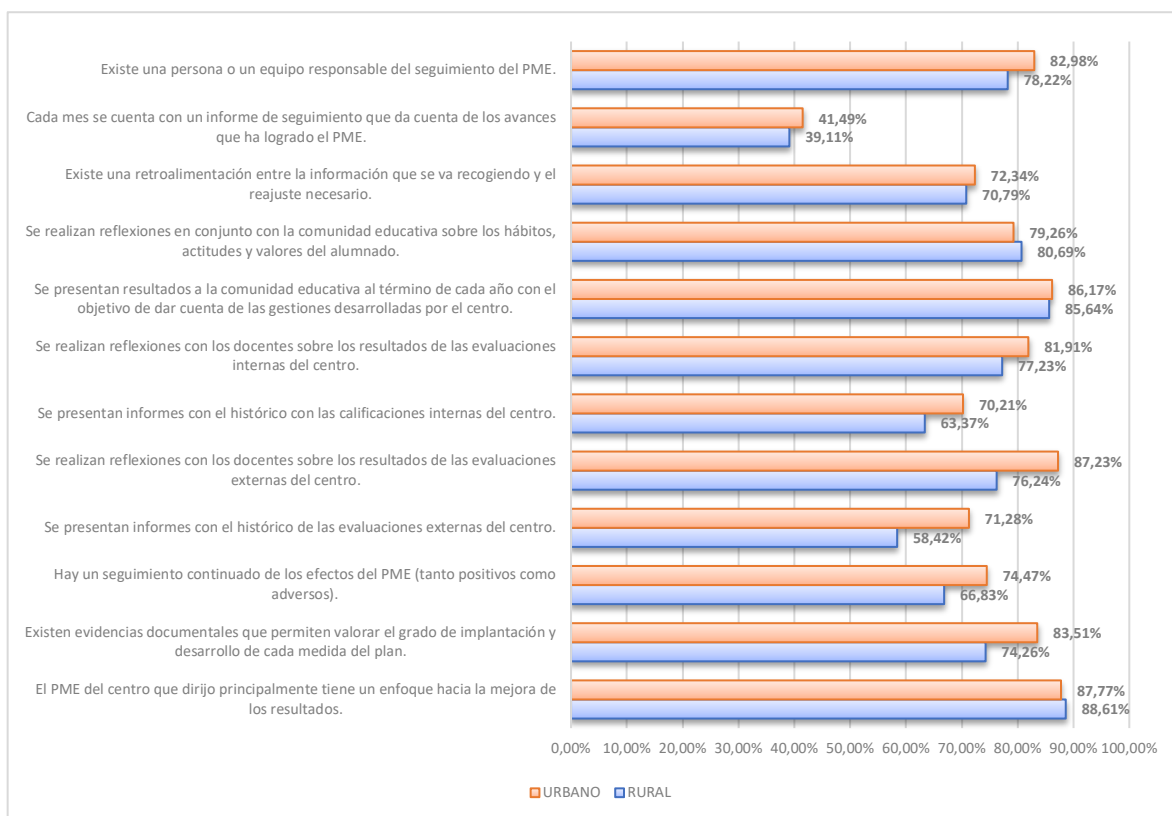


Gráfico 44: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según la zona de ubicación del centro educativo.

Ahora bien, si nos enfocamos en la afirmación que posee menos diferencia nos debemos referir a la que menciona la **presentación de resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro**, donde el 85,64% de las escuelas ubicadas en zonas rurales y un 86,17% de las ubicadas en zonas urbanas se ha manifestado de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, obteniendo una diferencia muy poco significativa del 0,53%.

7.6.5.4. Resultados según trayectoria de mejora

En general los resultados del ítem 5 según las trayectorias de mejora no presenta una variabilidad significativa, lo anterior lo demuestra el cálculo de la mediana de las desviaciones absolutas (MAD), la cual entrega valores fluctúan entre 0 y 1. Pese a lo anterior existen algunas particularidades entre algunas trayectorias que merece la pena destacar, es el caso del [gráfico 45](#), en donde se visualizan los acuerdos o totalmente de acuerdos de las trayectorias de escuelas que han *bajan* los resultados como también de las escuelas que han *subido* sus resultados.

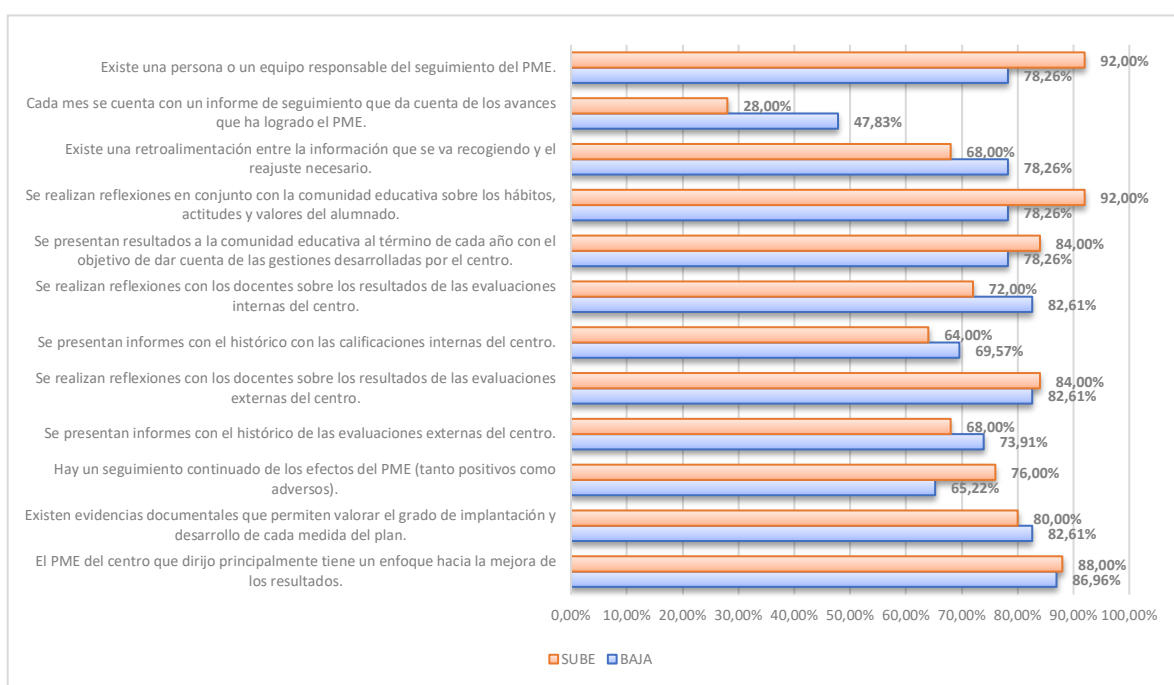


Gráfico 45: Resultados del Ítem 5: Implementación del plan, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo según las escuelas que tienen una trayectoria a la baja versus las que poseen una trayectoria ascendente.

Destaca la afirmación que menciona la **existencia de una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME**, donde el 92% de las escuelas que **suben** y un 78,26% de las escuelas que **bajan** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, manteniendo una diferencia del 13,74%, misma diferencia y nivel de acuerdo cuando se les pregunta su grado de acuerdo por la afirmación que menciona la **realización de reflexiones en conjunto con la comunidad educativa sobre los hábitos, actitudes y valores del alumnado**. Otra de las diferencias más significativas en comparación con estos dos grupos de centros y que a su vez podría contradecir las afirmaciones anteriores, es la que hace mención a que **cada mes se cuenta con un informe de seguimiento que da cuenta de los avances que ha logrado el PME**, donde

el 47,83% de las escuelas que **bajan** se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que un 28% de las escuelas que **suben** se mantienen en la misma valoración anterior, donde se observa una diferencia del 19,83% entre ambas trayectorias. Ahora bien, si observamos dónde se encuentran el resto de los centros para esta última valoración, podemos decir que el 8,70% de las escuelas que **bajan** han mencionado su desacuerdo o totalmente desacuerdo, mientras que el 43,48% de éstas mismos centros se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el resto de los centros de las escuelas que **suben**, el 4% ha mencionado estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, mientras que el 68% se encuentra en una posición que podríamos señalar como imparcial, es decir, ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Otra de las observaciones que se pueden realizar de los datos obtenidos son las siguientes:

- La trayectoria de escuelas que **zigzaguean** es la que ha presentado mayor porcentaje de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, ya que posee una mediana del 100% de los centros que han optado por aquella afirmación.
- La trayectoria de escuelas que **zigzaguea a la baja** es la que ha presentado la mediana más baja (72,22%) con relación al acuerdo o totalmente de acuerdo de las afirmaciones.
- La mayor diferencia de opinión que se ha observado es en la afirmación que menciona que **existe un seguimiento continuado de los efectos del PME (tanto positivos como adversos)**, donde la totalidad de centros que **zigzaguean** y el 50% de los centros que **zigzaguean a la baja** manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, obteniendo una diferencia del 50% entre ambas trayectorias. Así como también en la afirmación que hace referencia a la **existencia de una persona o un equipo responsable del seguimiento del PME**, donde el 92% de las escuelas que **suben** y el 50% de las escuelas que **zigzaguean** manifiestan estar de acuerdo o completamente de acuerdo, obteniendo una diferencia del 42%.
- En donde hay, por lo general, una manifestación con poca variabilidad entre las trayectorias es la afirmación que menciona que **se presentan resultados a la comunidad educativa al término de cada año con el objetivo de dar cuenta de las gestiones desarrolladas por el centro**, donde el porcentaje menor de apoyo al acuerdo o totalmente de acuerdo de la afirmación se ha presentado en las escuelas que **bajan** con un 78,26% que han mencionado estar de acuerdo o

completamente de acuerdo, mientras que, las escuelas que han tenido mayor apoyo a la afirmación han sido las que **zigzaguean** con la totalidad de centros de este grupo que se ha manifestado de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación.

7.6.6. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 6:

7.6.6.1. Resultados según región

En relación con los resultados del estrato según región, podemos mencionar las afirmaciones junto a las regiones que han tenido una cantidad significativa de centros han señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, entre las cuales se encuentra la que menciona: **“la organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora”** con una mediana del 84,21% de escuelas que ha señalado sentirse de acuerdo o totalmente de acuerdo, destacando la región de **Antofagasta, Aysén y Arica y Parinacota** que han tenido el 100% de sus centros que han señalado su acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación, seguido por la afirmación que menciona **“se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME”** con una mediana del 83,33% de acuerdo o totalmente de acuerdo y por último, la afirmación que indica que **el profesorado ha ayudado a desarrollar el PME**, con una mediana del 82,26% de acuerdo o totalmente de acuerdo. Con respecto a la afirmación con la mediana más descendida, podemos señalar la que menciona que **los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados**, donde obtiene una mediana del 72,88%, destacando las regiones de **Tarapacá** con un 33,33% de los centros que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, la Región de **Antofagasta** con un 57,14% de sus escuelas que manifiesta su acuerdo y el 60% de la región de **Arica y Parinacota** que manifiesta la misma valoración anterior.

Ahora bien, con respecto a las regiones que destacan podemos señalar, la **Región de Tarapacá**, donde expresa una cantidad poco significativa de centros que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con cada una de las afirmaciones obteniendo una

mediana del 33,33%. Entre las afirmaciones que destacan se encuentran, **la organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora; el profesorado ha ayudado a desarrollar el PME y Existe un seguimiento adecuado por parte del equipo directivo para cada una de las actividades planificadas en PME**, en donde el 0% de las escuelas que pertenecen a esta región se han manifestado de acuerdo o completamente de acuerdo con estas afirmaciones, sin embargo, tampoco se han manifestado en desacuerdo, debido a que el 100% de las escuelas se han mostrado ni de acuerdo ni en desacuerdo con las tres afirmaciones anteriores ([gráfico 46](#)).

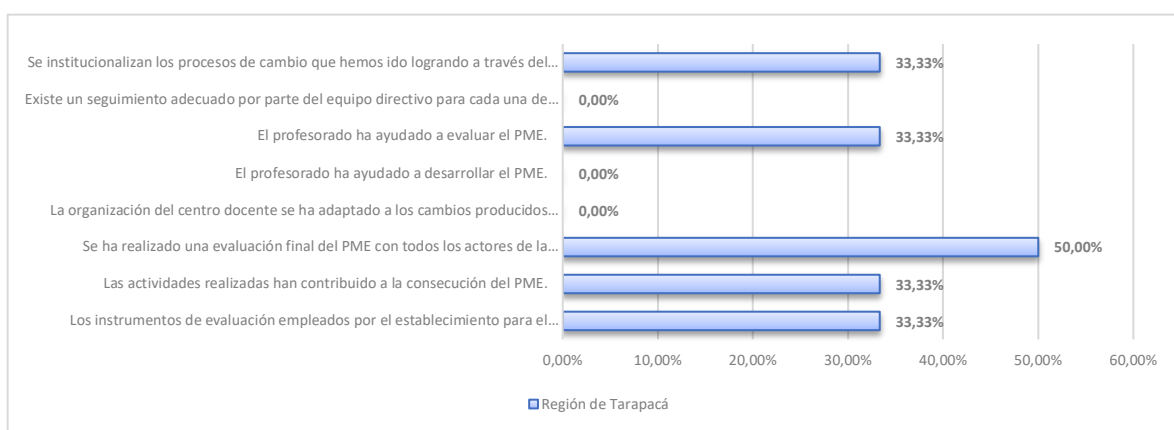


Gráfico 46: Resultados del ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME de la Región de Tarapacá considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.

El lado opuesto a la región del párrafo anterior es la **Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo**, en donde todas sus escuelas han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones, así como también las escuelas de la **Región de Magallanes y de la Antártica Chilena** han obtenido una mediana del 100%, debido a que en la mayoría de las afirmaciones han optado por estar de acuerdo o completamente de acuerdo, tal como se puede apreciar en el [gráfico 47](#).

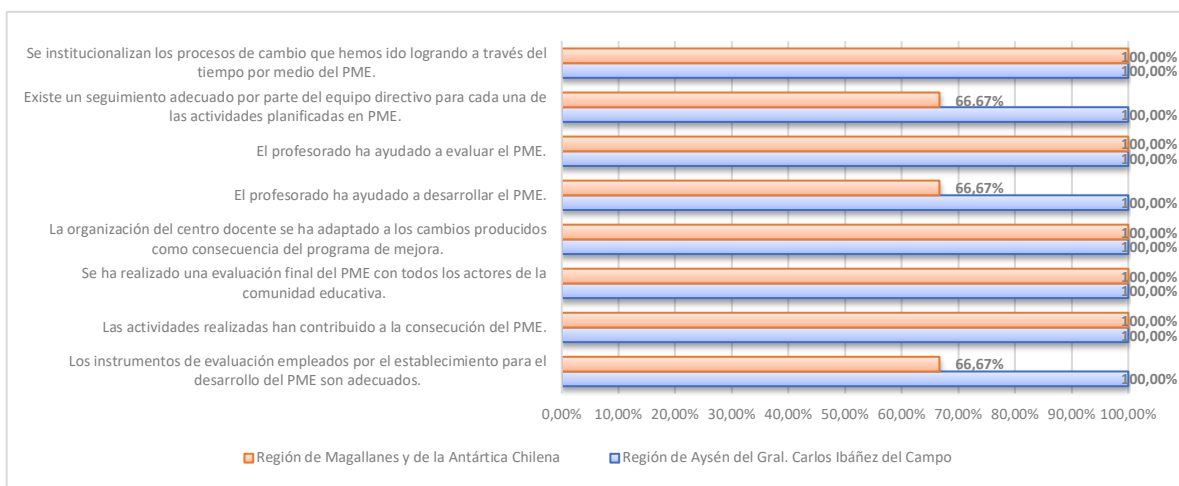


Gráfico 47: Resultados del ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME de las regiones de Magallanes y Aysén considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.

7.6.6.2. Resultados según Dependencia

En general, los resultados del ítem 6 según la dependencia, no presentan variaciones muy significativas entre las diferentes administraciones, debido a que la mayoría de las escuelas pertenecientes a éstas se han manifestado de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones tal como muestra el [gráfico 48](#). Tal es la situación que la mediana de las escuelas **públicas** con respecto al acuerdo o totalmente de acuerdo es del 82,51% de los centros y de las escuelas **subvencionadas** es del 75,57%, obteniendo una diferencia muy poco significativa entre ambas administraciones. Por otro lado, hay que destacar la afirmación que presenta una mayor variabilidad entre ambas, la cual es la que menciona que **se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa**, en donde el 83,63% de las escuelas públicas y el 73,26% de las subvencionadas manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, obteniendo una diferencia del 10,37%.

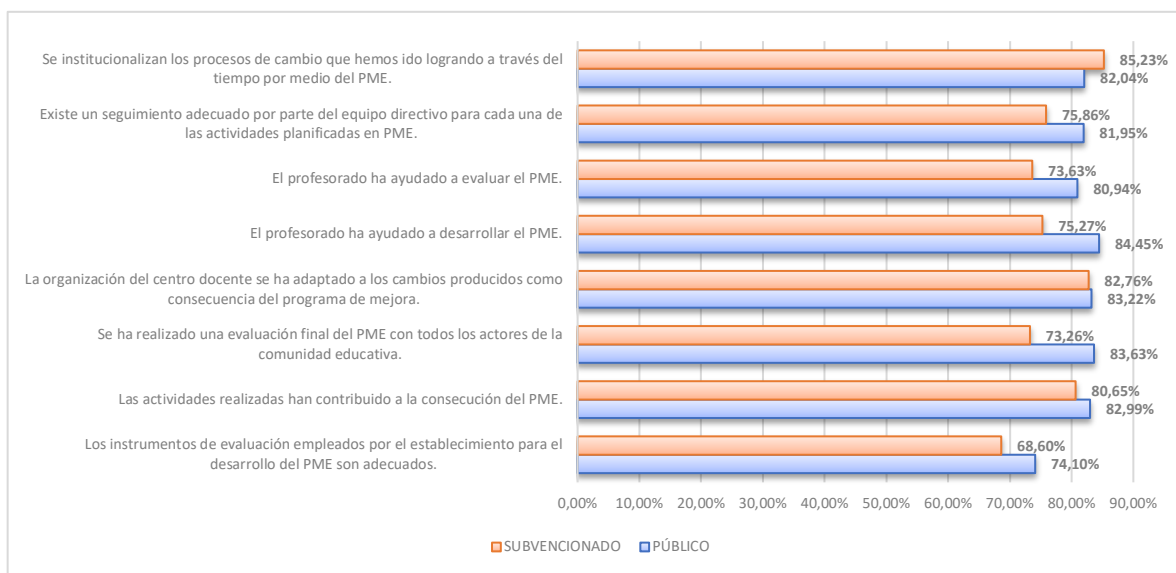


Gráfico 47: Resultados del Ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.

Ahora bien si destacamos la afirmación con menor cantidad de centros, tanto público como subvencionados, que han optado por estar de acuerdo o completamente de acuerdo, debemos referirnos a la afirmación que menciona que **los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados**, en donde ambos tipos de centros han coincidido, ya que un 74,10% de las escuelas públicas y un 68,60% de las escuelas subvencionadas han manifestado su acuerdo o totalmente acuerdo con la afirmación.

Con relación a la **participación de los docentes tanto en el desarrollo como en la evaluación del PME**, también podemos observar una diferencia, no muy significativa, pero que puede añadir una percepción entre las diferentes administraciones, ya que en promedio el 82,69% de las escuelas **públicas** menciona estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que los docentes ayuden a desarrollar y evaluar el PME, mientras que para las escuelas **subvencionadas** en promedio el 74,45% están de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación anterior, observando la segunda diferencia más alta entre ambas administraciones con un 8,24%.

7.6.6.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo

En lo que respecta a los resultados del ítem 6 según la zona de ubicación de los centros, tal como se representa en el [gráfico 49](#), la variabilidad que se presenta es prácticamente nula en las diferentes valoraciones de las afirmaciones, obteniendo una mediana del 82,14% de las escuelas **rurales** que han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, mientras que para las escuelas **urbanas** la mediana es un 82,46%.

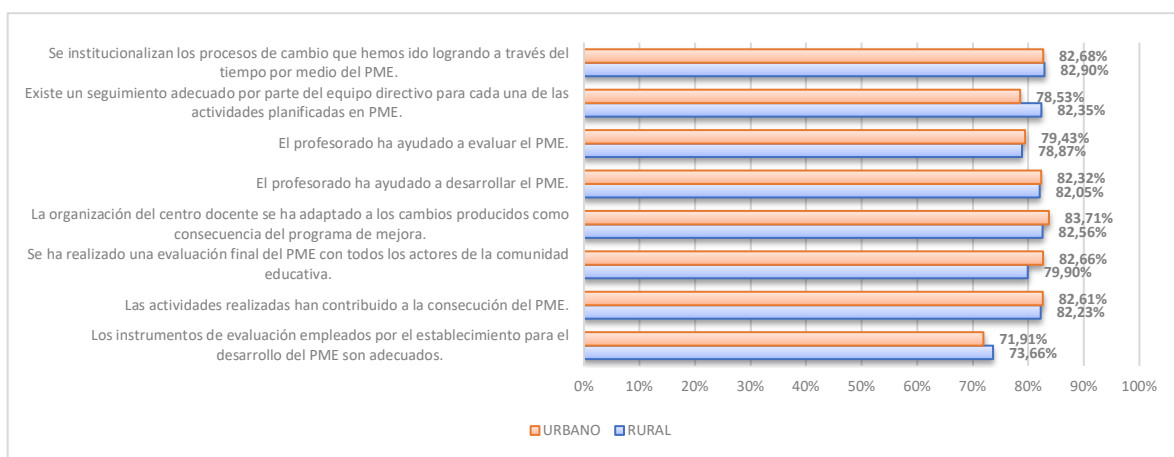


Gráfico 48: Resultados del Ítem 6: Evaluación y propuesta de mejora del PME, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según zona de ubicación del centro educativo.

Por otro lado, la afirmación que ha presentado una mayor cantidad de centros que han manifestado su acuerdo o total acuerdo es la que menciona que **la organización del centro docente se ha adaptado a los cambios producidos como consecuencia del programa de mejora**, con una mediana del 83,14% de los centros que han manifestado las valoraciones más alta de acuerdo, donde el 82,56% de las escuelas **rurales** y el 83,71% de las **urbanas** han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación.

7.6.6.4. Resultados según trayectoria de mejora

En lo que respecta a los resultados del ítem 6 según la trayectoria de mejora de las escuelas estudiadas, podemos mencionar que en general y como se ha dado en los estratos anteriores, no existe una gran variabilidad entre las diferentes trayectorias de los centros

obteniendo una mediana en general del 81,84% de los centros que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, sin embargo, hay algunas trayectorias que presentan algunas variaciones que destacaremos a continuación:

- En la trayectoria de centros que **bajan**, destacan dos afirmaciones, ya que se encuentran al menos diez puntos bajo la mediana de los centros que han optado por las valoraciones más altas. La primera es la que menciona que **el profesorado ha ayudado a evaluar el PME**, en donde obtiene una mediana del 78,74% de acuerdo, pese a ello, el 68,18% de las escuelas que bajan manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, manifestando el porcentaje restante de escuelas (31,82%) ni en acuerdo ni en desacuerdo. La segunda afirmación que destaca en este grupo de escuela es que me menciona que **se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME**, en donde obtiene una mediana del 85,71% de centros que manifiestan su acuerdo o total acuerdo con la afirmación, a diferencia del 69,57% de las escuelas que bajan que manifiestan la misma opinión.
- Otra de las trayectorias a destacar, son las escuelas que **zigzaguean**, debido a que estas han alcanzado una mediana del 100% de las escuelas que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, destacando la que menciona que **se ha realizado una evaluación final del PME con todos los actores de la comunidad educativa**, en donde es la única que ha obtenido el apoyo del 50% de las escuelas de este grupo.
- Por último destacar el grupo de escuelas que **zigzaguean a la baja un año**, en donde a pesar de lo poco significativo, ha sido el grupo que ha presentado la mediana más disminuida con el 76,39% de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, destacando la que menciona que **los instrumentos de evaluación empleados por el establecimiento para el desarrollo del PME son adecuados**, donde el 62,5% de las escuelas pertenecientes a este grupo se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo, porcentaje que se podría considerar bajo si tomamos en cuenta la mediana obtenida para esta afirmación (75%). La siguiente afirmación por destacar es la que menciona que **se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME**, donde el 62,5% de los centros que zigzaguean a la baja manifiestan su acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, porcentaje que destaca si

consideramos la mediana de escuelas que han declarado las valoraciones más altas para esta afirmación (85,71%).

Ahora bien, si realizamos una comparación entre la trayectoria de escuelas que **bajan** y las que **suben**, por ser dos trayectorias totalmente distintas y que van en sentido contrario podremos observar algunas diferencias que se patentan en el [gráfico 50](#):

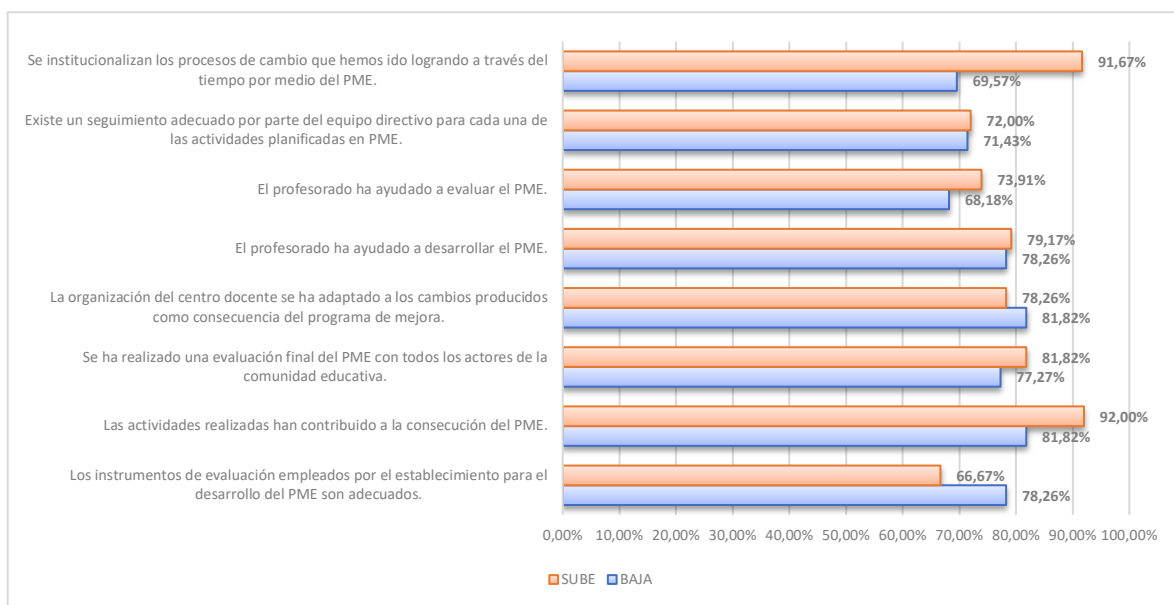


Gráfico 49: Resultados del ítem 6: Evaluación y propuestas de mejora del PME, de las trayectorias de escuelas que suben y las que bajan considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.

Cabe destacar que en más de la mitad de las afirmaciones, no presentan variaciones significativas entre ambos grupos de escuelas, sin embargo hay tres que obtienen al menos diez puntos de diferencia, destacando la afirmación que menciona que **se institucionalizan los procesos de cambio que hemos ido logrando a través del tiempo por medio del PME**, en donde el 91,67% de las escuelas que **suben** y el 69,57% de las escuelas que **bajan** se manifiestan de acuerdo o totalmente de acuerdo, obteniendo una diferencia bastante significativa del 22,10%.

7.6.7. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 7:

7.6.7.1. Resultados según región

En general podemos señalar que la mayoría de las regiones, presenta un alto grado de acuerdo con todas las afirmaciones que corresponden a éste ítem, debido a que las medianas de cada una de las regiones que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones fluctúan entre el 75% y el 100% de escuelas, destacando las regiones de **Antofagasta, Atacama, Aysén, Magallanes y la Antártica Chilena, de los Ríos y de Arica y Parinacota**, las cuales han obtenido una mediana del 100% de sus centros educativos que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con todas o con la mayoría de las afirmaciones.

Pese a lo anterior, la **Región de Tarapacá** destaca por ser la región con la mediana más descendida, lo que quiere decir, que el porcentaje de acuerdo o totalmente de acuerdo en algunas afirmaciones tienen una variación significativa con respecto al resto de regiones de Chile. Un ejemplo de lo anterior es la afirmación que señala: ***“Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro”***, donde ha obtenido una mediana del 96,67% que ha señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, sin embargo, el 50% de la región de Tarapacá ha manifestado dicho nivel de acuerdo, lo que supone una diferencia del 46,67% por debajo de la mediana. Otra de las afirmaciones que presenta una gran variación es la que menciona: ***“Me ocupo que el profesorado cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.”***, en donde obtiene una mediana del 100% de centros que plantea estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, pese a ello, el 50% de las escuelas que han sido encuestadas de la región de **Tarapacá** ha manifestado dicho nivel de acuerdo con la afirmación, lo que obtiene una diferencia bastante significativa del 50%. Otra de las particularidades que presenta esta región con respecto sus semejantes, es en lo que respecta al porcentaje de escuelas que se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación que menciona: ***“Estoy implicado(a) en todos los procesos de cambio del centro educativo”***, en donde la mediana ha sido un 0% de centros que ha manifestado su desacuerdo con la afirmación,

sin embargo, el 25% de la región de **Tarapacá** ha declarado estar en el nivel de desacuerdo que se ha mencionado.

Por otro lado, la mayoría de las afirmaciones han obtenido una mediana sobre el 95% de centros educativos que se manifiestan de acuerdo o completamente de acuerdo, sin embargo, existen dos afirmaciones que han obtenido el porcentaje más bajo, la primera es la que menciona: “***Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel***”, donde la mediana ha sido de 85% destacando el 66,67% de las escuelas de la región de **Magallanes y la Antártica Chilena** que se han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. La segunda es la que menciona: “***Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias***”, que ha obtenido una mediana del 85,71% de los centros que se manifiestan de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, sobresaliendo el 75% de la región de **Antofagasta** que se ha manifestado con el mismo grado de acuerdo anterior.

7.6.7.2. Resultados según Dependencia

Tal como se puede apreciar en el [gráfico 51](#), la variación entre las escuelas públicas y subvencionadas según el grado de acuerdo más alto de las afirmaciones es prácticamente imperceptible. Pese a lo anterior la afirmación que dice: “***Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel***”, es una de las que resulta con mayor variación, dado que el 89,12% de las escuelas **públicas** y el 72,92% de las escuelas **subvencionadas**, mencionan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, manteniendo una variación del 16,20%. La afirmación además coincide con ser la que posee una menor mediana de escuelas (81,02% de mediana) que han mencionado su acuerdo o totalmente de acuerdo, entre las otras afirmaciones que componen el ítem.

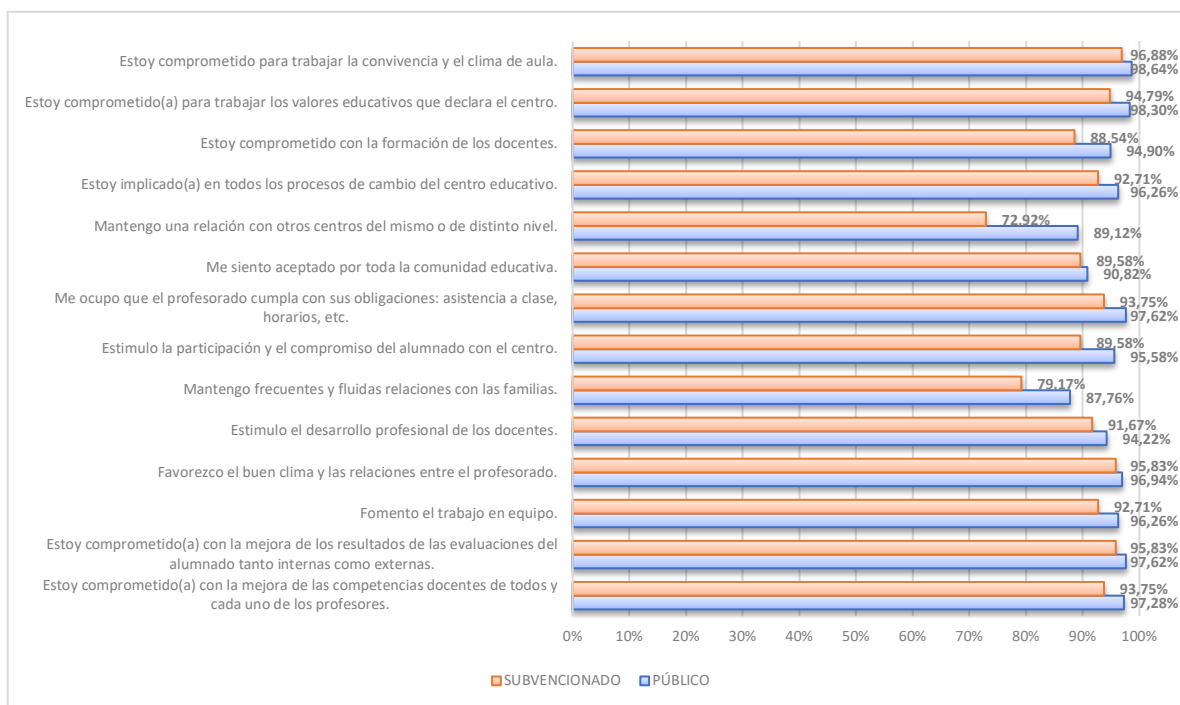


Gráfico 50: Resultados del Ítem 7: Rol del Líder, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.

Ahora bien, si consideramos cuáles son las afirmaciones que concentran la mayor cantidad de centros públicos y/o subvencionados, nos debemos referir a la que menciona: **“Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula”**, en donde ambas administraciones coinciden con la mayor cantidad de centros educativos de éstas en presentar las valoraciones más elevadas en su acuerdo con la afirmación, dado que el 98,64% de las escuelas públicas y el 96,88% de las subvencionadas manifiestan estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación. Ahora, si nos referimos a lo contrario, es decir, a las afirmaciones que han obtenido la menor cantidad de escuelas tanto públicas como subvencionadas en su manifestación del alto grado de acuerdo, nos debemos referir a dos, ya que para las escuelas públicas la afirmación que menciona: **“Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias”**, es la que menos centros ha manifestado su acuerdo o total acuerdo con un 87,76%, mientras que la afirmación que menciona: **“Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel”**, es la que con un 72,92% de las escuelas **subvencionadas**, ha tenido un menor apoyo con respecto a las afirmaciones restantes.

7.6.7.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo

Según los datos otorgados, la diferencia entre ambas zonas, con respecto a su acuerdo o desacuerdo de las diferentes afirmaciones del ítem 7, es prácticamente nula e imperceptible, dado que las escuelas ubicadas en zonas **rurales** ha obtenido una mediana del 98,51%, en lo que se refiere al acuerdo o totalmente de acuerdo de las afirmaciones y por otro lado las escuelas ubicadas en zonas **urbanas** a obtenido una mediana del 97,87%, en relación con la misma valoración de las afirmaciones, manteniendo una diferencia muy poco significativa del 1,32%.

En lo que respecta a cada una de las afirmaciones, no se percibe ninguna diferencia significativa entre ambas zonas, tanto para las manifestaciones de estar de acuerdo, en desacuerdo o ni en acuerdo ni en desacuerdo.

7.6.7.4. Resultados según trayectoria de mejora

Según las respuestas entregadas por los directores de las escuelas pertenecientes a las diversas trayectorias podemos mencionar que con una mediana del 95% de centros educativos, se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones contenidas en el ítem 7, obteniendo así muy poca variabilidad entre los diferentes grupos que componen las trayectorias. Pese a lo anterior, se puede mencionar algunas particularidades en algunos conglomerados de centros, como es el caso de las escuelas que **zigzaguean a la baja un año**, donde destacan sus opiniones con respecto a los otros grupos con relación a dos afirmaciones. La primera menciona: ***“Mantengo frecuentes y fluidas relaciones con las familias”*** en donde la mediana alcanzada para esta afirmación es del 88% de las escuelas que han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, sin embargo, el 33,33% de las escuelas que *zigzaguean a la baja un año* ha mencionado estar con el mismo nivel de acuerdo, obteniendo una diferencia bastante significativa del 66,67%. Esta diferencia, no quiere decir que las escuelas anteriormente mencionadas se encuentren en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, debido a que, el porcentaje restante se encuentra en su totalidad en las valoraciones que representan su neutralidad con respecto a la afirmación, es decir, *ni en acuerdo ni en desacuerdo*. La segunda de las afirmaciones corresponde a la que menciona: ***“Estimulo la participación y el compromiso del alumnado con el centro”***, en donde ha obtenido una mediana del 94,12% de las escuelas que han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo

con la afirmación, pese a ello, las escuelas de la trayectoria mencionada, a declarado en un 55,56% de sus centros estar de acuerdo o completamente de acuerdo con dicha afirmación, presentando una diferencia del 44,44%. Tal como ha sucedido con la afirmación anterior, la diferencia de establecimientos que se encuentran en la trayectoria ha declarado estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación.

Otra de las trayectorias a destacar en el grupo de escuelas que **zigzaguean**, en donde han obtenido una mediana del 100% de sus centros que se encuentra en acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Lo anterior debido a que 13 de las 14 afirmaciones contenidas en el ítem se han declarado de acuerdo o completamente de acuerdo, a excepción de la que menciona: ***“Me siento aceptado por toda la comunidad educativa”***, en donde el 50% de los centros ha manifestado estar de acuerdo o completamente de acuerdo y el otro porcentaje ha declarado estar en un punto neutro, es decir *ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

Por último, queremos destacar las afirmaciones que han obtenido las medianas más altas y bajas con respecto al acuerdo o totalmente de acuerdo que han declarado los diferentes grupos de escuelas de las afirmaciones. Es por ello por lo que destacaremos, en primer lugar, las que ha obtenido la mediana más alta y para ello destacamos la afirmación que menciona: ***“Estoy comprometido para trabajar la convivencia y el clima de aula”*** en donde ha obtenido una mediana del 100% de escuelas que ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, destacando las trayectorias de escuelas que *bajan, suben, zigzaguean, zigzaguean a la alta un año y zigzaguean a la baja*, que han obtenido el 100% de sus escuelas que ha declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, la afirmación que ha obtenido la mediana más baja es la que menciona: ***Mantengo una relación con otros centros del mismo o de distinto nivel***, que ha obtenido una mediana de 80% de escuelas que han declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, destacando las escuelas que *zigzaguean* que poseen el 100% de sus centros que ha declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, y en contraste con el anterior, el 66,67% de las escuelas que *zigzaguean a la baja un año* que ha declarado el mismo nivel de acuerdo anterior.

7.6.8. Descripción de los Resultados del Cuestionario según estratos Ítem 8:

7.6.8.1. Resultados según región

A nivel general podemos señalar que, una mediana del 71,43% de los centros educativos distribuidos en todas las regiones de Chile ha señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que componen el ítem 8, pese a ello existen algunas regiones que su mediana se encuentra muy por debajo de la mediana en general o muy por encima de esta. Lo anterior queda reflejado en el [gráfico 52](#), donde destaca la región de **Tarapacá**, debido a que su mediana se encuentra en el 50% de los centros educativos que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Ahora bien, si observamos más detalladamente esta región, encontraremos las siguientes observaciones:

- Ningún centro educativo (0%) se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que menciona: ***“Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”***, pese a ello la misma cantidad de centros se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, permitiendo así que la totalidad de escuelas de la región (100%) se encuentre *ni en acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación.
- Sólo el 25% de los centros se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones: ***“El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo”***; ***“Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados”***; ***“Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo”***; ***“Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional”***; ***“Los docentes del centro educativo regularmente están actualizando sus conocimientos”*** y ***Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes.***

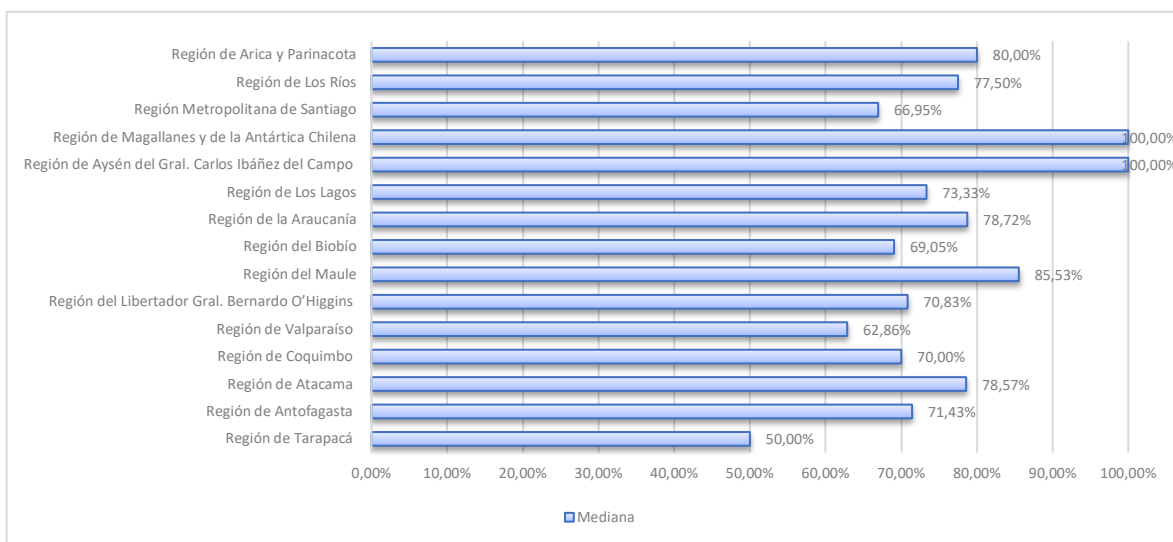


Gráfico 51: Mediana de cada una de las regiones según la cantidad de centros de esta que han manifestado su acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 8

- La única afirmación que ha alcanzado un porcentaje significativo de centros que ha estado de acuerdo o totalmente de acuerdo, es la que menciona: ***“Las diferentes partes de la organización (sostenedor, dirección, secretaría, departamentos, etc.) generalmente cooperan entre sí para realizar cambios”***, en donde el 75% de las escuelas ha manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación.
- Por otra parte, al observar las afirmaciones que la región ha mencionado estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, destacamos la que menciona: ***“Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios”***, en donde el 50% de los centros de la región ha manifestado su desacuerdo con dicha afirmación.
- Por último, hay que destacar que la Región presenta la mediana más elevada (50% de los centros educativos) en relación con las otras regiones a la hora de manifestar que se encuentran *ni en acuerdo ni en desacuerdo* con las afirmaciones.

Siguiendo con las regiones que destacan del [gráfico 52](#), se encuentra también las regiones de **Aysén y Magallanes y la Antártica Chilena**, las cuales, a diferencia de la región anterior, poseen una mediana del 100% de los centros que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, donde destacan que en la mayoría de las afirmaciones, la totalidad de centros presentes en ambas regiones se ha encontrado de acuerdo o totalmente de acuerdo, sin embargo, existen algunas excepciones a destacar, dentro de la cual la que destaca es la afirmación que menciona: ***“Los apoderados están***

constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”, en donde 33,33% de las escuelas de ambas regiones ha manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación.

Por último, destacar las afirmaciones con mayor porcentaje de apoyo de los centros educativos y para ello destacamos la que menciona: ***Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases***, en donde con una mediana del 82,98% de los centros educativos ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que la afirmación con un número menor de centros que ha planteado su acuerdo, es la que menciona: ***“Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”***, en donde con una mediana del 44,44% de los centros escolares ha mencionado encontrarse de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación.

7.6.8.2. Resultados según Dependencia

En relación con los resultados según la dependencia de los centros, estos no presentan diferencias muy significativas entre las distintas afirmaciones, presentando una mediana en general del 71,13% de los centros que han optado por estar de *acuerdo o completamente de acuerdo* con las afirmaciones del ítem 8, una mediana del 2,89% de las escuelas que han señalado estar en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo* y una mediana del 25% de las escuelas que se han declarado estar *ni en acuerdo en desacuerdo* con las afirmaciones. Ahora bien, si observamos las medianas obtenidas por las diferentes escuelas que han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, podemos encontrar una diferencia no muy significativa del 5,04%, debido a que la mediana de las escuelas públicas es del 74,83% y de las escuelas subvencionadas es del 69,79%.

Ahora bien, si observamos las percepciones de los directores de las distintas administraciones en cada una de las afirmaciones, en relación con las valoraciones que representan el mayor nivel de acuerdo, no encontraremos muchas diferencias significativas entre estas, sin embargo, al observar el [gráfico 53](#), podremos distinguir tres afirmaciones que han obtenido una diferencia relevante con respecto a los dos tipos de

escuelas. La primera afirmación que posee una diferencia del 15,01% entre las escuelas públicas y subvencionadas y es la que menciona: “**Existe una visión compartida por toda la comunidad educativa del centro educativo**”, en donde un 79,59% de las *escuelas públicas* ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 64,58% de las *escuelas subvencionadas* manifiesta el mismo nivel de acuerdo.

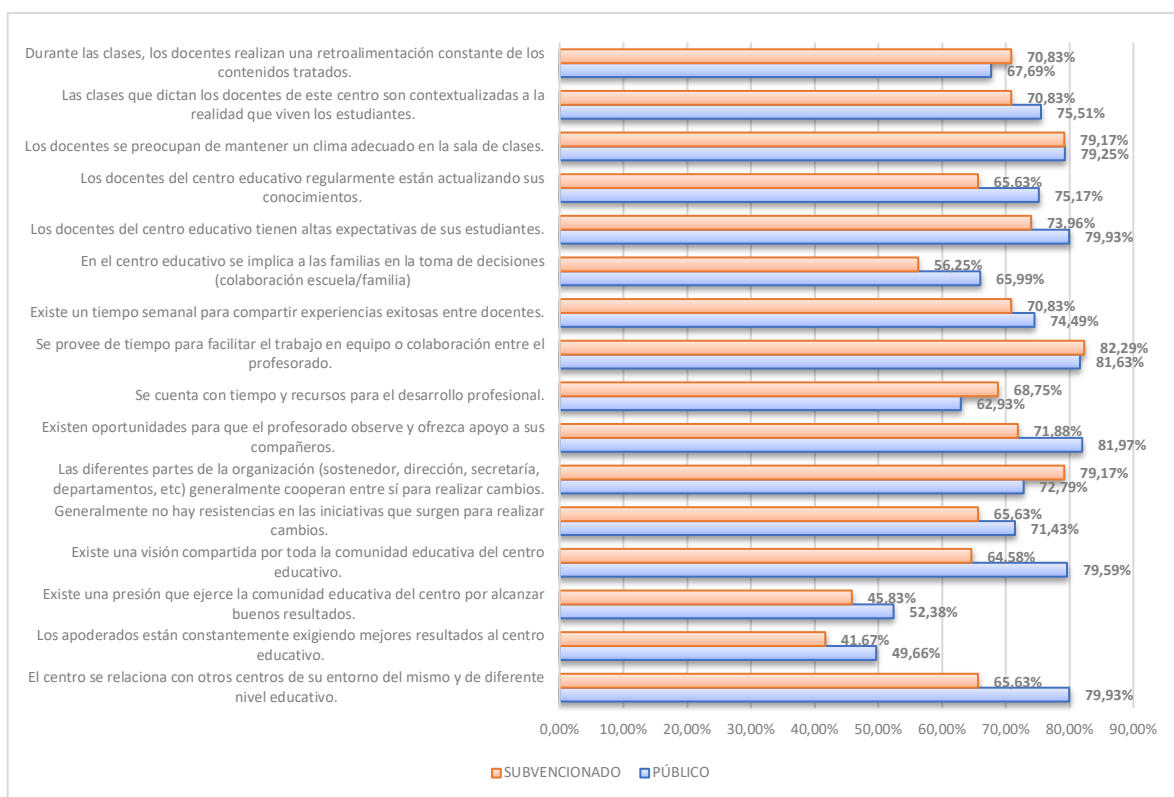


Gráfico 52: Resultados del Ítem 8: Funcionamiento del centro educativo, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según el tipo de dependencia.

La segunda afirmación, es la que menciona: “**El centro se relaciona con otros centros de su entorno del mismo y de diferente nivel educativo**”, en donde el 79,93% de las escuelas públicas ha mencionado estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 65,63% de las escuelas subvencionadas manifiesta el mismo nivel de acuerdo, obteniendo una diferencia del 14,31%. Por último, la afirmación que menciona: “**Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros**”, en donde el 81,97% de las escuelas públicas ha mencionado estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 71,88% de las escuelas subvencionadas ha manifestado el mismo nivel de acuerdo, obteniendo una diferencia del 10,10%. Cabe señalar que esta última afirmación es la que más escuelas

públicas han estado de acuerdo o completamente de acuerdo, lo cual no ha concordado con las escuelas subvencionadas, ya que para las escuelas subvencionadas la afirmación que más porcentaje de centros se encuentra de acuerdo o completamente de acuerdo es la que menciona: ***“Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”***, con el 82,29% de este tipo de escuelas.

Otro de los aspectos a destacar, son las afirmaciones que han presentado un bajo porcentaje de escuelas que han manifestado su acuerdo con las afirmaciones, es el caso de dos que tienen que ver con las presiones de la comunidad educativa hacia la mejora de los resultados, es el caso de la que menciona: ***“Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”***, en donde el 49,66% de las escuelas públicas ha manifestado su acuerdo o totalmente acuerdo con la afirmación, mientras que el 41,67% de las escuelas subvencionadas ha manifestado los mismos niveles de acuerdo, obteniendo una promedio del 45,66% de acuerdo. Cabe señalar que, el porcentaje de centros que resta de la contabilización anterior, en su gran mayoría se encuentran *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, debido a que el 40,82% de las escuelas públicas y el 46,88% de las subvencionadas ha manifestado dicho grado de acuerdo. La segunda afirmación, es la que menciona: ***“Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados”***, donde el 52,38% de las escuelas públicas y el 45,83% de las subvencionadas han manifestado su acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación anterior, obteniendo una media del 49,11%.

Una de las afirmaciones con mayor cantidad de acuerdo y a la vez con menor diferencia entre las dos administraciones, es la que menciona: ***“Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”***, en donde el 81,63% de las escuelas públicas y el 82,29% de las subvencionadas ha manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, obteniendo una media del 81,96% y una diferencia del 0,66%.

7.6.8.3. Resultados según zona de ubicación del centro educativo

Con relación a los resultados del ítem 8 con respecto a las zonas de ubicación de los centros educativos, podemos señalar en general que poseen una mediana del 72,61% con respecto a los centros que han señalado estar *de acuerdo o totalmente de acuerdo* con las

afirmaciones, una mediana del 3,08% de los centros que han manifestado estar en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo* con las afirmaciones del ítem 8 y una mediana del 22,87% de las escuelas que han mencionado estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con las afirmaciones, por lo cual en general podríamos decir que, la gran mayoría de las escuelas tanto **rurales** (76,73% de mediana) como **urbanas** (70,21% de mediana) se encuentran de acuerdo con el funcionamiento de centro educativo.

Pese a lo anterior, y como se puede observar en el [gráfico 54](#), existen algunas afirmaciones que presentan una diferencia significativa que nos merece la pena destacar, como es el caso de la afirmación que menciona: ***“Las clases que dictan los docentes de este centro son contextualizadas a la realidad que viven los estudiantes”***, en donde el 81,68% de las escuelas **rurales** menciona estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 66,49% de las escuelas **urbanas** manifiesta el mismo grado de acuerdo, manteniendo una diferencia del 15,19%. La siguiente afirmación menciona: ***“Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados”***, en donde el 75,25, de los centros ubicados en zonas **rurales** ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que las el 61,17% de las escuelas ubicadas en zonas **urbanas** se han mantenido en la misma valoración anterior, obteniendo una diferencia del 14,08%.

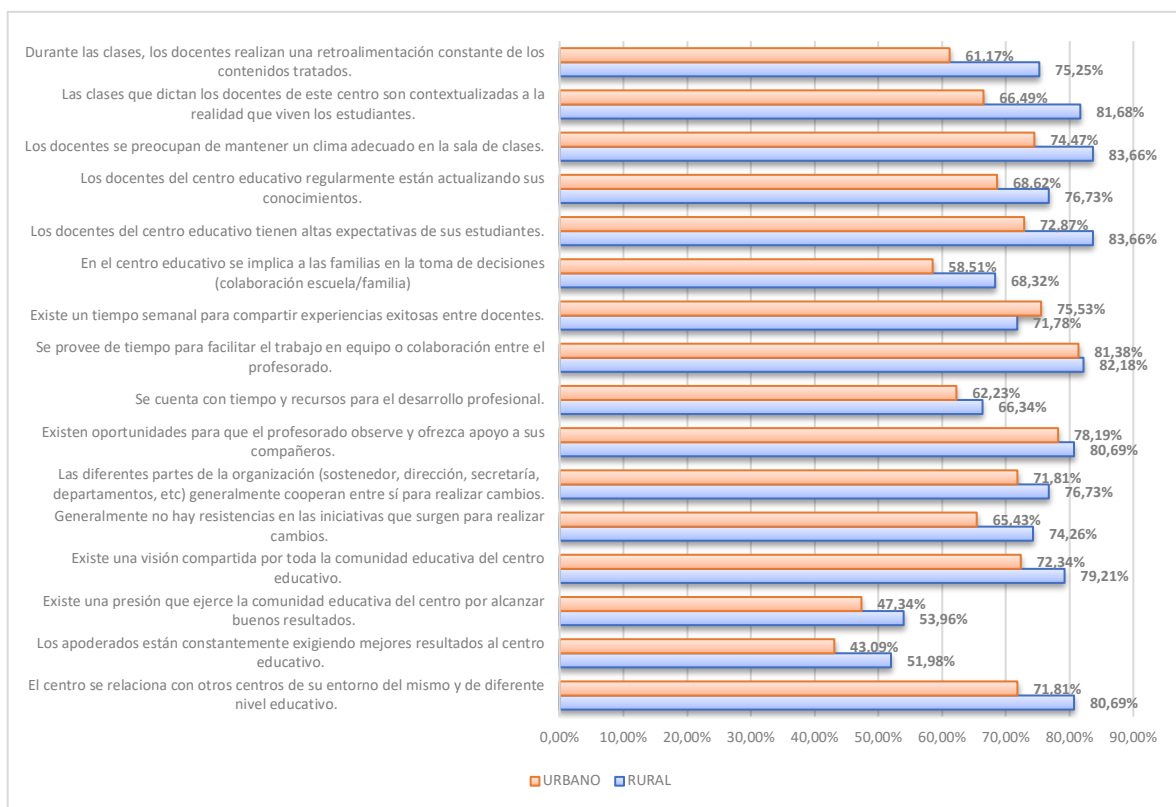


Gráfico 53: Resultados del Ítem 8: Funcionamiento del centro educativo, con relación al porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo de cada una de las afirmaciones según zona de ubicación del centro educativo.

Por último, es el caso de la afirmación: **“Los docentes del centro educativo tienen altas expectativas de sus estudiantes”**, en donde el 83,66% de las escuelas **rurales** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación mientras que el 72,87% de los centros educativos **urbanos** ha mencionado estar en el mismo grado de acuerdo, obteniendo una diferencia del 10,79%. Cabe destacar que esta última afirmación es la que posee mayor número de escuelas **rurales** que han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, junto con la afirmación que menciona que **“Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases”**, donde el mismo porcentaje, el 83,66%, de los centros han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que para las escuelas **urbanas** la afirmación que posee la mayor cantidad de escuelas que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo es la que menciona que, **“Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”** con un 81,38% de escuelas urbanas.

En relación con la afirmación que ha presentado menor porcentaje de escuelas tanto rurales como urbanas que se encuentren de acuerdo o totalmente de acuerdo, es la misma

que ha coincidido con el estrato anterior y es la que menciona que ***“Los apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”***, en donde el 51,98% de las escuelas **rurales** y el 43,09% de las **urbanas** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, haciendo una media del 47,53% de las escuelas.

7.6.8.4. Resultados según trayectoria de mejora

Con relación a los resultados según las distintas trayectorias de los centros escolares podemos decir que, a modo general, con una mediana del 70,59% de los centros han mencionado estar **de acuerdo o totalmente de acuerdo** con las afirmaciones del ítem 8, mientras que con una mediana del 0% de las escuelas se encuentra en **desacuerdo o totalmente en desacuerdo** y una mediana del 23,90% se encuentra **ni en desacuerdo ni en acuerdo** con las afirmaciones, lo que significa que la mayoría de las escuelas que pertenecen a las diferentes trayectorias están de acuerdo con las afirmaciones del ítem 8.

Pese a lo anterior, hay grupos de trayectorias que su mediana es significativamente más baja que la mencionada de forma general en lo que respecta a su acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem. Una trayectoria que destaca, son las escuelas que **zigzaguean a la baja un año**, en donde la mediana de escuelas que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo es del 44,44%, es decir 26,15 puntos más debajo de la mediana general del ítem para esta valoración. Si profundizamos en cada una de las afirmaciones del ítem y el acuerdo que han tenido este grupo de escuelas, encontraremos que un porcentaje bajo, el 22,22% ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que mencionan: ***“Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados”***; ***“Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios”***; ***“Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional”***; y ***“Durante las clases, los docentes realizan una retroalimentación constante de los contenidos tratados”***. Por otro lado, la afirmación que menciona: ***“Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”***, es la que posee mayor cantidad de escuelas de este grupo que se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo (88,89% de los centros). Siguiendo con el mismo grupo de escuelas, si observamos las valoraciones que representan el desacuerdo de las afirmaciones, debemos destacar la que menciona: ***“Los***

apoderados están constantemente exigiendo mejores resultados al centro educativo”, en donde el 44,44% de los centros pertenecientes a esta trayectoria declara estar en desacuerdo o totalmente de en desacuerdo, porcentaje que es el más alto dentro de todas las valoraciones realizadas por las diferentes trayectorias.

Otro grupo de escuelas que llama la atención son las que **zigzaguean**, debido a que seis de las dieciséis afirmaciones han manifestado el 100% de las escuelas estar de acuerdo o totalmente de acuerdo y ocho de las dieciséis afirmaciones han declarado que el 50% de escuelas se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo, pese a lo anterior, la afirmación que menciona: **“Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios”**, ha obtenido un 0% de centros de este grupo que se manifieste de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación, y la totalidad de sus centros se ha manifestado en una posición neutral, es decir, *ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

Ahora bien, si realizamos una comparación entre la trayectoria de escuelas que bajan y las que suben, por ser dos trayectorias totalmente distintas y que van en sentido contrario podremos observar algunas diferencias que se patentan en el siguiente gráfico ([gráfico 55](#)):

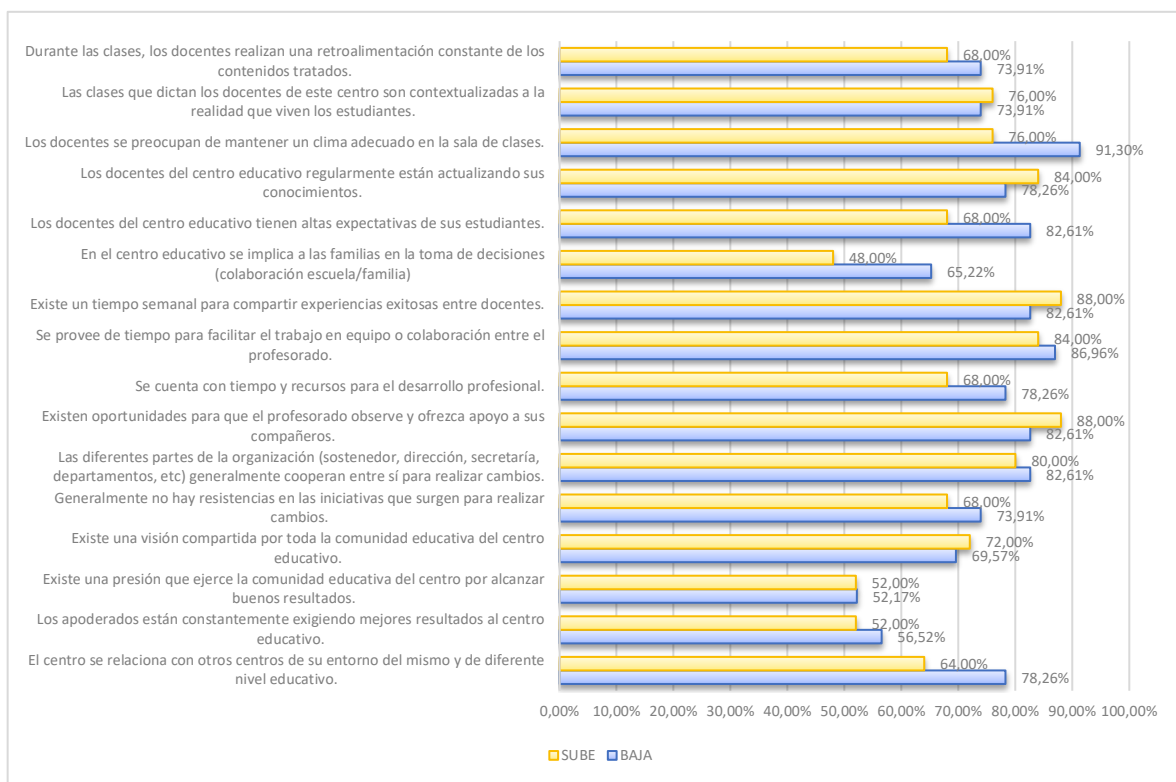


Gráfico 54: Resultados del ítem 8: “Funcionamiento del centro educativo”, de las trayectorias de escuelas que suben y bajan considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.

En general, entre los dos tipos de trayectorias, no encontramos variaciones significativas y un ejemplo de ello es el resultado de las medianas en función de las valoraciones más elevadas que han presentado los centros educativos a las afirmaciones, ya que para las escuelas que **bajan** la mediana es del 78,26% de centros educativos que han señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, mientras que para las escuelas que **suben** la mediana ha resultado ser del 70%. Pese a lo anterior hay algunas variaciones significativas puntuales que se pueden percibir en el [gráfico 55](#), las que destacaremos dos, una de las cuales es la que menciona: **“En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)”**, donde el 65,22% de las escuelas que **bajan** y el 48% de las escuelas que **suben** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, presentando una diferencia del 17,22%. Misma situación ocurre con la afirmación que menciona: **“Los docentes se preocupan de mantener un clima adecuado en la sala de clases”** en donde el 91,30% de las escuelas que **bajan** y el 76% de las escuelas que **suben** declaran estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, observando una diferencia del 15,30%. Cabe destacar, que esta última afirmación es la que más escuelas que presentan una trayectoria

a la baja han coincidido en entregar el acuerdo a la afirmación, mientras que para las escuelas que presentan una trayectoria ascendente la afirmación que posee mayor porcentaje de centros que están de acuerdo o totalmente de acuerdo es la que menciona: ***“Existe un tiempo semanal para compartir experiencias exitosas entre docentes”***, con un 88% de estos centros. Mientras que, por el contrario, la menor cantidad de escuelas que **bajan** que han estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con una afirmación, es la que menciona: ***“Existe una presión que ejerce la comunidad educativa del centro por alcanzar buenos resultados”***, en donde el 52,17% de las escuelas de este grupo ha señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo y el porcentaje restante, es decir el 47,83%, ha mencionado estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Por otro lado, para las escuelas que **suben**, el menor porcentaje de escuelas que ha mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con una afirmación, es la que menciona: ***“En el centro educativo se implica a las familias en la toma de decisiones (colaboración escuela/familia)”***, donde el 48% de este grupo de escuelas han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el porcentaje restante, es decir, el 52% de las escuelas que suben han mencionado estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación.

Otra de las comparaciones que resulta importante destacar es la que presentan las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** y las que **zigzaguean a la alta un año**, en donde podemos encontrar algunas diferencias significativas con respecto al funcionamiento del centro educativo y la percepción que tienen los directores de estos dos tipos de trayectorias. Lo anterior lo podemos observar en el siguiente gráfico ([gráfico 56](#)):

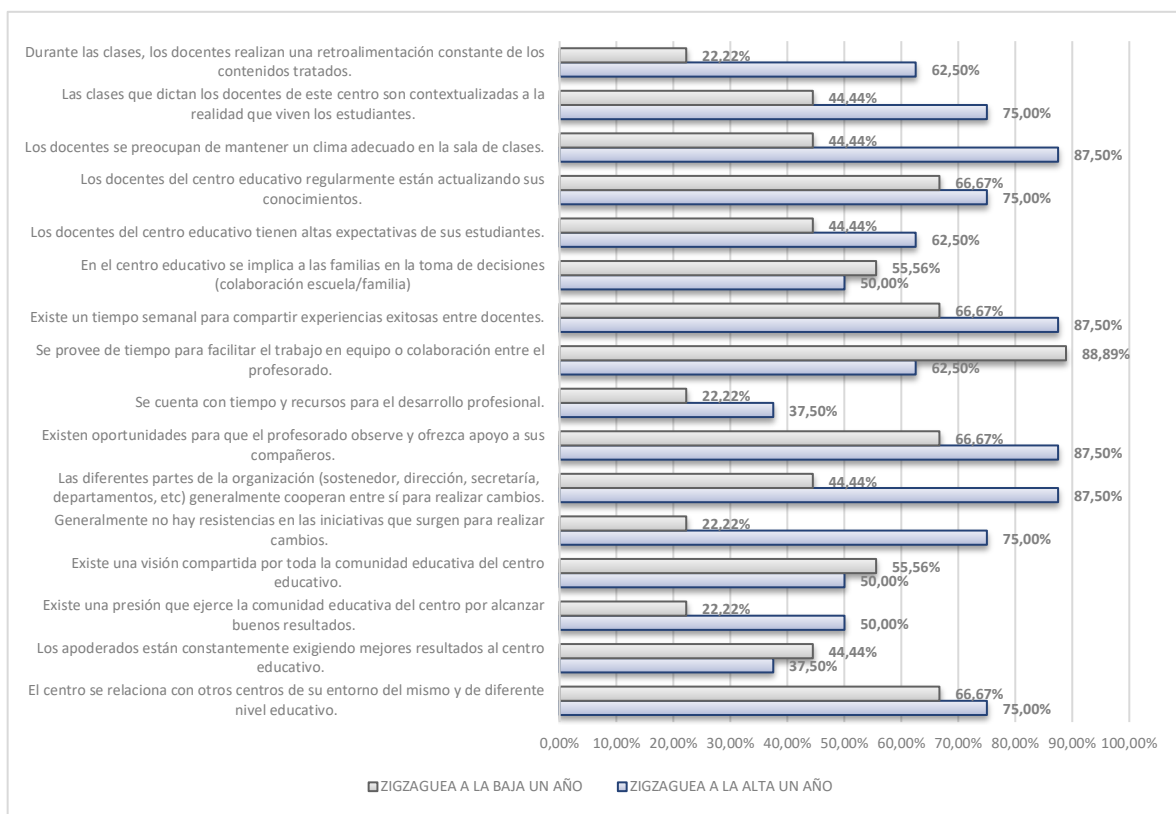


Gráfico 55: Resultados del ítem 8: “Funcionamiento del centro educativo”, de las trayectorias de escuelas que zigzaguean a la baja un año y las que zigzaguean a la alta un año considerando las valoraciones que representan el acuerdo o totalmente de acuerdo de las afirmaciones.

Lo que se percibe de un modo general, es que hay variaciones significativas en varias afirmaciones, si sólo observamos las medianas obtenidas por ambos grupos con relación a su acuerdo con las afirmaciones, podemos destacar una diferencia significativa, ya que con una mediana del 68,74%, las escuelas que **zigzaguean a la alta un año** mencionan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones, mientras que con una mediana del 44,44% de las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** han declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones del ítem 8, obteniendo así una diferencia del 24,31% entre ambas trayectorias de mejora. Ahora bien, si observamos las afirmaciones que han obtenido una diferencia más significativa con respecto a las afirmaciones que han señalado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, debemos señalar la que menciona: **“Generalmente no hay resistencias en las iniciativas que surgen para realizar cambios”**, en donde el 75% de las escuelas que **zigzaguean a la alta un año** y el 22,22% de las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, obteniendo una diferencia muy significativa del 52,78%, los otros dos que destacan presentan la misma diferencia entre ambas trayectorias, las cuales son: **“Los docentes se preocupan de mantener un clima**

adecuado en la sala de clases” y “Las diferentes partes de la organización (sostenedor, dirección, secretaría, departamentos, etc.) generalmente cooperan entre sí para realizar cambios”, en donde en ambos casos el 87,50% de las escuelas que zigzaguean a la alta un año y un 44,44% de las que zigzaguean a la baja un año han manifestado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, obteniendo una diferencia del 43,06% en ambas afirmaciones. Además, cabe señalar que esta última afirmación es la que más escuelas del grupo que **zigzaguean a la alta un año** han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, situación que no coincide con el otro grupo de escuelas, ya que para las escuelas que **zigzaguean a la baja un año**, la afirmación que más escuelas han mencionado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo es la que menciona: *“Se provee de tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración entre el profesorado”* con un 88,89% de centros de esta trayectoria. Otro de los puntos a destacar es la afirmación: *“Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional”*, en donde ambas trayectorias coinciden en el bajo porcentaje de centros que han declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, ya que, el 37,50% de las escuelas que **zigzaguean a la alta un año** y el 22,22% de las **escuelas que zigzaguean a la baja un año** han declarado estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, pese a lo anterior, la diferencia entre estos dos grupos de centros se manifiesta al observar el porcentaje de centros que ha declarado estar en desacuerdo y los que han mencionado estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, debido a que para las escuelas que **zigzaguean a la alta un año** el 9,52% ha declarado estar en *desacuerdo o totalmente en desacuerdo*, mientras que el porcentaje restante, es decir, el 33,33%, ha manifestado estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Por otro lado, para las escuelas que **zigzaguean a la baja un año** el porcentaje que resta de la manifestación del acuerdo o totalmente de acuerdo, es decir el 77,78% se declara *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, lo que sugiere que la mayoría de los centros que **zigzaguean a la baja un año** se mantiene en una posición neutral con respecto a la afirmación anterior.

7.7. Anexo 7: Distribución de la muestra teórica por cada estrato resultante.

REGIÓN	TITULARIDAD	ZONA	BAJA		SE MANTIENE ALTO		SUBE		ZIGZAGUEA		ZIGZAGUEA A LA ALTA		ZIGZAGUEA A LA ALTA UN AÑO		ZIGZAGUEA A LA BAJA		ZIGZAGUEA A LA BAJA UN AÑO		TOTAL MUESTRA TEÓRICA
			POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	POBL	MUESTRA TEÓRICA	
Región de Tarapacá	Municipal	Rural	1	0,1	26	1,8	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2
Región de Tarapacá	Subvencionada	Rural	0	0,0	0	0,0	0	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Región de Tarapacá	Municipal	Urbano	3	0,2	6	0,4	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	0,1	5	0,3	2	0,1	1
Región de Tarapacá	Subvencionada	Urbano	1	0,1	9	0,6	0	0,0	2	0,1	0	0,0	0	0,0	4	0,3	1	0,1	1
Región de Antofagasta	Municipal	Rural	0	0,0	15	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	1
Región de Antofagasta	Subvencionada	Rural	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Región de Antofagasta	Municipal	Urbano	2	0,1	60	4,2	1	0,1	4	0,3	1	0,1	0	0,0	4	0,3	3	0,2	5
Región de Antofagasta	Subvencionada	Urbano	0	0,0	10	0,7	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
Región de Atacama	Municipal	Rural	0	0,0	34	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	2
Región de Atacama	Subvencionada	Rural	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Región de Atacama	Municipal	Urbano	4	0,3	24	1,7	0	0,0	5	0,3	4	0,3	2	0,1	7	0,5	6	0,4	4
Región de Atacama	Subvencionada	Urbano	2	0,1	3	0,2	0	0,0	1	0,1	0	0,0	3	0,2	0	0,0	1	0,1	1
Región de Coquimbo	Municipal	Rural	0	0,0	247	17,2	0	0,0	0	0,0	2	0,1	1	0,1	0	0,0	1	0,1	17
Región de Coquimbo	Subvencionada	Rural	0	0,0	37	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3
Región de Coquimbo	Municipal	Urbano	18	1,3	41	2,9	1	0,1	8	0,6	1	0,1	2	0,1	7	0,5	4	0,3	6
Región de Coquimbo	Subvencionada	Urbano	2	0,1	13	0,9	4	0,3	6	0,4	0	0,0	1	0,1	2	0,1	2	0,1	3

Región de Valparaíso	Municipal	Rural	4	0,3	117	8,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,1	0	0,0	1	0,1	125	9
Región de Valparaíso	Subvencionado	Rural	0	0,0	4	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	0
Región de Valparaíso	Municipal	Urbano	20	1,4	145	10,1	1	0,1	11	0,8	3	0,2	20	1,4	7	0,5	15	1,0	21	1,5	243	17
Región de Valparaíso	Subvencionado	Urbano	9	0,6	69	4,8	7	0,5	22	1,5	1	0,1	15	1,0	4	0,3	9	0,6	1	0,1	137	10
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	Municipal	Rural	20	1,4	191	13,3	3	0,2	5	0,3	0	0,0	4	0,3	2	0,1	4	0,3	1	0,1	230	16
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	Subvencionado	Rural	0	0,0	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	1	0,1	4	0
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	Municipal	Urbano	11	0,8	29	2,0	7	0,5	13	0,9	1	0,1	7	0,5	5	0,3	11	0,8	5	0,3	89	6
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	Subvencionado	Urbano	2	0,1	14	1,0	6	0,4	4	0,3	1	0,1	4	0,3	2	0,1	2	0,1	1	0,1	36	3
Región del Maule	Municipal	Rural	10	0,7	319	22,2	6	0,4	5	0,3	0	0,0	11	0,8	2	0,1	5	0,3	0	0,0	358	25
Región del Maule	Subvencionado	Rural	0	0,0	4	0,3	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	7	0
Región del Maule	Municipal	Urbano	15	1,0	36	2,5	17	1,2	14	1,0	1	0,1	7	0,5	3	0,2	11	0,8	8	0,6	112	8
Región del Maule	Subvencionado	Urbano	2	0,1	19	1,3	18	1,3	12	0,8	0	0,0	8	0,6	2	0,1	2	0,1	2	0,1	65	5
Región del BíoBío	Municipal	Rural	10	0,7	434	30,2	2	0,1	7	0,5	0	0,0	3	0,2	1	0,1	6	0,4	3	0,2	466	32
Región del BíoBío	Subvencionado	Rural	0	0,0	36	2,5	1	0,1	3	0,2	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	0,1	1	0,1	43	3

Región del Bío Bío	Municipal	Urbano	32	2,2	80	5,6	28	2,0	32	2,2	1	0,1	30	2,1	17	1,2	31	2,2	14	1,0	265	18
Región del Bío Bío	Subvencionado	Urbano	12	0,8	31	2,2	28	2,0	23	1,6	3	0,2	13	0,9	3	0,2	10	0,7	8	0,6	131	9
Región de la Araucanía	Municipal	Rural	2	0,1	290	20,2	0	0,0	2	0,1	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	295	21
Región de la Araucanía	Subvencionado	Rural	2	0,1	157	10,9	0	0,0	2	0,1	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	1	0,1	163	11
Región de la Araucanía	Municipal	Urbano	9	0,6	48	3,3	10	0,7	16	1,1	1	0,1	14	1,0	5	0,3	14	1,0	2	0,1	119	8
Región de la Araucanía	Subvencionado	Urbano	4	0,3	32	2,2	11	0,8	14	1,0	1	0,1	12	0,8	6	0,4	10	0,7	4	0,3	94	7
Región de Los Lagos	Municipal	Rural	2	0,1	389	27,1	2	0,1	2	0,1	0	0,0	3	0,2	3	0,2	1	0,1	1	0,1	403	28
Región de Los Lagos	Subvencionado	Rural	2	0,1	71	4,9	0	0,0	3	0,2	0	0,0	2	0,1	0	0,0	1	0,1	0	0,0	79	6
Región de Los Lagos	Municipal	Urbano	13	0,9	23	1,6	11	0,8	15	1,0	0	0,0	11	0,8	9	0,6	8	0,6	4	0,3	94	7
Región de Los Lagos	Subvencionado	Urbano	5	0,3	16	1,1	8	0,6	17	1,2	0	0,0	9	0,6	4	0,3	1	0,1	1	0,1	61	4
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Municipal	Rural	0	0,0	26	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	0,1	0	0,0	28	2
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Subvencionado	Rural	0	0,0	2	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Municipal	Urbano	3	0,2	3	0,2	0	0,0	3	0,2	0	0,0	4	0,3	1	0,1	0	0,0	0	0,0	14	1
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Subvencionado	Urbano	1	0,1	0	0,0	1	0,1	3	0,2	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	6	0

Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	Municipal	Rural	0	0,0	8	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	1
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	Subvencionado	Rural	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	Municipal	Urbano	2	0,1	19	1,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	23	2
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	Subvencionado	Urbano	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,0	0	0,0	1	0,0	3	0
Región Metropolitana de Santiago	Municipal	Rural	12	0,8	64	4,5	4	0,3	8	0,6	1	0,1	4	0,3	4	0,3	4	0,3	7	0,5	2	7
Región Metropolitana de Santiago	Subvencionado	Rural	0	0,0	1	0,1	0	0,0	3	0,2	0	0,0	2	0,1	1	0,1	1	0,1	1	0,1	0	1
Región Metropolitana de Santiago	Municipal	Urbano	60	4,2	189	13,2	11	0,8	35	2,4	4	0,3	29	2,0	31	2,2	48	3,3	34	2,4	441	31
Región Metropolitana de Santiago	Subvencionado	Urbano	19	1,3	93	6,5	40	2,8	49	3,3	8	0,6	43	3,0	10	0,7	23	1,6	19	1,3	304	21
Región de Los Ríos	Municipal	Rural	6	0,4	127	8,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	133	9
Región de Los Ríos	Subvencionado	Rural	2	0,1	78	5,4	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	81	6
Región de Los Ríos	Municipal	Urbano	8	0,6	9	0,6	3	0,2	8	0,6	0	0,0	6	0,4	1	0,1	4	0,3	3	0,2	42	3
Región de Los Ríos	Subvencionado	Urbano	2	0,1	8	0,6	3	0,2	3	0,2	0	0,0	6	0,4	1	0,1	5	0,3	1	0,1	29	2

Región de Arica y Parinacota	Municipal	Rural	0	0,0	24	1,7	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	26	2
Región de Arica y Parinacota	Subvencionado	Rural	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0
Región de Arica y Parinacota	Municipal	Urbano	0	0,0	14	1,0	0	0,0	3	0,2	1	0,1	2	0,1	1	0,1	1	0,1	1	0,1	23	2
Región de Arica y Parinacota	Subvencionado	Urbano	0	0,0	10	0,7	2	0,1	4	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	0	0,0	17	1
																					5600	390

7.8. Anexo 8: Correo de invitación para Entrevistas.

A la atención del Sr/a {{Nombre}} {{Apellido}}
{{Cargo}}

{{cordialidad}} {{Título}} {{Apellido}}:

Mi nombre es Ignacio González Escobar, de nacionalidad chilena. Actualmente estoy cursando el segundo año de los estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona. El estudio tiene relación con los Planes de Mejoramiento Educativo, impulsados por la Ley de Subvención Escolar preferencial, ya que quisiera saber el nivel de impacto de estos planes en la calidad educativa de los centros escolares de nuestra región.

Para conseguir lo anterior, he tenido que distribuir encuestas online a una muestra de centros educativos de todo Chile. Lo anterior es sólo la primera parte del estudio, ya que existe una segunda, que es la entrevista a expertos tanto del Ministerio de Educación, como de la agencia de calidad y de la superintendencia, con el objetivo de pedir su opinión sobre esta herramienta que poseen los centros educativos desde el año 2008 hasta la fecha. Para ello tendré que trasladarme especialmente a realizar las entrevistas en el mes de agosto del presente año, para así analizar la información recogida de las dos fuentes (encuestas y entrevistas a expertos).

Es por lo anterior que usted como miembro{{institución}} y específicamente como {{Cargo}}, solicito si puede acceder durante el mes de agosto a recibirme para ejecutar dicha entrevista personal.

Esperando que puedan colaborar con dicho estudio,
Quedo a la espera de su confirmación y si es posible concretar fecha y hora que podría recibirme durante el mes de agosto del presente año.

Cualquier consulta no dude en realizarla a través de este mismo correo que envió la misiva.

Muchas gracias por su colaboración,

Ignacio González Escobar
Doctorando Programa Educación y Sociedad.
Universidad de Barcelona
igonzaes7@alumnes.ub.edu

