



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

EFFECTOS PERCIBIDOS DE LOS APOYOS EN EL CONTEXTO DE LA LEY SEP

EN ESCUELAS RURALES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

POR
BÁRBARA LIZANA BERNAL

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magíster en Educación mención Evaluación de aprendizajes.

Profesora Guía
María Verónica Santelices

Noviembre 2015
Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS¹

A mi familia mi especial agradecimiento por ser una fuente de apoyo constante e incondicional en estos años de estudios de Magíster. En especial a mis hijas Amanda, Ema y a Juan, quienes me apoyaron con paciencia y comprensión para lograr esta meta.

Agradezco sinceramente a mi profesora guía, Ph.D. María Verónica Santelices E. por su esfuerzo y dedicación en el Proyecto. Ella ha inculcado en mí los conocimientos necesarios para llevar a cabo el proyecto, un profundo sentido de responsabilidad y rigor académico, fundamentales para mi formación como Magíster, valores de los cuales estoy profundamente agradecida.

¹ Esta tesis contó con el apoyo de Conicyt a través del proyecto ANILLO SOC1107

ÍNDICE TEMÁTICO

Introducción.....	Página 4
Marco Teórico.....	Página 4
Antecedentes.....	Página 11
Pregunta de investigación.....	Página 14
Objetivos del proyecto.....	Página 15
Hipótesis del proyecto.....	Página 16
Metodología.....	Página 16
Resultados obtenidos.....	Página 18
Discusión.....	Página 27
Conclusiones.....	Página 30
Referencias.....	Página 33
Anexos.....	Página 38

EFFECTOS PERCIBIDOS DE LOS APOYOS EN EL CONTEXTO DE LA LEY SEP

En escuelas rurales de la Región Metropolitana

"Si hemos aprendido algo desde los estudios de efectividad y mejora, es que la educación impartida en la escuela, tal como la conocemos, ha sido y será incapaz de cerrar la brecha entre los de mayor y menor desventaja. Esto no es para fomentar la desesperación, sino más bien, es un urgente llamado por revitalizar la búsqueda de nuevas opciones". (MacBeath, 2007:70)

CONCEPTOS CLAVES

Apoyos, Ley SEP, Mejoramiento escolar contextualizado, Autoevaluación escuelas, Evaluación externa.

RESUMEN

La Ley de Subvención Escolar Preferencial es una de las políticas educativas chilenas que fomenta en las escuelas la mejora escolar a través del logro de metas que ellas mismas se proponen a través de una serie de etapas definidas a cuatro años. Para el logro de estas metas, la Ley SEP promueve la contratación de diferentes tipos de Apoyos externos a la escuela que permitan guiar y mejorar los procesos al interior de ella para lograr sus metas. Los Apoyos focalizan sus modelos de trabajo en las áreas y dimensiones definidas en el Modelo Lógico de la Ley SEP: Gestión curricular, Liderazgo escolar, Gestión de recursos y Convivencia escolar. En este contexto de mejora, el presente proyecto de investigación intenta conocer cómo las escuelas rurales, específicamente de la Región Metropolitana, perciben los efectos de éstos Apoyos en el cumplimiento de sus metas en el marco de la Ley SEP.

ABSTRACT

The Preferential School Subsidy Act is one of the Chilean education policies that encourages school improvement through the achievement of goals that are self-proposed by each school through a series of stages in a four year period. To achieve these goals, the SEP Act promotes the hiring of different types of external supports to the school in order to guide and improve the processes within it to achieve its goals. These external supports focus their work in the areas and dimensions defined in the logical framework of the SEP Law: Curriculum Management, School Leadership, Resource Management and School Life. In this context of improvement, this research project tries to understand how rural schools, specifically in the Metropolitan Region, feel the effects of this support in meeting their targets under the SEP Act.

INTRODUCCION

Un punto crítico al iniciarse la Ley SEP fue la escasa disponibilidad de *Apoyo* privado a lo largo del territorio nacional, y por esta misma razón se crearon *Apoyos estatales* como el Plan de Apoyo Compartido (PAC) y Asesorías técnico pedagógicas (ATP), de esta forma, las escuelas tanto urbanas como rurales pueden ser apoyadas y acompañadas por diferentes tipos de Apoyos en el trabajo necesario para el cumplimiento de sus metas (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; Plan de apoyo compartido, 2014²). Diversos estudios han abordado cómo la Ley SEP ha permitido a las escuelas la contratación de *Apoyos* para lograr las metas de mejora educativa que cada establecimiento se propone (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010). Este proyecto investiga la percepción de la labor y efectividad de los *Apoyos* recibidos por escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP. Para lograr el propósito de este proyecto se desarrolló una metodología de trabajo cualitativa a través de focus group y entrevistas a directivos, docentes y equipos psicosociales de seis establecimientos rurales de la Región Metropolitana. El presente documento describe dicha investigación que en los apartados de marco teórico, antecedentes, objetivos e hipótesis del proyecto, metodología, resultados obtenidos, discusión y conclusiones.

MARCO TEÓRICO

El interés por la calidad educativa ha llevado a que distintos sistemas educativos de Latinoamérica (CEPAL, 2000) desarrollen políticas educativas focalizadas en la calidad, pero responsabilizando a los actores centrales del proceso (las escuelas) (Biesta, 2014; Ehren & Swanborn, 2012; PIIE, 1984; Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela, 2010 y Cox, 2003). Bajo este modelo de responsabilización, que imprime presión para la mejora escolar, Chile no ha sido la excepción. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N°20.529; 2011) es una de las principales políticas que se han implementado en los últimos diez años en nuestro país trayendo consigo una serie de políticas complementarias, una de ellas la Ley Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248; 2008).

Para efectos de facilitar la comprensión del lector esta sección considerará cuatro aspectos. Primero la descripción del movimiento de Mejora escolar, en segundo lugar la tensión que enfrentan las escuelas entre procesos de evaluación externa (inspección) y autoevaluación, en tercer lugar descripción de los nuevos instrumentos de política implementados en relación a la Mejora escolar y finalmente el concepto de Mejoramiento escolar contextualizado.

Antes de pasar a las secciones señaladas resulta relevante explicitar por qué el interés de este estudio en las percepciones. Hemos decidido estudiarlas dada su vinculación directa con la concepción de realidad que sostiene la comunidad escolar. “La percepción es simultáneamente fuente y producto de las evidencias, pues las experiencias perceptuales proporcionan la vivencia para la construcción de evidencias; al mismo tiempo, son confrontadas con el aprendizaje social donde los modelos ideológicos tienen un papel importante en la construcción de elementos interpretativos que se conciben como la constatación de la realidad del ambiente” (Vargas, L., 1994, p.50).

² Descargado desde página web: www.apoyocompartido.cl el 20 de octubre 2014.

A) La Mejora escolar.

Los movimientos de Mejora escolar tienen sus orígenes en el movimiento para la efectividad de las escuelas. En una definición es “aquella donde los estudiantes progresan más allá de lo esperado, sentando así las bases para una vinculación bastante explícita entre mejora y desempeño escolar” (MacBeath, 2011, p. 45). También ha sido entendida como el aumento de la efectividad en la escuela -en cuanto a los resultados académicos- a lo largo del tiempo (Marfán et al., 2014, p. 1), sin embargo hay quienes sostienen que la mejora escolar trasciende estos resultados y mediciones escolares asociadas (MacBeath, 2011).

La Mejora escolar se desarrolla a través de un ciclo con etapas definidas. Fullan (2007), señala que este proceso se compone de tres etapas: iniciación, implementación y finalmente la institucionalización, siendo esta última la que permitiría sostener la mejora escolar a lo largo del tiempo.

En el caso de la Mejora escolar en Chile los estudios asociados muestran ser limitados, principalmente por no considerar los efectos de las estrategias de mejora escolar top-down (centralización) implementadas (Marfán et al, 2014).

De las distintas políticas de Mejora escolar que se han implementado en Chile durante la última década, se abordará sólo la Ley SEP, debido a su carácter de subvención y uso autónomo de los recursos, elemento que permite el surgimiento y proliferación de *Apoyos* hacia las escuelas. El estudio de Mercado de la Asistencia Técnica Externa (ATE) (Medrano y Contreras, 2013) muestra que la contratación de *Apoyos*, según la distribución por área geográfica del país, es de 53,62% en el caso de escuelas urbanas, mientras que en escuelas rurales existe contratación de *Apoyos* en el 46,38% de los establecimientos. Esta diferencia en el porcentaje de contratación por parte de las escuelas rurales se explica porque la mayor disponibilidad y por ende, de contratación de *Apoyos* se concentran en la Región Metropolitana. La apuesta de la Ley SEP es que la disponibilidad de recursos presionaría una oferta de ATE a lo largo del territorio nacional (Razcynski, Weinstein y Pascual, 2013).

Para lograr abordar la Ley SEP en este proyecto de investigación se elaboró el Modelo Lógico de ella a través de la teoría de acción que la subyace. Este proceso involucró, por un lado, beneficiarios y los ejecutores del programa (Ley SEP) por otro lado para lograr un mejor alcance de la Ley. Las fuentes de información para esta construcción consideraron (a) Revisión de documentos oficiales que explican el Programa Ley SEP, contenidos en el Anexo 01 del documento y (b) Entrevistas a informantes que participaron en la elaboración del marco regulatorio del programa Ley de Subvención Escolar Preferencial. Este proceso que involucra diferentes participantes y búsqueda de información intenta dar respuesta a las siguientes preguntas ¿por qué y para qué se crea la ley SEP? ¿Cuáles son los conceptos y el diseño de la Ley SEP? ¿Cómo se implementa la Ley SEP? ¿Cuáles son los resultados esperados de la Ley SEP? (Frechtling, 2007; McLaughlin y Jordan, 1999; Bickman, 1987; Chen, 1990; Rossi et al, 1999; Cicchinelli y Barley, 1999).

Modelo Lógico de la Ley SEP

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) surge en el año 2008 bajo la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el objetivo de insertar, mantener y retener a los alumnos prioritarios³ en establecimientos municipales y particulares subvencionados de nuestro país otorgándoles oportunidades de aprendizaje. La idea es lograr que en un contexto de elección escolar los alumnos vulnerables logren ser más atractivos para las escuelas de mayor rendimiento escolar y así poder reducir la brecha socioeconómica de rendimiento académico (Domínguez, P. 2014). Este objetivo se pretende llevar a cabo a través del incremento del aporte estatal a través de la subvención diferenciada hacia los estudiantes más vulnerables por una parte, y por otra parte obliga a los establecimientos a incorporarse en un ciclo y Plan de Mejoramiento (Ley SEP N°20.248; Carrasco, et al., 2013) que considera diferentes componentes y procesos, que a diferencia de programas anteriores, destina recursos para la contratación de *Apoyos* en caso de que la escuela lo determine. El Modelo lógico de la Ley SEP elaborado en este trabajo (Figura 1) y sus componentes, serán explicados a continuación.

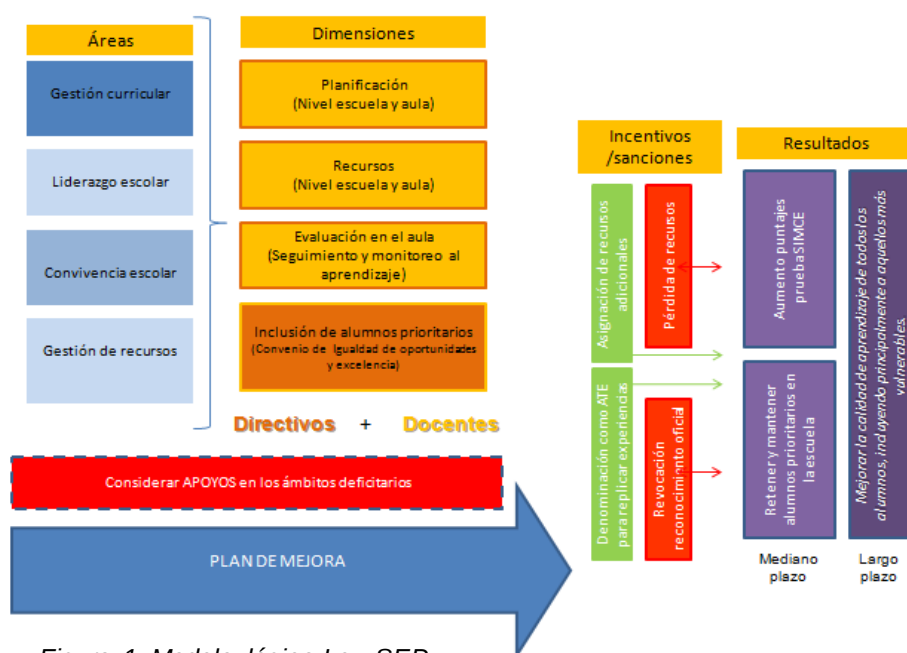


Figura 1: Modelo lógico Ley SEP

³ Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para el año 2014, abarca a los estudiantes desde Pre kínder hasta 2° Medio, en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial. Descargado de: <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/11a1e482-0b2d-e211-8986-00505694af53> el 22 de octubre de 2014.

El Modelo lógico considera tres componentes: contenido, mecanismos de acción y resultados esperados de la Ley SEP.

El primer componente, correspondiente al contenido de la Ley se organiza en cuatro áreas: Gestión curricular, Liderazgo escolar, Convivencia escolar y Gestión de recursos (áreas en azul de la Figura 2).

Estas áreas deben ser diagnosticadas y sometidas al modelo de mejora continua. Las escuelas trabajan las áreas a través de dimensiones que operan a nivel directivo y docente: planificación, evaluación, recursos y el trabajo directo de incorporación, mantención y retención de alumnos prioritarios (áreas amarillas de la Figura 2). La escuela diagnostica áreas y dimensiones para determinar cuáles y cómo mejorar, dando origen al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), componente dos del modelo lógico (Irrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Contreras, C. 2012).

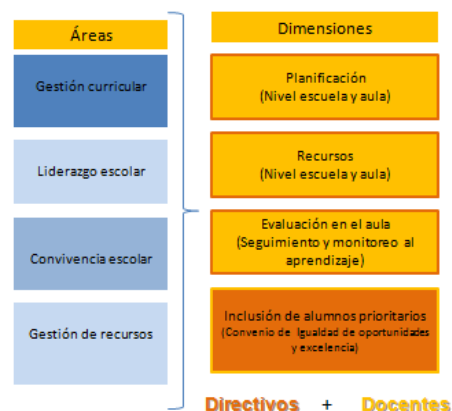


Figura2: Componente 1 Modelo lógico.

El segundo componente corresponde al PME como un instrumento de planificación estratégica que le permite a la escuela organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de sus resultados educativos, situando a la escuela en el centro y motor del cambio (Carrasco et al. 2013; Ley SEP N°20.248; Marfán et al. 2014; MINEDUC, 2013).

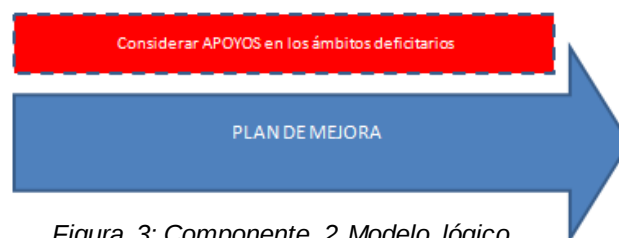


Figura 3: Componente 2 Modelo lógico.

La Planificación estratégica a través del Plan de Mejoramiento implica intencionar en las escuelas y liceos la instalación de un conjunto de fases articuladas (diagnóstico, planificación, implementación, seguimiento - monitoreo y evaluación) por las cuales deben transitar permanentemente para mejorar su gestión institucional y sus resultados educativos. En el Modelo lógico (Figura 3) está representado con la flecha de color azul (Ley SEP N°20.248; Carrasco, et al., 2013). En este modelo de mejora continua, la fase de diagnóstico le permite a la escuela identificar qué y cómo puede mejorar, para llevar a cabo dichas acciones la Ley SEP proporciona recursos que le permiten contratar Apoyos (recuadro rojo de la Figura 3), públicos y privados, en las escuelas para trabajar y mejorar un aspecto deficitario en el marco de los componentes 1 del Modelo lógico (Bellei et al, 2010; Medrano y Contreras, 2013). En base a lo anterior, el sostenedor podrá *contratar personas o entidades pedagógicas y técnicas de apoyo que sean parte del Registro ATE*.

La escuela está condicionada al cumplimiento de requisitos, metas institucionales y logro de resultados plasmados en los Planes de mejoramiento, para ello la Ley SEP se sirve de mecanismos de acción para movilizarlas al cambio. Estos mecanismos de acción corresponden al tercer componente del Modelo lógico y generan presión en las escuelas dadas las fuertes sanciones, pero también las incentivan con atractivas recompensas. Las sanciones se identifican con los recuadros rojos en la Figura 4, las cuales pueden ir desde la retención de los recursos SEP a casos extremos como la revocación del reconocimiento oficial del establecimiento. En el caso de los incentivos (recuadros verdes de la Figura 4) consideran la entrega de recursos adicionales ó inclusive convertirse en una escuela ATE que apoye y asesore a otras escuelas (Ley SEP N°20.248: Mizala y Torche, 2013).



Figura 4: Componente 3
Modelo lógico.

Estos mecanismos de acción y presión movilizan a las escuelas a lograr resultados que se esperan lograr a mediano y largo plazo (recuadros morados de la Figura 4). A mediano plazo se espera que las escuelas logren aumentar sus puntajes SIMCE y que logren mantener y retener a los alumnos prioritarios. A largo plazo se espera mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, especialmente en aquellos más vulnerables.

B) La tensión que experimentan las escuelas entre procesos de Evaluación externa y Autoevaluación

En la primera sección abordamos el movimiento de Mejora escolar y cómo se ha implementado a través de la Ley SEP en nuestro país. Respecto a este proceso pareciera existir consenso entre los países con sistemas escolares avanzados de que “la mejora escolar requiere de la observación externa, algún tipo de monitoreo y garantía de que las escuelas no le están fallando a los niños” (MacBeath, 2011, p. 40). En este sentido, según MacBeath (2011) se instala un proceso de evaluación externa, entendiéndola como las inspecciones realizadas por una figura de autoridad que asiste a la escuela para evaluar diferentes aspectos de la gestión escolar. “Esta evaluación externa puede validar o cuestionar la calidad de la propia autoevaluación de una escuela” (MacBeath, 2011, p. 41).

Otro elemento importante en los procesos de Mejora escolar que se ha abordado en las últimas décadas es el de la Autoevaluación de las escuelas. La Autoevaluación escolar surge de la relación interactiva entre la vida en el aula y la vida escolar, y entre el aprendizaje dentro de la escuela y fuera de ella (contexto de la escuela), demostrando una forma de entender la calidad educativa no sólo desde una mirada exclusiva en resultados de pruebas estandarizadas (MacBeath, 2011; Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrel y Jesson, 1999; Carrasco, 2008; San Martín y Carrasco, 2013). Sobre la base de las definiciones de Scheerens, Glas, y Thomas (2003), la Autoevaluación escolar se define como “un procedimiento que implica la recopilación de información sistemática que se inicia por la propia escuela, y tiene la intención de evaluar el funcionamiento de ésta y el logro de sus objetivos educativos para el propósito de apoyar la toma de decisiones y el aprendizaje, en pos de fomentar la mejora de la escuela en su conjunto” (Scheerens, Glas, y Thomas, 2003, p. 4).

En la aplicación de políticas de Mejora escolar existe una relación entre la centralización (Top-down) y descentralización (bottom-up). En el primer caso (centralización) lo que se intenta es realizar un control firme desde el centro, una jerarquía, “sin embargo, estas experiencias no resultan exitosas pues existe una resistencia a dicho control. En el caso de la descentralización existe el supuesto de que la gente en las áreas locales desarrollarán las soluciones porque se encuentran más cerca de los problemas y cuentan con flexibilidad para poder hacerlo” (Fullan, 2007, p. 296). En el caso de Chile, las políticas de Mejora escolar como la Ley SEP se plantean desde un sentido Top-down, pero incorporando elementos de bottom-up. Esta mixtura entre ambos sentidos de la política que se fusionan, genera hoy en día en las escuelas presión por una parte y falta de orientación y apoyos por otro (Falabella y Opazo, 2014; Fullan, 2007). En este sentido, las distintas políticas de rendición de cuentas que han buscado instaurar procesos de mejoramiento en un sentido “top-down” también dependen de elementos de contexto, del liderazgo y de los momentos en que se encuentra la Mejora escolar, por lo tanto naturalmente tendrán respuestas diferentes desde las escuelas. “La política educativa está presente en las distintas estrategias de mejoramiento y asoma como un “acelerador” de estos procesos, en la medida que obliga a las escuelas a dar respuesta a sus exigencias. En este sentido, la tensión esta puesta en el lugar que ocupa la política educativa en el desarrollo de los procesos de mejora, si es un medio o un fin” (Marfán et al, 2014, p. 8).

C) Nuevos instrumentos de la política en relación a la Mejora escolar.

Macbeth (2011) explica que la tensión que viven las escuelas se produce dado que ambos mecanismos de evaluación: externa y autoevaluación escolar deben trabajarse de forma complementaria para orientar y fortalecer los procesos de mejoramiento escolar, en este sentido, las políticas educativas chilenas caminan hacia dicho equilibrio a través de un nuevo instrumento, los “Estándares Indicativos del Desempeño para los establecimientos Educacionales y sus Sostenedores”⁴, constituyendo un referente que orienta la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de calidad (evaluación externa y fiscalizadora) con orientaciones de Autoevaluación hacia las escuelas y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional a través de la información externa (Agencia de Calidad) y la información interna (autoevaluación de la escuela a través de los Estándares Indicativos) (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, no existe consenso respecto de que las políticas de Autoevaluación escolar, Mejora escolar y responsabilización trabajen de forma equilibrada y armónica en nuestro país. Si bien, se han observado políticas que intentan apoyar el equilibrio entre estos elementos (como los Estándares Indicativos del Desempeño y el mismo Plan de Mejoramiento SEP), la percepción es de que el sistema educativo chileno no ha fortalecido los mecanismos y políticas para apoyar a las escuelas respecto a desarrollar sus capacidades de mejoramiento ya que se ha priorizado el desarrollo de instituciones fiscalizadoras como la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de la Educación, por sobre aquellas instituciones que apoyen y orienten a las escuelas (Ministerio de Educación, 2015).

⁴ Los Estándares Indicativos del Desempeño para los establecimientos Educacionales y sus Sostenedores han iniciado su marcha blanca durante el año 2015.

D) Mejoramiento escolar contextualizado

Basándonos en el caso de que en nuestro país hemos avanzado hacia políticas que empoderan a la escuela para la búsqueda de las soluciones específicas a sus contextos, surge concepto importante que emerge en las políticas de mejoramiento escolar: el Mejoramiento Escolar *Contextualizado* (Thrupp & Lupton, 2006). Este concepto estudia la interrelación entre un rango de características contextuales y las respuestas de las escuelas a esos desafíos concretos, que en el caso de este proyecto toma relevancia dado el foco en escuelas que atienden a población rural (Carrasco, 2008; Carrasco, Gutiérrez & Bogolasky, 2013; Schildkamp, Visscher & Luyten, 2009).

El Mejoramiento Escolar Contextualizado está asociado a múltiples variables contextuales con las que convive una escuela. Thrupp y Lupton (2006) proponen este concepto producto de la conclusión respecto de que la situación socioeconómica afecta a los procesos escolares de muchas maneras, pero en el caso de “una escuela de de nivel socioeconómico bajo no puede asumir sola los mismos desafíos contextuales como otra escuela de otro nivel socioeconómico, lo que acumulativamente afecta el rendimiento académico de las escuelas” (Thrupp & Lupton, 2006, p. 309)

En relación al punto anterior, cuando hablamos de mejoramiento escolar contextualizado debemos considerar que el sistema educativo chileno puede ser estudiado según áreas geográficas del territorio nacional encontrando así dos categorías de escuelas, las urbanas y las rurales. Pero, la educación rural reviste diferencias respecto de la urbana. En primer lugar está la presencia de escuelas multinivel, donde comparten estudiantes de distintos niveles la misma aula, situación que no se observa en las escuelas urbanas. En segundo lugar, está la cantidad de docentes, a saber, hay escuelas llamadas unidocentes que, como el nombre lo dice, sólo tienen un docente para todos sus alumnos. Esto se da por dos razones, una, es la cantidad reducida de estudiantes, la otra es por la falta de recursos para poder contratar a un segundo docente. En tercer lugar, las escuelas son el centro de reunión y convivencia más importante de muchas localidades rurales, pues es la instancia que aglutina a los miembros de la comunidad (Leyton, T., 2013).

Al analizar la cantidad de alumnos prioritarios que son beneficiarios de la Ley SEP en Chile según áreas geográficas (rural y urbana), se observa en la Figura 5 que mientras en escuelas urbanas 1 de cada 3 alumnos son prioritarios y beneficiarios de la Ley SEP, en escuelas rurales 2 de 3 alumnos son prioritarios y beneficiarios de la Ley SEP.

FIGURA 5 ALUMNOS PRIORITARIOS BENEFICIARIOS SEP SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA

Alumnos Rurales Prioritarios Beneficiarios	184.110	% Prioritario en Rurales	74%
Alumnos Rurales Prioritarios No Beneficiarios	17.227	% Prioritario y Beneficiario en Rurales	67%
Total Alumnos Rurales	273.667		

Alumnos Urbanos Prioritarios Beneficiarios	1.074.329	% Prioritario en Urbanos	63%
Alumnos Urbanos Prioritarios No Beneficiarios	981.546	% Prioritario y Beneficiario en Urbanos	33%
Total Alumnos Urbanos	3.267.652		

ANTECEDENTES

A continuación se revisarán algunos antecedentes contextuales que permiten entender y situar los objetos de estudio de esta investigación.

1. Antecedentes referidos a la Mejora escolar.

Una serie de reformas y regulaciones han llevado a diferentes sistemas educativos a equilibrar el énfasis entre cobertura y calidad (CEPAL, 2000) y Chile no ha estado exento de implementar políticas educativas centradas en el mejoramiento de la calidad y equidad educativa, pero al interior de la escuela (PIIE, 1984; Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela, 2010 y Cox, 2003). Desde el año 2000, y luego de la constatación del bajo desempeño en la prueba nacional estandarizada SIMCE⁵, se inicia un proceso centrado en “llevar la reforma al aula”, que implica reforzar el apoyo al quehacer educativo, especialmente de la población más vulnerable incorporando y reformulando las estrategias de enseñanza a través de una actualización e implementación curricular más coherente con la práctica pedagógica corriente (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; Cox, 2012; Martinic, 2010).

Aspirar a este cambio al interior del aula viene acompañado del cambio en la institucionalidad educacional chilena que permita llevar a cabo dichos cambios a través de la supervisión constante. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N°20.529) crea la Superintendencia de Educación⁶ y la Agencia de la Calidad de la Educación⁷ (San Martín y Carrasco, 2012). La Ley de Aseguramiento de la Calidad, en el modelo escolar chileno, no sólo considera el cambio de la institucionalidad señalado anteriormente, sino que además considera una serie de políticas vinculantes: i) un currículum nacional, estándares y la evaluación SIMCE; ii) un instrumento de planificación (PME) con metas prefijadas de eficiencia y rendimiento académico; iii) acompañamiento profesional por diferentes tipos de apoyo como: ATE, ATP, PAC y el Programa de Integración Escolar (PIE); iv) la publicación de resultados SIMCE, sistema de clasificación de la calidad de las escuelas e información oficial para padres; v) incentivos por desempeño (bono del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, SNED) y sanciones por un rendimiento insatisfactorio en un periodo de tres años en los puntajes SIMCE, que contempla hasta el cierre definitivo de un establecimiento. (Falabella, A., Opazo, C. 2014; Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., Contreras, D. 2014; Álvarez, N., González, R. Marfán, J. 2014). En síntesis, se han formulado una serie de cambios institucionales y de políticas vinculadas entre sí que pretenden apoyar y asegurar en Chile la calidad de la educación.

⁵ Especialmente la realizada en el año 1999. Según las referencias desde Asesorías para el desarrollo, 2011.

⁶ Sus funciones están orientadas a la fiscalización de prácticas administrativas y contables de las escuelas chilenas.

⁷ “Las funciones de la Agencia de Calidad de la educación considera evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas”. Descargado desde <http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>

2.- Antecedentes referidos a la ruralidad

El objetivo de esta sección es presentar la realidad de las escuelas rurales que existen en nuestro sistema educativo junto con las distintas iniciativas y programas de apoyo que se han ido implementando en las últimas décadas.

En la década de los 90, uno de los primeros programas educativos dirigido a las escuelas rurales fue el **MECE rural**, cuyo objetivo era mejorar las oportunidades educativas de los niños mediante acciones orientadas las prácticas docentes (Ávalos, B., 1999). La literatura destaca este programa por tres factores de éxito: a) la promoción de una visión pedagógica compartida, considerando el aislamiento profesional de los profesores y profesoras de estas escuelas, donde no existe un equipo docente que les permita buscar y confrontar su propia practica pedagógica, b) proveer formas de enseñanza relevantes al medio rural y adecuadas a la situación de aulas multigrado y c) el rol más participativo y responsable de la implementación y seguimiento por parte del Ministerio de Educación (García – Huidobro et al., 1999; MINEDUC, 1992; Ávalos, 1999; San Miguel, 1999).

Sin embargo, un elemento ausente y necesario en este programa fue el escaso apoyo financiero para las tareas y metas propuestas (MINEDUC, 1992; Ávalos, 1999; San Miguel, 1999). Mientras el antiguo Programa Mece Rural buscaba la mejora de las escuelas a través del establecimiento de acciones y metas de mejoramiento, la Ley SEP actualmente considera los mismos propósitos, pero incluye la asignación de recursos adicionales por cada alumno prioritario. A diferencia del Programa Mece rural, la Ley SEP financia aquellas mejoras que se diagnostican como deficitarias a través de la contratación de Apoyos públicos o privados que permitan orientar, capacitar y acompañar a las escuelas en el recorrido hacia alcanzar las mejoras que cada establecimiento se propone. En este sentido, la Ley SEP se presentaría como una respuesta a la necesidad de abordar el mejoramiento escolar contextualizado (Thrupp & Lupton, 2006; Carrasco, 2008).

3. Tipos de Apoyos existentes en Chile y su vinculación con la Ley SEP.

Esta sección tiene por objetivo presentar los diferentes tipos de Apoyos que han surgido producto de la Ley SEP y el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Consideraremos en este proyecto tres tipos de Apoyos, a) ATE, b) Fundaciones educativas y c) PAC. Existe otro Apoyo denominado Asesoría Técnico Pedagógica (ATP), dependiente del Ministerio de Educación, corresponde a la unidad responsable de orientar y asesorar la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento la cual trabaja en conjunto con PAC.

Como Apoyos entenderemos los diferentes modelos, programas de acompañamiento o procesos, que Instituciones, privadas o públicas, desarrollan e implementan al servicio de la mejora escolar en las diferentes áreas o actividades del PME en el marco de la Ley SEP. Bajo esta descripción encontramos en nuestro país Apoyos públicos como Asesorías Técnico Pedagógicas (ATP) y PAC, Apoyos privados que se financian con dineros públicos como las Asesorías Técnicas Educativas Externa (ATE) y Apoyos privados que se financian con dineros privados como Fundaciones educativas (Osses y Gonzalez, 2010). Los Apoyos se diferencian por el tipo de financiamiento con el que cuentan, por la modalidad del

programa que implementan en relación al Modelo Lógico de la Ley SEP y respecto a la periodicidad con la cual implementan sus *Apoyos*.

A continuación se presentarán de forma más detallada cada uno de los tres *Apoyos* considerados para efectos de este proyecto: Asesorías Técnico pedagógicas, Fundaciones educativas y Plan de Apoyo compartido (más ATP).

Asesorías Técnico pedagógicas (ATE)

Un primer tipo de Apoyo corresponde a las Asesorías técnico pedagógicas (ATE). ATE corresponde a un servicio de asesoría directa a los establecimientos educativos provista por consultores externos, cuyo propósito es iniciar o sostener procesos de mejoramiento. “Trabaja mediante intervenciones temporalmente acotadas (no necesariamente breves), que se desarrollan en terreno – al menos en parte – y no forman parte de la administración regular que realizan los responsables de la gestión de la escuela” (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2010, p. 1). Los servicios ATE son recursos complementarios y funcionales a políticas nacionales de fortalecimiento de las escuelas, donde la identificación y la decisión de apoyar a determinadas escuelas vulnerables corresponden principalmente a los líderes de las escuelas instalándose como un facilitador del cambio en procesos internos (Medrano y Contreras 2013; CIAE, 2010). Este tipo de Apoyo, que se institucionaliza producto de la Ley SEP, ha sido estudiado en nuestro país. En el año 2013 se realiza un estudio de mercado de las ATE en nuestro país (Medrano, 2013) y anteriormente, en el año 2010 se crearon estándares para el funcionamiento de éstas denominados *Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica educativa*, los cuales no fueron aplicados a nivel Ministerial (CIAE, 2010). Por su parte, el Ministerio de Educación intentó regular este mercado a través de un Registro ATE (Ley SEP N°20.248; Medrano, 2013; CIAE, 2010).

En relación a las características de este *Apoyo* consideran un financiamiento con fondos públicos que son implementados por privados quienes estén inscritos en el Registro ATE. Respecto a las modalidades de implementación existe una gran diversidad, es decir, hay quienes abordan los cuatro componentes del Modelo lógico de la Ley SEP como también hay quienes sólo abordan algunos aspectos del Modelo Lógico, por ejemplo, sólo Gestión curricular o sólo Evaluaciones. También surgen diferencias respecto a la periodicidad con la cual se implementan las estrategias, es decir, hay instituciones que Apoyan de forma regular y constante a lo largo de un año o por varios años, también hay instituciones que prestan un servicio puntual como un perfeccionamiento o prestación de servicio como evaluaciones en determinados momentos del año.

Fundaciones Educativas

Un segundo tipo de *Apoyo* corresponde a las Fundaciones educativas que son instituciones privadas sin fines de lucro que desarrollan programas de intervención escolar orientadas a la Mejora escolar. Sus intervenciones nacen en la década del 90, como es el caso de Fundación Arauco, en una modalidad de acompañamiento a la escuela, los cuales consideran: perfeccionamientos, entrega de recursos, planificaciones de clases y asesorías al aula. A diferencia de los *Apoyos* externos ATE, estas organizaciones no solicitan pago por sus servicios (Bellei, C., Osses, A., Valenzuela, J. 2010). La labor de algunas de las Fundaciones educativas de más larga trayectoria surge producto de la Ley de donaciones con fines educativos o culturales (Ley N°19.247, 1993) o a causa de las políticas de responsabilidad social empresarial. Ambas políticas buscan apoyar un desarrollo sustentable por medio

de una vinculación empresa - comunidad a través de beneficios tributarios⁸. Algunas de ellas son Fundación Arauco, Fundación CMPC.

Este tipo de Apoyo contempla financiamiento con fondos privados y sus ejecuciones son implementadas por privados. Sus modalidades de implementación suelen abordar más de un componente y actividades del Modelo Lógico. Consideran una periodicidad sistemática a lo largo de un año a través de visitas mensuales o inclusive quincenales. A diferencia de los otros tipos de *Apoyos*, las Fundaciones incluyen en su implementación la figura de un asesor pedagógico o de gestión que acompaña a la comunidad educativa.

Plan de Apoyo Compartido y ATP

Un tercer tipo de *Apoyo* corresponde al Plan de Apoyo Compartido (PAC)⁹, este plan representa una de las iniciativas de apoyo a la Mejora escolar más relevantes del MINEDUC. El PAC busca potenciar el desarrollo de capacidades de la comunidad educativa a través del apoyo en ámbitos como: “implementación efectiva del currículum, fomento de clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización del uso del tiempo de aprendizaje, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente” (Bellei et al. 2010, p.183). Este Apoyo contempla además un equipo de Asesores Técnico Pedagógicos del Ministerio (ATP) quienes dan apoyo continuo a un Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE), que estará compuesto por el director, jefe de UTP y profesores destacados, que dispondrán de herramientas de trabajo para mejorar su gestión¹⁰.

En los primeros años de funcionamiento el PAC apoyaba a las escuelas con más bajo desempeño SIMCE sostenidos o a escuelas en donde las ofertas de ATE no llegaban por la dispersión geográfica. Sin embargo, hoy en día el PAC funciona como una oferta más de *Apoyo* con la que las escuelas cuentan y no hace distinción al apoyar a escuelas si estas no presentan bajos resultados sostenidos.

Este tipo de *Apoyo* es financiado con fondos públicos e implementado a través de Instituciones públicas. Este *Apoyo* se focaliza en áreas específicas del Modelo Lógico de la Ley SEP como Gestión curricular y Liderazgo escolar, este último apoyado principalmente por ATP. El PAC considera una periodicidad sistemática a lo largo del año, sin embargo, no existe una figura externa de asesor para el trabajo con la comunidad, sino que existe la figura del asesor quien busca empoderar al equipo directivo para la implementación del programa y luego, a través de reuniones de seguimiento se monitorea la implementación del programa, pero de forma esporádica. En el caso de ATP este empoderamiento se realiza a través del equipo ELE (Equipo de Liderazgo Escolar).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de los antecedentes expuestos, podemos destacar que las escuelas que atienden a población vulnerable requieren de *Apoyo* multisectorial con una fuerte intervención a través programas de reforzamiento pedagógico y de disposiciones de los actores hacia el cambio educativo, ampliando indicadores de calidad y metodologías de progreso escolar en un contexto de mejora escolar contextualizada (MacBeath, 2011, Thrupp & Lupton, 2006). Las escuelas vulnerables requieren de *Apoyos*

⁸ Descargado desde <http://www.direcon.gob.cl/wp-content/uploads/2013/09/Instrumentos-de-Responsabilidad-Social-Empresarial-DIRECON.pdf>

⁹ Información descargada desde <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

¹⁰ Información descargada desde <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

efectivos, que respeten y consideren sus características contextuales para acompañar y lograr cumplimiento de las metas propuestas a nivel escuela y aula. Para efectos de este proyecto nos focalizaremos sólo en escuelas rurales, uno de los tipos de escuelas que surgen en nuestro país producto de las agrupaciones según áreas geográficas (urbanas y rurales).

En el caso de este proyecto de investigación el estudio focalizado en escuelas rurales nace por un interés personal, y por la inquietud respecto a la continuidad de las políticas educativas específicas para este tipo de escuelas. En la década de los noventa se crea en nuestro país un programa de Mejoramiento escolar específico para escuelas rurales (MECE rural), el cual tuvo una percepción positiva de los participantes, pero con escasez de recursos. Hoy la política SEP, enfocada al Mejora escolar no hace distinción de escuelas por áreas geográficas, exigiendo de igual manera resultados para escuelas urbanas como rurales, pero con asignación de recursos, y específicamente para poder gestionar la posibilidad de *Apoyos* externos. Es decir, la política no recoge la sugerencia de “responsabilización y mejoramiento contextualizado”, especialmente crítica en sectores rurales quienes atienden a una mayor proporción de alumnos prioritarios beneficiados por la Ley SEP. Es por eso la presente investigación aborda la percepción de estos *Apoyos* en un contexto rural intentado responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo perciben la efectividad de los Apoyos educacionales, directivos, docentes y profesionales del equipo psicosocial de las escuelas rurales de la Región Metropolitana en el contexto del Mejoramiento continuo de la Ley SEP?

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general

Evaluar la percepción de la labor y efectividad de los *Apoyos* recibidos por escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.

Objetivos específicos en relación a las áreas y dimensiones que componen la Ley SEP.

- ✓ Identificar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en las *actividades de planificación* en el contexto de la Ley SEP.
- ✓ Identificar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en las *actividades vinculadas al uso de recursos* en el contexto de la Ley SEP.
- ✓ Identificar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en las *actividades evaluativas* en el contexto de la Ley SEP.
- ✓ Identificar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en el fortalecimiento al *Liderazgo escolar* en el contexto de la Ley SEP.
- ✓ Identificar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en relación a la *Convivencia escolar* en el contexto de la Ley SEP.

Objetivos específicos en relación a los resultados esperados:

- ✓ Explorar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de *directivos y docentes en el mediano plazo en el contexto de la Ley SEP*.
- ✓ Explorar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes en el logro de metas de largo plazo en el contexto de la Ley SEP.
- ✓ Explorar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los *Apoyos* por parte de directivos y docentes respecto a la tarea de entregarles un aprendizaje de calidad a los alumnos prioritarios.

HIPÓTESIS DEL PROYECTO

Los *Apoyos* se perciben de forma positiva en las escuelas rurales, pese a que no cubren de forma cabal las necesidades de mejora que las escuelas han manifestado para el cumplimiento de las metas. Esto producto de que el sistema educativo chileno no ha fortalecido los mecanismos y políticas para regular los *Apoyos* que actualmente existen de manera tal que se aseguren la efectividad de éstos (Ministerio de Educación, 2015).

Las escuelas perciben que tienen más posibilidades de mejorar cuando cuentan con *Apoyo* externo. Las políticas educativas que promueven en las escuelas la construcción de capacidades, a través de *Apoyos* externos fortalecen y favorecen los procesos reflexivos (locus de control interno) generando profesionalización a nivel de gestión y aula (Carrasco, 2013; Carrasco et al, 2013).

METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos de esta investigación se diseñó un estudio cualitativo que examina los efectos percibidos por las escuelas respecto de los diferentes *Apoyos* con los cuales cuentan para lograr las metas propuestas en el contexto de la Ley SEP.

La muestra de escuelas fue definida en base al tipo de *Apoyo* con el cual estaban trabajando el 2014, año en que se realizó el muestreo y la mayor parte del trabajo de campo. Los tipos de *Apoyos* posibles en ese momento eran cuatro: (1) ATE, (2) PAC (en algunos casos en conjunto con el *Apoyo* Ministerial de Asesoría Técnico Pedagógica¹¹), (3) Fundaciones educacionales (esto es un tipo en sí mismo), múltiples *Apoyos* (ATE y Fundación simultáneamente ó más de un ATE en un establecimiento) ó (4) encontrarse sin un *Apoyo* externo.

Para lograr una muestra de escuelas que ilustrara la realidad rural se analizaron las bases de escuelas rurales¹² de la Región Metropolitana cuantificando, a) la cantidad de las escuelas rurales en las diferentes

¹¹ Corresponde a la unidad responsable de orientar y asesorar la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento.

¹² Datos obtenidos en sitio oficial Mineduc: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

comunas de la Región. Esta cuantificación permitió establecer el promedio de escuelas rurales por comuna; con esta cantidad se identificaron comunas con mayor y menor cantidad de escuelas rurales en relación al promedio; b) el número de escuelas rurales comunales fue complementada con los índices de ruralidad de la población y c) cantidad de alumnos prioritarios por escuelas.

En la Figura 6 se puede observar la muestra considerando las variables anteriormente descritas y las categorías de agrupación.

FIGURA 6 VARIABLES SELECCIÓN MUESTRA DE ESCUELAS

	Apoyos	N° Alumnos escuela¹³ 2015	% alumnos Prioritarios por escuela 2014	Índice de ruralidad comunal	Cantidad escuelas Rural/Urbano de la comuna
Escuela 1	PAC	152	75%	18.28%	3 de 20
Escuela 2	PAC	151	52%	18.28%	3 de 20
Escuela 3	Fundación educacional	197	62%	16.40%	5 de 51
Escuela 4	Múltiples apoyos: Fundación educacional y ATE	242	55%	16.40%	5 de 51
Escuela 5	Sin Apoyos externos	284	64%	42.85%	19 de 69
Escuela 6	ATE	337	67%	34.86%	14 de 39

Con las variables anteriormente señaladas se formaron dos categorías: la primera categoría de menor representatividad de las escuelas rurales de la Región Metropolitana (Grupo comunas 1, color gris claro Figura 6), considera las comunas que tenían menor índice de ruralidad de su población (promedio 17%), menor cantidad de escuelas rurales en relación al promedio de escuelas rurales de la Región Metropolitana (6 escuelas) y menor cantidad de alumnos prioritarios en relación al promedio de alumnos prioritarios de las comunas de la Región Metropolitana (promedio 130 alumnos prioritarios). La segunda categoría de mayor representatividad (Grupo comunas 2, color gris oscuro en la Figura 6) considera comunas con altos índices de ruralidad (promedio 40%), con mayor cantidad de escuelas rurales en relación al promedio de escuelas rurales de la región Metropolitana (6 escuelas) y mayor cantidad de alumnos prioritarios en relación al promedio de alumnos prioritarios de las comunas de la Región Metropolitana (promedio 200 alumnos prioritarios por escuela).

¹³ Información descargada desde <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>

Dado el enfoque de investigación cualitativo de este proyecto, las técnicas de recogida de información para explorar percepciones de las escuelas se realizaron a través de focus groups (Edmunds, 1999) a docentes de primero a cuarto básico, y entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1984) al equipo directivo y profesionales del equipo psicosocial que atiende a la escuela. Se realizaron en total 6 entrevistas a equipos directivos, 4 entrevistas a equipo psicosocial y 6 focus group con los docentes de primero a cuarto básico de cada establecimiento.

Los tres actores fueron incluidos en el estudio con la finalidad de triangular la información. Todos los participantes del proyecto firmaron un consentimiento informado previo a la entrega de información.

Las preguntas y tópicos de los instrumentos fueron contruidos en base al Modelo lógico desprendido de la Teoría de acción de la Ley SEP que se presenta en la Figura 1 del documento. Toda la información recolectada fue transcrita, codificada y analizada. Para las dos últimas actividades se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 7 (Atlas.ti.7, 2014).

Para la codificación de la información se utilizó la técnica de análisis de contenido con un enfoque dirigido (Hsieh & Shannon, 2005; Miles & Huberman, 1994) por el Modelo lógico de la Ley SEP mediante el cual se elaboró los códigos de análisis asociados al modelo, pero también se consideraron códigos emergentes. El análisis de las entrevistas fue realizado considerando dos variables: frecuencia de los códigos y presencia del código en los tres actores del proyecto (directivos, docentes y equipo psicosocial).

RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos se presentarán considerando la misma agrupación y orden utilizado en la sección de los objetivos específicos de este proyecto. Primero se presentan los resultados relacionados con las áreas y dimensiones del Modelo lógico de la Ley (Gestión Curricular, Liderazgo escolar, Gestión de recursos y Convivencia escolar), en segundo lugar se presentarán los resultados obtenidos en relación a los resultados esperados a mediano, largo plazo y el apoyo específico para la entrega de aprendizajes de calidad a los alumnos prioritarios y finalmente resultados asociados a las hipótesis.

I. GESTIÓN CURRICULAR

a) Mayor estructuración y orden de planificaciones como apoyo al uso del tiempo de docentes.

En **Planificación de aula** los hallazgos presentados fueron analizados según códigos de mayor frecuencia, tipo de Apoyo y actores consultados en el Proyecto, analizando las percepciones positivas y negativas en relación a la planificación de aula.

En ésta dimensión se observa que si bien, las planificaciones proveen estructura y orden al docente lo que le permite contar con más tiempo disponible para otras tareas de la gestión de aula. El orden y estructura también se transforma en un arma de doble filo. Existen Apoyos cuya estructura es rígida lo que no permite considerar y ajustar en función del nivel de los alumnos, sus dificultades particulares, las dinámicas y las dificultades de las escuelas rurales en sus calendarizaciones. Esta rigidez implica que los docentes, en conjunto con los equipos psicosociales, deben ajustar recurrentemente el material a las características y necesidades de los alumnos en las escuelas rurales, lo que genera percepciones negativas en los actores consultados.

Los equipos directivos mantienen percepciones positivas como negativas en relación a la planificación. Las percepciones positivas (código: GC.PLANIF. POS EQD, $n=11$), se asocian a que el planificar es una actividad docente que toma mucho tiempo de realización y en contraste con esto, los docentes carecen de esos tiempos. Una forma de asegurar elementos de calidad en las planificaciones que el equipo directivo desea es a través de materiales que proveen los Apoyos. Desde este punto de vista la entrega y donación de planificaciones es una ventaja para la escuela ya que permite optimizar los tiempos de los docentes, y a su vez, se supone entregan clases con mayor calidad de actividades y coherencia con el curriculum.

Esto se manifiesta a través de las siguientes citas:

“Es bueno tener un material ordenado y completo que ayude a los docentes” (Directivos, PAC, comuna 1).

“Está todo, el inicio, el objetivo, el desarrollo de la clase, el cierre, después están las evaluaciones, está todo en el manual” (Directivos, Fundación, comuna 1).

“Los dos Apoyos responden a lo que nosotros queremos para el trabajo con docentes” (Directivos, Múltiples Apoyos, comuna 1).

“Estructura, les muestran cómo, les propone actividades interesantes” (Directivos, Múltiples Apoyos, comuna 1).

Sin embargo, también se percibe como negativamente (GC.PLANIFNEG.EQD, $n=11$) que las planificaciones proporcionadas por los Apoyos sean tan rígidas en su aplicación y organización a lo largo del año. Como se observan en las siguientes citas:

“Es difícil ponerse al día porque el material viene muy justo, cada día, incluso por tiempo, entonces no se pueden detener a poner al día” (Directivos, PAC, comuna 1).

“Siempre trabajaron con un cronograma...y que había que cumplirlo y todo. Y acá los profesores decían: no podemos seguir así tenemos que preocuparnos de toda la parte social del niño” (Directivos, Fundación, comuna 1).

En el caso de los docentes, se observan percepciones positivas (código GC.FORMATOPLANIF (+) APOYO, $n=7$), y negativas (código GC.NEGPLANIF.APOYO, $n=15$). Las percepciones positivas consideran aspectos similares a las presentadas en el equipo directivo vinculado a estructura y orden:

“Hoy viene todo tan ordenado y va una actividad tras otra la convivencia dentro del curso y la participación de los niños es genial, se mantiene un ritmo de trabajo, no hay un desorden en la clase” (Docentes, PAC, comuna 1).

“Nos permite ahorrar el tiempo” (Docentes, Fundación, comuna1).

Otro aspecto positivo es que las planificaciones se perciben mejor por los docentes cuando existe una figura que acompaña y orienta la aplicación. De las escuelas consultadas, se observa que quienes tienen este factor asociado a las planificaciones, es mejor percibido el Apoyo. Esta valoración se observa en las siguientes citas:

“La planificación viene en los manuales que se les entrega a los profesores, se conversa, se trabaja con ellos, hay visitas continuas, permanentes de asesores pedagógicos, sin embargo, yo echo de menos todo lo que te he dicho todo el rato, que es esto de la libertad de mover, pero el apoyo está” (Directivos, Fundación, comuna 1).

“Hay todo un trabajo de visitas, y aparte de eso tú le puedes plantear mira: yo no puedo en esto, no sé cómo hacer... ellos te ayudan para que tú puedas hacerlo mejor”. (Directivos, Fundación, comuna 1).

b) Tensión entre estandarización de modelos de planificación y la diversidad en los tiempos de aprendizaje de los alumnos.

Las percepciones negativas de los docentes en relación a las planificaciones de aula (n=15), se vinculan a la complejidad de las actividades en relación al bajo capital cultural que tienen los alumnos:

“Hay cosas que son muy abstractas, en la cual los chicos les cuesta un poco y ahí siento que necesitan un poco más de tiempo para poder reforzar y no pasar todavía a la otra clase” (Docentes, PAC, comuna 1).

“Trabajamos un tema pero por la complejidad de este muchas veces no se da el tiempo suficiente para que los niños logren a cabalidad ese aprendizaje, y se da a lo mejor por ejemplo, si para fracciones mi curso necesita 4 clases el PAC me propone solo 2. Entonces que hago con esas 2 clases que necesito” (Docentes, PAC, comuna 1).

También se menciona la rigidez de las planificación: *“planifican todos los días del año, todos los días, de marzo hasta diciembre, y no ven por ejemplo que hay semanas de vacaciones, que los chicos hacen actividades, no se descuentan a lo mejor los días en que ellos mismos les vienen a hacer pruebas, a lo mejor en ese contexto no están descontados esos días, entonces eso lleva a que el libro muchas veces a lo mejor no se alcanza a terminar” (Docentes, Múltiples Apoyos, comuna 1).*

Para las escuelas sin Apoyos, la percepción negativa de las planificaciones está asociada a la falta de tiempo para poder realizarlas, como se presenta en la siguiente cita donde se pregunta cómo y cuándo desarrollan las planificaciones: *“A la conciencia de cada profesor, si no hay tiempo para hacer, si es como el trabajo que uno se lleva para su casa” (Docentes, Sin Apoyos, comuna 2).*

Si bien el equipo psicosocial, percibe positivamente el contar con un material de base que le permita al profesor utilizar ese tiempo en preparar y mejorar sus estrategias de enseñanza (código GC.PLAN (+) EQPSI, n=2), también se percibe negativamente la rigidez del material respecto las características de los alumnos (código GC.PLAN (-) FLEXIBILIDAD. EQPSI, n=4). Como se aprecia en las siguientes citas el equipo social sugiere y apoya al docente en las adaptaciones a las planificaciones:

“Como que haga una guía extra, que las pruebas las haga con más tiempo” (Equipo psicosocial, ATE, comuna 2).

También existe un apoyo a la aplicación de las planificaciones:

“Cuando una profesora va a pasar un contenido y nosotros podemos apoyarla dándole mayores explicaciones para incorporar a todos los alumnos y no solo los que contestan bien” (Equipo psicosocial, ATE, comuna 2).

c) Los Apoyos proporcionan evaluaciones del tipo estandarizadas

En relación a las **Actividades evaluativas** se presentarán los hallazgos según códigos de mayor frecuencia, tipo de Apoyo y actores consultados en el Proyecto, analizando las percepciones positivas y negativas en relación a las Actividades evaluativas. En relación a ésta dimensión, todas las escuelas consultadas trabajaron con ella. Sin embargo, los tipos de evaluaciones que proveen son distintas: de proceso y SIMCE, ambas con procesos de construcción del tipo estandarizadas.

Las percepciones de los equipos directivos las analizaremos en función de los códigos: EV.APOYOPROVEE ($n=5$) y EV.REUNIONANALISIS.DOCN Y EQD ($n=5$). En el caso de las escuelas con apoyo PAC *“las evaluaciones vienen en los manuales de los profesores al finalizar cada período de clases. Ahora estas pruebas los profesores las aplican y luego tienen que subir las notas a una plataforma que ellos habilitan en su página”* (Directivos, PAC, comuna 1).

Para las escuelas con apoyo ATE/Fundación y múltiples Apoyos, las entregas de evaluaciones que entrega el Apoyo incorporan un elemento percibido positivamente, las asesorías de análisis de resultados. En las asesorías o capacitaciones para analizar los resultados *“se trabajan las preguntas, vemos los porcentajes obtenidos, se comentaban los tipos de errores que se cometían, qué tipo de errores eran más frecuentes por los alumnos, cuáles eran las posibles razones, y la otra parte era más de trabajo de taller”* (Directivos, ATE, comuna 2).

La percepción positiva de no sólo aplicar o entregar evaluaciones, sino que de apoyar la lectura y análisis de éstas es porque *“tenemos que ser súper honestos que ningún profesor, yo creo, que toma sus pruebas y hace análisis...”* (Directivos, Fundación, comuna 1).

Para analizar las percepciones de los docentes utilizaremos el código EV.EVALUAC (-).APOYO, ($n=7$). Los docentes perciben que las evaluaciones que proporcionan los Apoyos, *“son muy parecidas todas, solamente que la última abarca todo el programa, pero la forma de evaluar es distinta, las fichas de los controles, presentan una ficha muy básica, y después cuando viene la evaluación final es como profunda”* (Docentes, Múltiples Apoyos, comuna 1). En este sentido, se percibe negativamente que exista un diferente nivel de exigencia entre las evaluaciones que entrega el Apoyo en relación a las evaluaciones que los docentes conocen y aplican en sus clases.

d) Docentes necesitan conocimientos y herramientas para analizar los resultados de las evaluaciones

También hacen manifiesta la necesidad de poder capacitarse en el tema de evaluación y específicamente en el análisis, dado que la formación inicial no potencia el desarrollo de estas capacidades, esta necesidad se observa a través de las siguientes citas: *“lo que pasa es que creo que lo dan por entendido, tú eres profesor, ya, fuiste a la universidad, saliste, tienes que saber planificar y evaluar, y conocer los instrumentos de evaluación y cómo aplicar los instrumentos de evaluación, pero cuando en las universidades es una cosa así como una pincelada, y lo que tú vas aprendiendo lo vas aprendiendo en el camino, en las conversaciones con los colegas, los jefes de UTP”* (Docentes, ATE, comuna 2).

Se percibió positivamente aquellos Apoyos que ofrecían junto con la entrega de evaluaciones una asesoría o capacitación que permita comprender y analizar más profundamente los resultados obtenidos por los alumnos. En relación a este punto los docentes manifiestan *“eso es lo que nos falta, el análisis profundo de resultados”* (Docentes, múltiples Apoyos, comuna 1) y ese es el trabajo que se realiza en

conjunto con profesionales del Apoyo. Los docentes que no cuentan con esta asesoría la mencionan como un elemento importante a incluir, *“yo creo que igual es importante tener una persona en la cual a nosotros nos pudiera dar una referencia frente a un análisis de la evaluación por ejemplo”* (Docentes, PAC, comuna 1).

II. GESTIÓN DE RECURSOS

En relación al **Uso de recursos** analizaremos se presentarán los hallazgos según frecuencia, tipo de Apoyo, actores consultados en el Proyecto y el siguiente código GR.RECURSOS.APOYOS ($n=12$).

Todos los equipos directivos señalaron contar con materiales didácticos de calidad que apoyan el aprendizaje de todos los alumnos, sin embargo, no todos estos recursos didácticos fueron provistos por los Apoyos, en algunos casos es la misma escuela quien los gestiona con sus dineros y con la orientación del Apoyo. Tal es el caso de la escuela con Apoyos múltiples, donde uno de los Apoyos provee de forma gratuita materiales didácticos y pedagógicos, el otro Apoyo obliga a que la escuela los gestione a través de los dineros SEP.

Existe una diferencia significativa entre los Apoyos en relación a esta área, entre aquellos Apoyos que realizan acompañamiento y asesoría que potencie el uso de los recursos pedagógicos en función del aprendizaje de los alumnos y los que no la realizan. Esta situación se observa en el Apoyo Fundación y es percibido positivamente por docentes. En palabras de los docentes *“el profesor necesita capacitarse, necesita saber ciertas nociones para poder aplicarlo bien, porque aplicarlo por aplicarlo, cualquiera, pero hay cosas que le dan plus, aplicando conceptos”* (Docentes, Múltiples Apoyos, comuna 1).

En relación a éste código es relevante destacar que en el equipo psicosocial las citas y comentarios recopilados fueron débiles. Sin embargo, se menciona que el aporte de los Apoyos es potenciar el uso de recursos pedagógicos ya que es un factor que promueve el aprendizaje de todos los alumnos permitiendo incluir a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje como también de motivar a aquellos alumnos desventajados socioeconómicamente.

III. LIDERAZGO ESCOLAR

En el área de **Liderazgo escolar** se analizarán los resultados según el código con mayor frecuencia en directivos y docentes: PCONTR.CONTRATO.SOST ($n=4$ en directivos, $n=3$ en docentes). Si bien este concepto no guarda una relación directa con el concepto de Liderazgo que maneja la Ley SEP, nos parece relevante destacarlo dado que *“el nuevo rol del director como un líder del cambio está sujeto a dos elementos: el primero es que no son muy bueno para esto, se han acostumbrado a desarrollar su trabajo sobre una base distinta, por lo que son reacios a asumir este nuevo rol”* (Fullan, 2007, p. 304). Desde este punto de vista, los equipos directivos no han logrado gestionar la búsqueda de Apoyos en base a las necesidades reales y contextuales de su escuela, primando la voluntad de sostenedores por sobre diagnósticos y evidencias recopiladas. En relación a este punto, la contratación de los Apoyos de las seis escuelas estudiadas sólo una de ellas seleccionó y realizó el proceso de contratación del Apoyo de forma directa basándose en su diagnóstico y metas institucionales. Las demás escuelas recibieron y contrataron Apoyos que fueron decididos por los sostenedores (Corporaciones y Daem), sin acoger las necesidades expuestas en el diagnóstico institucional. Este tipo de contrataciones se llevan a cabo a través de una

decisión comunal que se aplica a todas las escuelas de dicha comuna. A continuación una cita de los participantes del proyecto: *“las ATE se contratan comunal, no a nivel de escuela. Ese es otro punto, porque... ellos eligen a una comisión, los directores o el grupo directivo, y ellos determinan que es conveniente para todas las escuelas. Entonces no estaría siendo un reflejo de la necesidad...”* (Directivos escuela sin Apoyo, comuna 1).

En el caso de los docentes, la sociabilización del PME por parte de los líderes de la escuela (código LI.SOCIALIZACIONPME.EQD, n=4), es parcial y poco sistemático. Es decir, se les comunica sólo una vez, o en algunas instancias colectivas. Esto genera que los docentes de las escuelas entrevistadas no estén en conocimiento real de cuál es su rol y cuál es la meta que la escuela quiere lograr.

En relación a los equipos psicosociales, no se encontraron hallazgos que cumplieran con los criterios de análisis propuestos en relación al área de Liderazgo.

IV. CONVIVENCIA ESCOLAR

La **Convivencia escolar** fue una de las áreas del modelo lógico de la Ley SEP que no logró ser analizada con suficiente evidencia dado que solo una de las escuelas participantes cuenta con un programa específico para esta área. Lo que sí se encontró fue que existe una consideración transversal respecto de que esta área es relevante para el aprendizaje y que debe abordarse no solo en la sala de clases, sino que con estrategias a nivel escuela. Como se observa en la siguiente cita: *“podemos lograr la meta de tener buenos resultados, teniendo una sala saludable dentro del aprendizaje. Se involucra más el trabajo de convivencia escolar dentro del aula, sino que también se han hecho actividades a nivel de colegio”* (Docentes, PAC, comuna 1).

Las demás escuelas contratan profesionales y les asignan horas de apoyo para la convivencia escolar a la semana, pero no existe un programa o Apoyo externo específico para el trabajo de convivencia escolar.

V. RESULTADOS ESPERADOS DE LA LEY SEP

a) Resultados esperados a mediano plazo en relación a la retención/mantención de alumnos prioritarios

Se presentarán los hallazgos del estudio, los cuales fueron analizados considerando las siguientes variables: códigos de mayor frecuencia, tipo de Apoyo de la escuela, actores consultados en el Proyecto, analizando las percepciones positivas y negativas en relación a los resultados al mediano plazo.

Considerando los criterios de análisis anteriormente expuestos, se encontraron resultados en relación a la retención y mantención de alumnos prioritarios, influencia/ no influencia de los Apoyos en relación a los resultados de las metas del PME, resultados SIMCE y finalmente respecto del acompañamiento que realizan algunos Apoyos en su modelo de trabajo.

La percepción de las escuelas es que los Apoyos favorecen la retención y mantención de alumnos prioritarios por sobre el cumplimiento de las metas que la escuela se ha propuesto en el PME. Lo anterior se refleja en la frecuencia de los siguientes códigos: RES.MPL.APOYO.RETIENEALS.EQD, (n=5) y RES.MPL.APOYO.INFLUYE.METAS.EQD, (n=2).

En primer lugar, cuando se les pregunta a los equipos directivos y docentes si ellos consideran que los Apoyos favorecen la retención y mantención de alumnos prioritarios encontramos las siguientes

respuestas: *“no podemos asegurar que tenga una relación directa con retención y mantención, pero si a lo mejor hay cierto Apoyo o contribución a que eso suceda”* (Docentes, Fundación, comuna 1). En este mismo punto, los equipos directivos señalan que la mantención de alumnos prioritarios se relaciona con el Apoyo porque, a través de los materiales y la calidad de las clases que entrega, les permite demostrar a las familias, que la escuela trabaja por la calidad de la educación, como se señala en la siguiente cita, el equipo ha recibido comentarios de las familias respecto a la enseñanza que reciben sus hijos en la escuela: *“han habido niños que se han ido a otras escuelas y vuelven porque los papas se dan cuenta que acá es mucho mejor la educación que reciben en esta escuela”* (Docentes, Fundación, comuna 1). En relación a la calidad de las clases que se generan producto del Apoyo, la percepción es que *“con los Apoyos ya no estamos pensando en una clase tradicional, es una clase diferente, eso ya da pie como para poder incluir a otros niños que antiguamente no tenían interés de venir a clases o de estar en la sala, ellos van con un objetivo clarito cuando les toca lenguaje y matemática, saben a lo que van”* (Directivos, Múltiples Apoyos, comuna 1).

Desde el punto de vista del equipo psicosocial, los alumnos y el aprendizaje debe ser lo central en la escuela para lograr las metas propuestas en el PME (código RES.MPL.NOLOGROMETAS.EQPSI, N=2). *“Los alumnos que necesitan mayor apoyo tienen que ser lo principal en el colegio. Siempre lo he planteado acá porque hay muchos niños que no están al nivel en este colegio o en varios colegios municipales de un nivel socioeconómico bajo”* (Equipo psicosocial, ATE, comuna 2).

b) Resultados esperados al mediano plazo en relación a los puntajes SIMCE

En relación al aumento de los puntajes SIMCE, analizaremos ese resultado esperado de la Ley SEP en función de los códigos: RES.MPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE (n=7 en directivos, n=2 en docentes). En este código, se observa una discrepancia en las percepciones de equipos directivos y docentes, quienes por una parte consideran que el Apoyo le permite a la escuela contar con estructura y apoyo directo en la sala de clases, en el aprendizaje de los alumnos, pero no es suficiente para alcanzar las metas SIMCE propuestas, el logro de este resultado esperado se percibe es una tarea exclusiva de la escuela.

Como se observa en las siguientes citas, las escuelas consideran que en relación a la tarea de aumentar los puntajes SIMCE, *“sea con el PAC o con cualquier otro apoyo igual vamos a cumplir nuestras metas porque aquí tenemos profesores de excelencia que han logrado buenos resultados”* (Directivos, PAC, comuna 1). *“Yo creo que los cambios en educación no son así tan rápidos, porque los puntajes SIMCE se mejoran en la medida en que se mejora la gestión en el aula, que se aproveche mejor el tiempo de clases, si hago ensayos o pruebas o metodologías más participativas, si hago correctamente una planificación”* (Directivos, ATE, comuna 2). Se observa a través de las siguientes citas: *“No ayuda a cumplir las metas a mediano plazo, debido a su rapidez, da por hecho que los alumnos saben y aprenden en un determinado tiempo. Esa no es la realidad de los alumnos ya que hay algunos temas que necesitan mayor reforzamiento que otros, falta tratarlos de manera profunda”* (Docentes, PAC, comuna 1). *“No creo que influya mucho, porque la metodología y el formato de pregunta, desde todo, introducción hasta la pregunta, todo, no es el mismo formato que una prueba SIMCE, o que una pregunta... entonces eso nos juega en contra, y obviamente es doble pega hacer, ajustar...”* (Docentes, Múltiples Apoyos, comuna 1)

c) Percepción de efectividad de la escuela en relación a los Apoyos

Existe un tercer aspecto a considerar en los resultados del proyecto que se relaciona con la percepción de efectividad que tienen las escuelas en relación a los Apoyos cuando éstos contienen un acompañamiento o asesoría a los actores del establecimiento: docentes y directivos. El acompañamiento o asesoría puede asociarse, tanto en la implementación de planificaciones como también en la lectura y análisis de los resultados de evaluaciones que algunos Apoyos implementan. Como se señala en las siguientes citas: *"La asesoría al aula es una de las fortalezas del Apoyo, porque nosotros nos reunimos primero. Ya no se juntan solo a capacitar, sino que se juntan a planificar con el profesor una vez al mes"* (Directivos, Fundación, comuna 1). *"A mí me gusta en el sentido en que por ejemplo, lo que te decía antes, la persona falta (...) traen a otra persona, vienen al tiro, llegan al otro día o el mismo día y te empiezan a asesorar, a la persona que viene a reemplazar, después te hacen un seguimiento cerca, y ven si necesitas mayor asesoría"* (Directivos, Fundación, comuna 1).

Pareciera ser que las escuelas perciben que los Apoyos son más influyentes en mantener y retener a los alumnos prioritarios que la influencia que tienen en los resultados que se esperan según el modelo lógico de la Ley SEP, tanto a nivel de metas PME o como en el aumento de los puntajes SIMCE. Esto se produce porque los modelos de trabajo que utilizan los Apoyos generan estrategias de trabajo, como la donación de recursos, evaluaciones más desafiantes y clases a través de las planificaciones que proporcionan, que les permite a las familias notar los esfuerzos que realiza la escuela hacia la calidad educativa, y por lo tanto, mantener a sus hijos en dichas escuelas. Sin embargo, estos modelos de trabajo no han logrado ser percibidos como efectivos en relación a los resultados esperados por la Ley SEP, cuando estos no contienen una orientación de sus materiales (recursos, evaluaciones y planificaciones) hacia la contextualización específica de esa escuela, ese docente, esos alumnos. Este aspecto se denomina asesoría o acompañamiento, y se observó que en aquellos Apoyos que incorporaban este aspecto, la comunidad percibía una influencia hacia los resultados PME y SIMCE.

d) Resultados esperados a largo plazo en relación al apoyo a la calidad.

Según el modelo lógico de la Ley SEP se presentarán los hallazgos según los siguientes criterios: códigos de mayor frecuencia, tipo de Apoyo y actores consultados en el Proyecto, analizando las percepciones positivas y negativas en relación a los resultados al largo plazo.

En función de los criterios anteriormente expuestos surgen dos temas a reportar. El primero asociado a la percepción de la escuela en relación al Apoyo a la calidad educativa. En segundo lugar se analizaron las percepciones de directivos, docentes y equipo psicosocial en relación al aprendizaje de calidad para los alumnos prioritarios.

El primer tema, de Apoyo a la calidad educativa se analizará considerando el código RES.LPL.APOYOCALIDAD ($n=13$). Los directivos perciben positivamente que el aporte a la calidad por parte de los Apoyos es porque, a través de sus planificaciones, se incorpora metodologías inclusivas, innovadoras y estructuradas en las escuelas. Estas percepciones positivas se observan en la siguiente cita: *"Nos ayudan con diferentes estrategias para que los niños puedan lograr un mismo objetivo y trabajar con un mismo contenido desde distintas maneras de enseñarle. Los niños, a través de algunas de esas distintas maneras, van a aprender"* (Directivos, Fundación, comuna 1). También señalan que el éxito de la relación Apoyo – escuela está en el desarrollar o implementar estrategias que sean pertinentes a la realidad específica de esa escuela, como se explicita en la cita: *"la gracia de un apoyo para la escuela es*

que este siga el mismo camino de la escuela de la mano pues y ojalá de la mano” (Directivos, PAC, comuna 1).

Desde el punto de vista de los docentes, los Apoyos no guardan relación con la calidad educacional que se quiera lograr en la escuela (código RES.LPL.APOYO.NOCALIDAD, n=4). La percepción se basa en que, para lograr la calidad es necesario que el Apoyo sea directo y específico en el aula. Como se explicita en la siguiente cita “se habla de calidad de educación... pero ¿quién educa? Nosotros enseñamos cosas, contenidos, pero la educación y la calidad viene más de fondo...” (Docentes, ATE, comuna 2). Esto evidencia la discrepancia de percepciones entre directivos y docentes, en relación a los resultados a largo plazo. Sin embargo, las percepciones del equipo psicosocial concuerdan con los docentes, en el sentido de que los cambios que busquen la calidad deben nacer en la sala de clases, considerando un cambio radical en la enseñanza, de forma tal que cada clase considere a todos los alumnos y sus potencialidades.

En relación al segundo tema, de explorar las percepciones positivas y negativas de los efectos de los Apoyos por parte de directivos y docentes respecto a la tarea de entregarles un **aprendizaje de calidad a los alumnos prioritarios**. Como se observa en esta cita: “Prioritarios no significa que sean limitados, se supone que hay excelentes alumnos que también son prioritarios. Entonces nosotros no podemos trabajar en la discriminación, es todo igual, exceptuando a los PIE que a ellos si se les hace adecuación curricular” (Directivos, Sin apoyo, comuna 2), equipos directivos y docentes asumen que el que un alumno/a sea categorizado como prioritario no es sinónimo de que el alumno presente dificultades en el aprendizaje. Desde el punto de vista de los docentes se percibe que “lo que se está haciendo es que todos los niños que teníamos con una alta deserción escolar, tratar de involucrarnos con esta Ley SEP e incentivarlos de otra manera a través de estas niñas que están contratadas por la Ley SEP. También haciendo talleres especiales, como está el taller de cuento por ejemplo, a pesar que se involucra todo el curso, pero también es un taller diferente, aunque el niño este sentado en el aula para que pueda involucrarse en el aprendizaje, especialmente del lenguaje” (Docentes, PAC, comuna 1).

En este mismo tema, es importante destacar que la percepción de los directivos en relación al uso de los dineros SEP es que son utilizados en proveer de materiales básicos para la enseñanza a los alumnos. El código utilizado es: el equipo directivo destina dineros SEP en materiales básicos de estudio como uniforme, cuaderno, lápices, etc. (n=16) “Compramos compas, regla, porque los niños no traen nada. Los niños, por ejemplo si queremos una actividad de artes plásticas, finalmente tenemos que pasar los lápices, pasar los block, las temperas, todo. Nosotros se los proporcionamos, porque o sino la mayoría del curso no trae, no trabajaría” (Directivos, Sin Apoyos, comuna 2), también “la entrega de uniformes lo hacemos a través de la ley SEP. Es necesaria porque efectivamente hay niños que no pueden obtener su uniforme” (Directivos, Fundación, comuna 1).

Finalmente en este mismo tema, al analizar el código: el equipo directivo considera que los Apoyos son una medida que favorece la retención alumnos prioritarios (n=6), los docentes opinan que “no podemos asegurar que tenga una relación directa con retención y mantención, pero si a lo mejor hay cierto apoyo o contribución a que eso suceda” (Docentes, Fundación, comuna 1).

Por cuanto los equipos directivos consideran que “Ahora tengo un aprendizaje para todos y donde estamos abocados, donde se va a abocar en el próximo período. Es a considerar en las planificaciones a los alumnos con capacidades o necesidades especiales. Cuando tu consideras a los alumnos con

necesidades educativas especiales, también estas considerando a todos los alumnos (Directivos, Fundación, comuna 1).

En relación a las hipótesis planteadas

En relación con las hipótesis planteadas en este proyecto confirmamos que los *Apoyos* se perciben de forma positiva en las escuelas rurales, pese a que no cubren de forma cabal las necesidades de mejora que las escuelas han manifestado para el cumplimiento de las metas.

De las escuelas participantes en este proyecto que cuentan con algún *Apoyo* externo, la totalidad de ellas contaba con *Apoyo* en el área de gestión curricular. Las percepciones de los participantes al respecto a por qué de trabajar gestión curricular se presentan a través de las siguientes citas: *“Tiene más impacto en el tema curricular. Lo de convivencia, los apoderados son bien reticentes a participar, entonces es como bien difícil”* (Docentes, Fundación, comuna 1). *“En la gestión curricular, si tú te fijas, el programa del PAC la abarca completa”* (Docentes, PAC, comuna 1).

No todos los *Apoyos* consideran en su modelo todas las áreas y dimensiones del modelo lógico Ley, la mayoría de ellos prestan servicios en las áreas de gestión curricular, la cual permite apoyar al docente principalmente en el trabajo de planificación con un ahorro de tiempo personal ya que las horas laborales no son suficientes para cumplir esta tarea. En base a los resultados de este proyecto se confirma la hipótesis de que las escuelas perciben que los *Apoyos* son más efectivos en el área de la Gestión curricular y menos efectivos en las restantes tres áreas de la Teoría de acción del Programa SEP (Liderazgo escolar, Gestión de recursos y Convivencia escolar). Para las escuelas no es suficiente el contar con planificaciones, manuales o textos sino que también les resulta importante que oriente su uso, y principalmente que acompañe en las mejoras y adecuaciones que resultan indispensables para lograr el aprendizaje en los estudiantes de un contexto, escuela rural en particular.

DISCUSIÓN

1.- Poco conocimiento del PME

En base a las entrevistas y focus group realizados se observa que si bien la escuela realiza los procedimientos solicitados de realizar diagnóstico y, en función de éste establecer las metas de su PME (PCONTR.DIAGN.EQD), estas últimas no son apropiadas/adquiridas a cabalidad por toda la comunidad escolar y principalmente por los docentes (LI.NOSOCIALIZAPME.EQD, LI.SOCIALIZACIONPME.EQD). Ellos señalan conocer las metas de la escuela pero los objetivos y metas declarados son muy generales y no dan cuenta de la meta específica que esa escuela ha declarado trabajar en el período.

2.- Rigidez del material

Otro aspecto relevante de los hallazgos es la percepción de rigidez que tienen directivos y docentes en relación a los materiales que provee el *Apoyo*, sean estas evaluaciones o material curricular tales como planificaciones (GC.PLANIF. NEG EQD, GC.NEGPLANIF. APOYO). Al hablar de “rigidez” del material, los docentes y directivos se refieren a:

- a) El nivel cultural de los alumnos (de las escuelas participantes de este proyecto) es bajo, lo que implica que los aprendizajes que deberían estar consolidados en niveles iniciales no es posible dado este vacío cultural que requiere de mayor tiempo de trabajo y de otro tipo de recursos que el Apoyo no considera en un oferta.
- b) Se asumen cantidades de clases para contenidos complejos para los estudiantes que requieren de más tiempo y ejercitación.
- c) Las calendarizaciones de los manuales (que contienen las planificaciones) no consideran actividades adicionales de la escuela.

En relación a las evaluaciones, éstas se perciben como más complejas en relación a las evaluaciones que aquellas que construyen el propio equipo docente de la escuela. Por esta razón se evidencia una diferencia entre las evaluaciones que se aplican en las asignaturas donde el Apoyo trabaja y aquellas asignaturas donde el Apoyo no trabaja, estas últimas utiliza las evaluaciones construidas por el equipo docente.

Sin embargo cabe hacerse la pregunta ¿de quién es la responsabilidad de realizar dichas adecuaciones? El Marco para la Buena Enseñanza es el documento ministerial que indica cuáles son las áreas y acciones que debe realizar el docente a través de cuatro dominios. El primero de ellos señala que *el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos*. En el tercer dominio se indica que *especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes*. Al mismo tiempo, *estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes*. El cuarto y último dominio señala que *las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes* (Ministerio de educación, 2008; pp.9-10). En síntesis, la capacidad de poder adaptar y contextualizar los materiales educativos que recibe una escuela rural, independiente del tipo de Apoyo que lo provea es responsabilidad del docente, y en su defecto de la escuela a través del equipo directivo que apoye la toma de decisiones al respecto. En este sentido se observa que no existe claridad en las escuelas respecto de cuáles son las responsabilidades profesionales que les competen y cuáles son aquellas que le competen al Apoyo.

Según la literatura revisada en este proyecto (CIAE, 2010; Mineduc, 2014), se puede asociar esta confusión de roles y responsabilidades con la falta de regulación que existe en nuestro país respecto de los Apoyos. La actual regulación sólo considera un tipo de Apoyo, generando vacíos regulatorios en otros tipos de Apoyos como PAC y Fundaciones. Por otra parte, la falta de regulación permite una diversidad de tipos de ATE sin conocer la efectividad de éstas.

3.-Baja percepción de efectividad en relación a resultados asociados a modelo lógico de SEP

Las escuelas, sean directivos, docentes o equipo psicosocial perciben de forma positiva los materiales que proporciona el Apoyo. Sin embargo, la labor de los Apoyos de acuerdo al modelo lógico de la Ley SEP debería actuar en ámbitos que superan la entrega y donación de materiales, su labor debería consistir en guiar y apoyar a la escuela en el logro de las metas educativas planteadas en el PME de acuerdo al diagnóstico realizado. Esta relación de Apoyo- efectividad en metas no es tan clara para los actores consultados (RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.METAS.EQD, RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.DOCN). Más bien se observa que la percepción de efectividad de los Apoyos es baja en los entrevistados de este proyecto. Se observó que en aquellas escuelas donde el Apoyo considera el modelo de acompañamiento y asesoría con los docentes y equipos directivos en su labor, la percepción de efectividad en dichos actores era positiva. Este punto resulta relevante si consideramos que según Vargas (1994) la percepción negativa de la efectividad de los Apoyos está asociada a la constatación de la realidad de los consultados en relación a los resultados esperados.

4.- Acompañamiento mejora percepción efectividad curricular y evaluación

No todos los Apoyos consideran en su modelo de trabajo el acompañamiento o asesoría a docentes y equipos directivos. Este aspecto, acompañamiento a través de visitas mensuales, si bien mejora la percepción de efectividad de los Apoyos en los actores consultados, también cumple el rol fundamental en la adaptación y contextualización de los materiales que se entregan a la realidad de esa escuela, docentes y alumnos (GC.SUPERVISION (-) APOYO). En este sentido, el material que proporciona el Apoyo no se percibe como rígido ya que se flexibiliza en base a las sugerencias del asesor. Este aspecto no sólo se observó en las dimensiones de planificación de aula, sino que también en el área de evaluación donde se hizo manifiesta la necesidad de ser apoyados en la lectura e interpretación de resultados de evaluaciones estandarizadas para el aprendizaje (EV.NEC.ANALISIS.DOCN).

En cuanto a la pregunta de investigación del presente proyecto *¿Cómo perciben la efectividad de los diferentes tipos de Apoyos educacionales, directivos, docentes y profesionales del equipo psicosocial de las escuelas rurales de la Región Metropolitana en el contexto del Mejoramiento continuo de la Ley SEP?* Es necesario analizar en función de las áreas y dimensiones del Modelo Lógico de la Ley SEP. En el área de la Gestión curricular la percepción de efectividad es en general positiva y se asocia principalmente a la posibilidad de optimizar los tiempos del docente a través de las planificaciones de clases que el Apoyo provee, sin embargo, también se hace presente la percepción negativa hacia estas últimas debido a que no se ajustan a las características y necesidades de los alumnos. En relación a éste último aspecto, en el Programa Mece Rural las comunidades de aprendizaje que se generaban en las localidades producían insumos (planificaciones y materiales pedagógicos) acorde a sus necesidades y contexto, pues el desarrollo nace desde los mismos actores que deben llevar el proceso de aprendizaje en el día a día. Esto hoy no ocurre en el funcionamiento de los Apoyos y escuelas consultadas en este proyecto.

En el caso de la dimensión de Evaluación prima una percepción negativa por dos motivos, el primero por la sensación de diferencia en los niveles de exigencia entre las evaluaciones que ellos construyen y los que proporcionan los Apoyos. Un segundo motivo es la necesidad de poder ser apoyados en el análisis y reflexión a partir de resultados de los alumnos. Ellos reconocen explícitamente que es una debilidad docente que requiere de Apoyo externo y que no todos proporcionan.

En el área de Gestión de recursos se observa una percepción positiva en aquellos casos que el *Apoyo* provee y dona los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

En liderazgo educacional y convivencia escolar se pudo recopilar menos información ya que las escuelas consultadas no contaban en su mayoría con programas de *Apoyo* para estas áreas.

En relación a los resultados esperados al mediano y largo plazo, se observa que existe una percepción negativa de la efectividad de los *Apoyos* producto de una sensación de desvinculación del trabajo actual con las metas al largo plazo, sin embargo, en este aspecto también influye la variable de que las metas de la escuela no son sociabilizadas de forma tal que se logre involucrar a la comunidad educativa en los objetivos que les compete a cada uno en el día a día. Un aspecto interesante en relación a la percepción de efectividad es que en los casos de los *Apoyos* que consideraban en su modelo un acompañamiento o asesoría la percepción de efectividad de estos era positiva.

CONCLUSIONES

En función de los elementos analizados anteriormente en este informe, uno de los más relevantes a destacar en esta sección es en relación a la confusión que existe entre *Apoyos* y escuela en responsabilidades y roles de cada uno. En los resultados obtenidos en este proyecto existe la percepción en las escuelas rurales de la Región Metropolitana de que es el *Apoyo* quien debe proveer y resolver la necesidad del Mejoramiento Contextualizado a través de la adecuación de los materiales que proporciona a la escuela como las planificaciones y evaluaciones. Esta percepción demuestra poca proactividad en la toma de decisiones por parte de los docentes respecto a los insumos que el *Apoyo* provee, generando a su vez percepciones negativas asociadas a la rigidez de éstos. Muestra además un liderazgo directivo debilitado que no es claro en sociabilizar qué es lo que la escuela quiere lograr y qué se necesita de la comunidad educativa para conseguirlo, considerando en esto último el rol específico que le compete a cada uno de los miembros. Sin embargo, también ocurre que hay *Apoyos* que llegan a las escuelas producto de decisiones externas a ellas y no del diagnóstico Institucional.

Junto con lo anterior, también se evidencia la confusión de los roles que asume cada agente, pues la escuela manifiesta que debe ser el *Apoyo* quien se ajuste a las necesidades específicas de su contexto cuando es una responsabilidad de la escuela. Como se señala en la discusión, estas acciones corresponden a tareas y responsabilidades que le son propias al docente, y en su defecto a la escuela quienes deberían poder tomar este tipo de decisiones de forma interna. Esta confusión de roles se observa en los resultados a nivel perceptivo de los autores consultados. Se proyecta como un tema de investigación futura que permita analizar cuáles son las causas que generan esta confusión.

En relación a las escuelas rurales, los *Apoyos* deberían considerar la percepción de los docentes la cual indica que la sola entrega de recursos de apoyo no asegurarían los resultados esperados y que debería considerarse el trabajo explícito de trabajar las capacidades docentes de tomar decisiones a través de asesorías y acompañamientos a la escuela, de forma sistemática. A través de este acompañamiento se guía al docente respecto de los ajustes y decisiones que él debe tomar (porque es parte de sus responsabilidades docentes) en relación a los recursos curriculares que el *Apoyo* provee. De esta forma se estaría trabajando en el contexto de un Mejoramiento Escolar Contextualizado que logra incidir en las brechas del aprendizaje en los estudiantes más vulnerables de la población. Bajo la lógica de Hargreaves

& Shirley (2009) cobra sentido la necesidad de enfatizar y fortalecer, en este contexto de cambios, la alta profesionalización docente, innovación, autonomía, confianza en la capacidad de las escuelas, cooperación lateral y centralidad pública como la cuarta vía que apoye y active el cambio educacional por sobre la consolidación de mecanismos de mercado en educación, reforzando el principio de la competencia individual y, despreocupación por las consecuencias como motor para la creación de capacidades en el sistema escolar (Anderson y Carrasco, 2013).

En relación a los dos puntos anteriormente expuestos, resulta fundamental que, además de establecer con claridad y definir los roles y responsabilidades de los *Apoyos* y los recursos que ellas ofrecen a las escuelas, también es primordial insertar herramientas que permitan realizar seguimiento de los resultados esperados por la Ley SEP (logro de metas institucionales y aumento de puntajes SIMCE) que el *Apoyo* ha logrado en conjunto con la escuela, independiente si este *Apoyo* es privado o público. Resulta fundamental ya que a través de estos mecanismos reguladores se pretende equilibrar el surgimiento y fortalecimiento de instituciones fiscalizadoras (Superintendencia de educación y Agencia de la calidad) de las escuelas con mecanismos de *Apoyos* sólidos, contextualizados y efectivos para las escuelas, quienes se han visto presionadas a la mejora escolar, a la demostración de resultados sin contar con mecanismos que aseguren la calidad de todos. Los *Apoyos* que han surgido producto de la Ley SEP, con el propósito de acompañar a las escuelas en el logro del aseguramiento del aprendizaje de calidad para todos los alumnos han visto en su quehacer responsabilidades que asigna la escuela y que no se encuentran reguladas, una de ellas la contextualización y adecuación de los recursos pedagógicos. Por lo anterior, resulta fundamental que se fortalezcan los mecanismos de control y de aseguramiento de la calidad de los *Apoyos* por parte del Estado a través de la creación de nuevos estándares de desempeño o de la actualización de los desarrollados en el 2010 (CIAE, 2010), que logren ser implementados a nivel ministerial y permitan establecer requisitos mínimos de cumplimiento para las instituciones o personas naturales que provean apoyo a las escuelas. La explicitación de estos estándares ayudará además a clarificar los roles y responsabilidades de los *Apoyos* versus aquellas responsabilidades que en un PME corresponden a las escuelas.

Un aspecto importante a considerar en esta investigación fue la limitación de la información obtenida en el grupo del equipo psicosocial. En la etapa inicial del proyecto se consideró este grupo estaba asociado directamente al logro de los aprendizajes de los alumnos con mayores dificultades. Por esta razón, los instrumentos de recolección de información se enfocaron en aspectos más curriculares, es decir, en una de las áreas del Modelo lógico: gestión curricular, por sobre las otras áreas. Esta focalización en una de las áreas del Modelo lógico por sobre otras impidió contrastar las percepciones de aspectos relevantes en la escuela como el Liderazgo o Convivencia escolar que hubiese dado mayor valor a la investigación. Esta situación limitó sin duda el análisis comparativo de las áreas del modelo lógico de la Ley SEP, dejando el análisis sólo entre directivos y docentes en algunas de ellas.

Para una investigación posterior se recomienda incorporar la información del equipo psicosocial en todas las dimensiones del Modelo lógico de la Ley SEP. Por otra parte, resulta interesante conocer la percepción de los *Apoyos* en relación a su efectividad en las escuelas rurales. Este último aspecto no fue abordado en esta investigación ya que solo se analizaron las percepciones desde el punto de vista de las escuelas.

Finalmente, frente a la pregunta de investigación sobre la percepción de efectividad de los diferentes tipos de *Apoyos* educativos en las escuelas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto del Mejoramiento continuo de la Ley SEP, se ha constatado que no hay una percepción positiva o negativa generalizada del *Apoyo*, sino una percepción asociada a la efectividad según las áreas del Modelo Lógico de la Ley SEP en la cual el *Apoyo* se desenvuelva. El área que mantiene una mejor percepción por los tres actores consultados (directivos, docentes y equipo psicosocial), es el área de Gestión curricular. Sin embargo, cuando hablamos de la efectividad en relación a los resultados que la escuela debe lograr, según las metas que cada una de ellas declara en los Planes de Mejora la percepción pasa a ser negativa, principalmente porque no se observa una proyección al mediano plazo del trabajo que el *Apoyo* realiza, percepción que sólo es distinta en los casos donde el *Apoyo* incorpora en su modelo de trabajo el acompañamiento hacia los docentes.

REFERENCIAS

- Anderson, S. & Carrasco, A. (2013) Nuevas perspectivas para la mejora escolar en tiempos de crecientes políticas de estandarización y rendición de cuentas: evidencia proveniente del congreso ICSEI 2013. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 50(2), 1-4.
- Álvarez, N., González, R. & Marfán, J. (2014) *Conociendo las necesidades individuales de los alumnos: importancia del input data para la planificación de la mejora en escuelas desaventajadas Chilenas*. Documento CIIE. Recuperado el 21 de agosto 2014, de http://www.ciie2014.cl/?page=view_programa_completo.
- Atlas. Ti 7 (2014) *User Manual*. Scientific Software Development. Berlin. Recuperado el 20 de marzo 2015, de <http://atlasti.com/manuals-docs/> el 20 de marzo 2015.
- Ávalos, B. (1999) *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño” San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999. Recuperado el 03 de octubre de 2014, de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774126>
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. & Valenzuela, J.P. (2010). *La profesión docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones*. Recuperado el 28 de julio el 2015, de www.nucleodocente.uchile.cl
- Bellei, C., Osses, A., Valenzuela, J (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Editorial Ocho libros.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D., (2014) *Lo que Aprendí en la Escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?: Claves del mejoramiento escolar sostenido*. Universidad de Chile. ISBN: 978-956-190-852-9
- Biesta, G. (2014) ¿Medir lo que valoramos ó valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la Educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 51(1), 46-57
- Bickman. L (1987). The functions of program theory. *New Directions for Evaluation*, 33, 5-18.
- Carrasco, A. (2008) Investigación en Efectividad y Mejora escolar: ¿Nueva Agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2008)-Volumen 6, número 4*.
- Carrasco, A. (2013) Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educacional: la exigencia anglófona. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 2013, 50(2), 163-172.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, (2013) *Seguimiento de las herramientas y modelo de asesoría que apoyan la implementación del plan de mejoramiento educativo en establecimientos que firman convenio de igualdad de oportunidades el año 2012*. Centro de Políticas Públicas UC.

CEPAL, (2000) *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Recuperado el 27 de marzo 2014, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4425/lcg2071.pdf>

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA: Sage

Cicchinelli, L. F., & Barley Z. (1999). *Evaluating for success. Comprehensive school reform: An evaluation guide for districts and schools*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.

Centro de Investigación Avanzada en Educación (2010) *Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa. Proyecto Fondef D06i1038*. Recuperado el 28 de julio del 2014, del sitio Web [Registro ATE Ministerio de Educación Chile:](http://registroate.ministerioeducacion.cl/) http://registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205252001200.publicacion_estandares_ate.pdf

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2012). Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguay de Ciencia Política - Vol. 21 N°1 –Noviembre 2012, ICP – Montevideo*.

Domínguez, P. (2014) El impacto de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en la composición socioeconómica de las escuelas: un análisis preliminar. Recuperado el 15 de enero 2014, de <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/33.pdf>

Edmunds (1999) *The focus group research handbook*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Group.

Ehren, M., Swanborn, M. (2012) Strategic data use of schools in accountability systems, School Effectiveness and School Improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23:2, 257-280.

Falabella, A., Opazo, C. (2014) *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa*. Centro de Investigación de Desarrollo Educativo Universidad Alberto Hurtado.

Frechtling, J. (2007). *Logic Modeling Methods in Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.41, N°2, 2007.pp 293-314.

García – Huidobro, J., Cox, C., Hermosilla, B., Sotomayor, C., San Miguel, J., Andaur, R., Lemaitre, M., et al. (1999): *La Reforma Educativa Chilena*. Editorial Popular.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

Hsieh, H., Shannon, S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. DOI: 10.1177/1049732305276687. Recuperado el 28 julio 2014, de <http://www33.homepage.villanova.edu/edward.fierros/pdf/Hsieh%20Shannon.pdf>

Irarrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Contreras, C. (2012) *Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación*. Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ley N°19.247. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 9 de Septiembre 1993.

Ley N°20.248. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 25 de Enero 2008.

Ley N°20.529. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 11 de Agosto 2011.

Leyton, T. (2013). Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad. Comunicación presentada en Congreso de la Asociación Latinoamérica de Sociología 2013, Santiago, Chile.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S., Swaffield, S. (2007). *Schools on the Edge: Responding to Challenging Circumstances*. London: Paul Chapman

MacBeath, J. (2011) *Liderar el Aprendizaje dentro y fuera de la Escuela*. Santiago: Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile. Recuperado el 16 abril 2014, de http://issuu.com/educacionfch/docs/libro_de_j_macbeath.

Marfán, J., Carrasco, R., Carrasco, A., Horn, A., Uribe, M., Álvarez, N., et al. (2014) *Desafíos de los procesos de Mejoramiento en escuelas desventajadas chilenas*. Documento CIIIE.

Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (virtual)*. Vol. 3 Número 3 pp. 30-43. 2010

McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (1999). Logic models: A tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22, 65–72.

Medrano, P., Contreras, D. (2013) *El Mercado de la Asistencia Técnica Educativa, su aporte en el logro de los objetivos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Proyecto FONIDE N°: FE611126-2011. Recuperado el 28 de Julio 2014, de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>

Miles, M., Huberman, A. (1994) *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.

MINEDUC (1992) *Programa de educación básica rural. Gobierno de Chile*. Recuperado el 28 julio 2014, de <http://www.red-ler.org/programa-educacion-basica-rural-chile.pdf>

MINEDUC (2013) *Orientaciones técnicas para liderar el Plan de Mejoramiento educativo*. Ministerio de Educación, Dirección General de Educación.

MINEDUC (2014) *Estándares Indicativos del Desempeño para los Establecimientos educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado el 28 de julio de 2014, de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/blizana/Mis%20documentos/Downloads/Est%C3%A1ndares%20Indicativos%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf>

MINEDUC (2015) Informe Ejecutivo. Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Recuperado el 2 de marzo 2015, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201502021034480.InformeEjecutivoEquipoTarea.pdf>

Mizala, A., Torche F. (2013) ¿Logra la Subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? Recuperado el 15 enero 2015, de <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/19.pdf>

Osses, A. & González, C. (2010). *¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En: Bellei, et al. (2010) Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*, Universidad de Chile FONDEF. Ocho libros Editores.

Plan de apoyo compartido (2014). Recuperado el 28 de julio del 2014, de <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

PIIE (1984) *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar*. Santiago. Chile: Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.

Raczynski, D., 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*, volumen 11, N°2.

Rossi, P., Freeman, H. & Lipsey, M. (1999) *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.

San Martín, E. & Carrasco, A. (2012) *Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa*. Año 7 N°53. Centro de Políticas Públicas UC. ISSN 0718-9745. <http://www.ceppe.cl/organizacion/816-alejandro-carrasco>

San Martín, E. & Carrasco, A. (2013) Criterios para evaluar la metodología oficial de clasificación de escuelas: ¿un asunto técnico o conceptual? *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas públicas 2013*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

San Miguel, J. (1999) Nuevas demandas de la Educación Básica Rural. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3 N° 5 junio 2005, ISSN 0717-9898

Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A systemic approach*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.

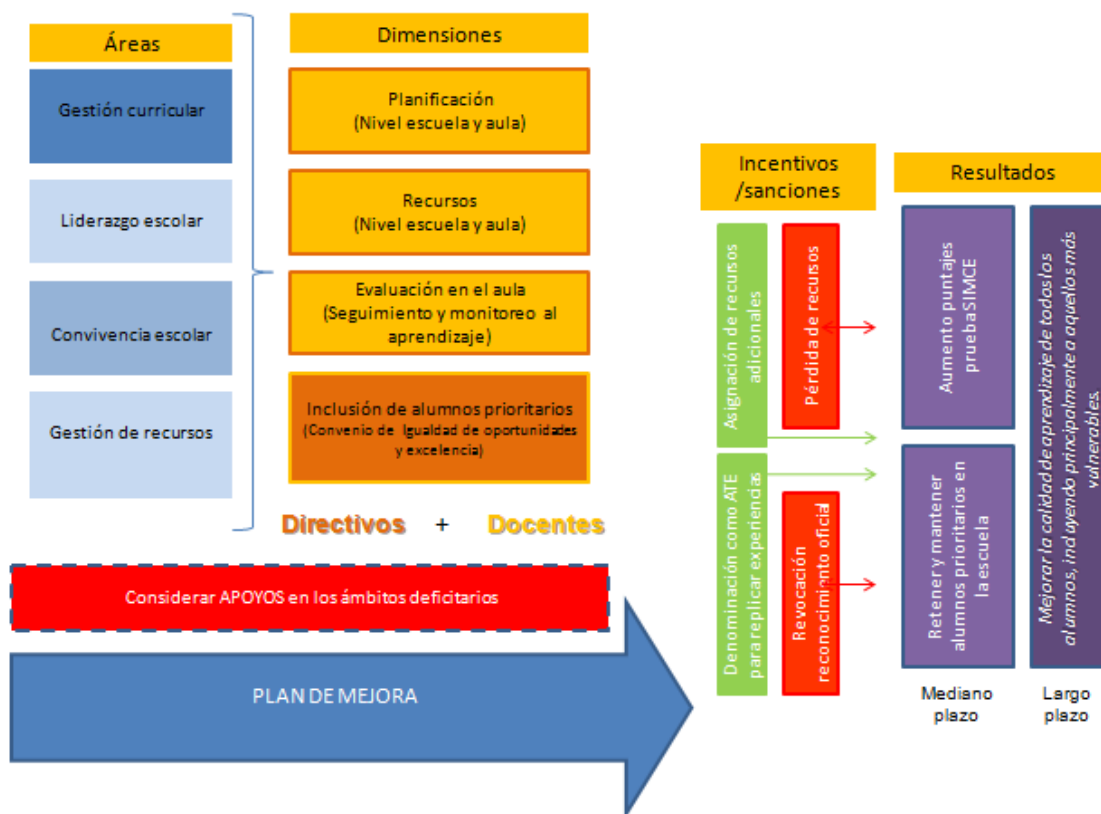
Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self – evaluation instrument, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:1, 69-88, DOI: 10.1080/09243450802605506

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos*. Barcelona. España: Editorial Paidós.

Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school context more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp 308-328.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Recuperado el 1 octubre 2015 desde <http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alt8-4-vargas.pdf>

ANEXO N° 1: MODELO LÓGICO LEY SEP



ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE 18 AÑOS

PROYECTO EFECTOS PERCIBIDOS DE LOS APOYOS EN EL CONTEXTO DE LA LEY SEP

Escuelas rurales de la Región Metropolitana

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para participar en el estudio llamado Efectos percibidos de los Apoyos en el contexto de la Ley SEP en escuelas rurales de la Región Metropolitana. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee al responsable del estudio.

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación que está siendo desarrollado por Bárbara Lizana y forma parte de los requisitos de egreso y titulación del Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizaje, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de este proyecto es estudiar como los Apoyos (ATE's, PAC, otros) y son percibidos por las escuelas rurales en el contexto de las metas planteadas por la Ley SEP. Esperamos que los resultados de este proyecto contribuyan a la mejor comprensión del desempeño de los Apoyos (ATE's, PAC, otros) y cómo éstos podrían ser potenciados.

Por este motivo, se solicita su colaboración en su calidad de participante. Su participación consistirá en entregar antecedentes sobre los Apoyos con los que la escuela actualmente trabaja: cómo fue contratado, en qué consiste su apoyo, cuáles son las áreas de apoyo, entre otros aspectos que son trabajados a través de las entrevistas en profundidad y focus group.

Este proyecto de investigación es guiado por la profesora señor(a) **María Verónica Santelices** de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con quien pueden contactarse en caso de cualquier dificultad: fono **(2)354-5343** correo electrónico **vsanteli@uc.cl**.

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para conocer las percepciones que tienen actores educativos relevantes respecto de **los diferentes tipos de apoyo con los cuales actualmente trabajan las escuelas rurales de la Región Metropolitana**. Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

A juicio de los investigadores su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para Ud.:

- a. *Las entrevistas tienen como propósito **obtener las percepciones que tienen directivos y docentes respecto del tipo de apoyo con el cual trabajan actualmente para poder cumplir las metas planteadas en el contexto de la Ley SEP.** No hay mayor riesgo para las personas que participan. No hay propósitos evaluativos, ya que la entrevista no involucra respuestas correctas o incorrectas.*

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO: En los registros de las entrevistas no se identificará el nombre de los participantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos. *Las **entrevistas tendrán un registro de audio pero su identificación se hará por medio de un código, eliminando cualquier referencia al nombre del entrevistado.** La información será ingresada a una base de datos codificados, la cual no permite establecer la identidad de las personas ni cualquier otra información que lleve a identificarlas. La base de datos sólo será manejada por la investigadora y profesora guía que desarrollan el proyecto.*

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: *Las **entrevistas** serán realizadas en el lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda cada entrevista es de aproximadamente de 1 hora.*

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas y actividades de divulgación especializadas. No se identificarán nombres de las personas ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador responsable. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro profesional.
- Si durante el transcurso del estudio nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con el investigador responsable, quién responderá mis preguntas. El teléfono de contacto es **(2) 4412419** y su correo electrónico es **balizanb@uc.cl**.
- Firmo este documento y recibo el documento explicativo.
- Mi firma significa que acepto participar en el estudio Efectos percibidos de los Apoyos en el contexto de la Ley SEP en escuelas rurales de la Región Metropolitana, realizando una entrevista. Además estoy de acuerdo en que estas sean registradas **utilizando un código.**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ (nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: Efectos percibidos de los *Apoyos* en el contexto de la Ley SEP en escuelas rurales de la Región Metropolitana. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable, Srta. Bárbara Lizana Bernal. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el investigador responsable o con docente guía en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante : _____

Firma del Participante : _____

Nombre del Establecimiento : _____

Fecha : _____

Nombre del Investigador Responsable: _____

Firma del Investigador Responsable : _____

ANEXO N°3: ENTREVISTAS EQUIPOS DIRECTIVOS

Magister Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile



PROTOCOLO DE ENTREVISTA DIRECTIVOS ESCUELAS RURALES CON APOYOS *Efectos percibidos de la Ley SEP en escuelas rurales de la región metropolitana con énfasis en Apoyos.*

1. Objetivo de la entrevista: Comprender y analizar las percepciones de la efectividad de los Apoyos en escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.

2. Temas a tratar:

- Apoyos contratados
- Ámbitos de la Ley SEP
- Actividades de la Ley SEP
- Planes de Mejora
- Resultados esperados: mediano y largo plazo
- Sanciones e incentivos

3. Referencias técnicas:

- a. **Método:** entrevista
- b. **Técnica:** semi estructurada.
- c. **Fecha:** por definir según cada uno de los tres equipos directivos.
- d. **Duración:** 60 minutos.
- e. **Lugar:** dependiendo de los informantes: cada escuela.
- f. **Sujetos:** Directores y Jefes técnico pedagógicos de cada una de las escuelas participantes en este proyecto.

4. Desarrollo de las preguntas tratando de llevar la secuencia elaborada en la pauta, tomando en cuenta que la flexibilidad es primordial para adecuarse al discurso de la persona entrevistada sin perder de vista el tema y objetivos de la investigación:

a. Rapport:

- i. Primera Fase, presentación y dar a conocer a la persona que entrevistará el objetivo de su trabajo de investigación científica
- ii. Segunda Fase, dar lugar a las preguntas de iniciación y empatía, son sencillas y tienen como fin establecer la comunicación cómoda y fluida

b. De Contenido con preguntas abiertas:

- i. Plantear temas de conversación para motivar una argumentación, narración, explicación o interpretación por parte de la persona entrevistada sobre el tema investigado.
- ii. Hacer preguntas piense bien en la formulación motivando a través de las mismas una respuesta extensa en donde el rol del investigador sea el mínimo posible. Utilizar formulaciones como:

- Explíqueme cómo...,
- Cuénteme que pasó cuando...,
- Cómo reflexiona usted sobre las experiencias de aquellos momentos de su juventud...
- Cómo interpreta usted aquella situación...,

c. **Realizar preguntas de evaluación:** Es recomendable hacer preguntas tales como ¿piensa que me ha conversado todo lo que deseaba?, ¿ha quedado algún tema pendiente?, ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?

d. **Realizar preguntas de retorno:** ¿Le gustaría continuar esta entrevista?, ¿qué temas le gustaría abordar?

Otro tipo de preguntas Ejemplos de preguntas de abogado del diablo: ¿Qué harías si tú fueses opositor al líder político de la comunidad? Ejemplos de preguntas hipotéticas: ¿Qué decisiones tomarías si te piden organizar un nuevo partido político? ¿Cómo organizarías un cambio de planes si viene una tormenta tropical en las fechas previstas para hacer la siembra?

PAUTA ENTREVISTA EQUIPOS DIRECTIVOS

Presentación entrevistador. Dar a conocer el objetivo de la entrevista: *Comprender y analizar las percepciones de la efectividad de los apoyos en escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.*

1. Presentación de la Teoría de acción Ley SEP, solicitar observarlo libremente y luego preguntar:

- a) ¿qué opinas de este cuadro?
- b) ¿Representa los aspectos centrales de la Ley SEP?

Entrevistador presenta el diagrama explicando detalladamente cada uno de los componentes de éste en relación a la Ley SEP.

2. Respecto a los Apoyos (explicar o sociabilizar la definición de Apoyos), indicar en el recuadro del Diagrama como sustento:

- c) ¿Cómo ustedes como escuela determinaron la necesidad de contar con Apoyos?
- d) ¿Cómo decidieron cuál era el apoyo más pertinente a sus necesidades?
- e) ¿Cómo se realizaron los contactos y proceso de contratación del o los Apoyos?
- f) ¿Cuánto tiempo llevan con este Apoyo en la escuela?

3. Respecto a las herramientas de los Apoyos al servicio de las Planificaciones en el contexto de la Ley SEP:

- g) ¿Cuáles son las herramientas que el Apoyo presta respecto a la *Planificación* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- h) ¿Qué opinan de esta herramienta?
- i) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela?
- j) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

4. Respecto a las herramientas de los Apoyos hacia la escuela respecto a los Recursos que ellos incorporan o que consideran al servicio del aprendizaje en el contexto de la Ley SEP:

- k) ¿Cuáles son las herramientas que el Apoyo presta respecto al uso de *Recursos* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- l) ¿Qué opinan de los Recursos implementados?
- m) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- n) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

5. Respecto a las herramientas de los Apoyos hacia la escuela respecto a las Actividades Evaluativas, entendiéndose por ellas a todos los recursos y sistemas instalados para poder obtener evidencias de aprendizaje al interior de la escuela al servicio de la toma de decisiones. Actividades evaluativas en el contexto de la Ley SEP:

- o) ¿Cuáles son los *Recursos evaluativos que entrega el Apoyo a la escuela* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- p) ¿Qué opinan de las actividades/sistemas evaluativos implementados?
- q) ¿Son efectivas para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- r) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- s) En caso de ser negativa la respuesta, ¿por qué no son efectivas?
- t) ¿Las actividades evaluativas consideran a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma?

6. Respecto a los resultados esperados al mediano plazo.

- u) ¿Este apoyo está vinculado a los resultados obtenidos en los puntajes SIMCE? ¿por qué estarían vinculados?
- v) ¿Los Apoyos son un pilar importante a la hora de lograr mantener y retener a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma impactan o apoyan en esta tarea a la escuela?
- w) En síntesis ¿Están satisfechos con el Apoyo recibido? ¿Existe la posibilidad de contratar otro tipo de Apoyo? De ser así ¿por qué?

7. Respecto a los resultados esperados al largo plazo.

- x) ¿Consideran que el Apoyo recibido contribuye a que todos los alumnos tengan un aprendizaje de calidad? ¿Por qué?
- y) ¿El Apoyo contratado permitiría al largo plazo apoyar a la escuela en un desarrollo integral (Todos los ámbitos planteados por la Ley SEP) para todos los alumnos por igual? ¿Por qué?

Agradecer la colaboración y disposición de los participantes en este proyecto.

ANEXO N°4: PAUTA ENTREVISTA A EQUIPOS DIRECTIVOS SIN APOYOS

Presentación entrevistador. Dar a conocer el objetivo de la entrevista: *Comprender y analizar las percepciones de la efectividad de los apoyos en escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.*

8. Presentación de la Teoría de acción Ley SEP, solicitar observarlo libremente y luego preguntar:

- z) ¿qué opinas de este cuadro?
- aa) ¿Representa los aspectos centrales de la Ley SEP?

Entrevistador presenta el diagrama explicando detalladamente cada uno de los componentes de éste en relación a la Ley SEP.

9. Respecto a los Apoyos (explicar o sociabilizar la definición de Apoyos), indicar en el recuadro del Diagrama como sustento:

- bb) ¿Cuáles son las metas planteadas por la escuela para este periodo?
- cc) ¿Qué herramientas utilizaron para realizar el diagnóstico?
- dd) En base a lo anterior, ¿cuáles son las razones de que la escuela no haya contratado Apoyos externos?
- ee) En caso de que la respuesta anterior sea asociado a que la escuela no necesitara apoyo:
- ff) ¿Cómo decidieron que los Apoyos disponibles no eran pertinentes a sus necesidades?
- gg) ¿Cuánto tiempo llevan con sin Apoyo en la escuela?

10. Respecto a las herramientas de Planificaciones en el contexto de la Ley SEP:

- hh) ¿Cuáles son las herramientas que la escuela implementa a la *Planificación* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- ii) ¿Qué opinan de esta herramienta?
- jj) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela?
- kk) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- ll) ¿Creen ustedes que este ámbito podría mejorar si se cuenta con un Apoyo que disponga de planificaciones?

11. Respecto a los Recursos que incorporan o que consideran al servicio del aprendizaje en el contexto de la Ley SEP:

- mm) ¿Cuáles son los *Recursos* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática) con los que la escuela cuenta?
- nn) ¿Qué opinan de los Recursos implementados y su utilización?
- oo) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- pp) ¿Han sido positivos para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- qq) ¿Consideran que este aspecto: uso y disponibilidad podría ser mejorado en caso de que existiese un Apoyo en la escuela? ¿por qué?

12. Respecto a las actividades Evaluativas de la escuela, entendiéndose por ellas a todos los recursos y sistemas instalados para poder obtener evidencias de aprendizaje al interior de la

escuela al servicio de la toma de decisiones. Actividades evaluativas en el contexto de la Ley SEP:

- rr) ¿Cuáles son los *Recursos evaluativos que implementa la escuela* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- ss) ¿Qué opinan de las actividades/sistemas evaluativos implementados?
- tt) ¿Son efectivas para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- uu) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- vv) En caso de ser negativa la respuesta, ¿por qué no son efectivas?
- ww) ¿Las actividades evaluativas consideran a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma?
- xx) ¿Consideran ustedes que este aspecto podría ser mejorado si se contase con un *Apoyo* externo? ¿por qué?

13. Respecto a los resultados esperados al mediano plazo.

- yy) ¿Consideran que las acciones que han implementado a nivel de escuela estén vinculado a los resultados obtenidos en los puntajes SIMCE? ¿por qué estarían vinculados?
- zz) ¿Consideran ustedes que los resultados SIMCE podrían aumentar si es que la escuela contara con *Apoyo*? ¿por qué?
- aaa) ¿Si la escuela contara con *Apoyo* sería más sencillo poder mantener y retener a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma impactaría o apoyarían esta tarea a la escuela?
- bbb) En síntesis ¿Existe la posibilidad de contratar otro tipo de *Apoyo*? De ser así ¿por qué?

14. Respecto a los resultados esperados al largo plazo.

- ccc) ¿Consideran que las acciones que ha realizado e implementado la escuela contribuyen a que todos los alumnos tengan un aprendizaje de calidad? ¿Por qué?
- ddd) ¿Si la escuela contratara un *Apoyo* permitiría al largo plazo un desarrollo integral (Todos los ámbitos planteados por la Ley SEP) para todos los alumnos por igual? ¿Por qué?

Agradecer la colaboración y disposición de los participantes en este proyecto.

ANEXO N°5: PAUTA ENTREVISTA A EQUIPOS DIRECTIVOS CON APOYOS MÚLTIPLES

Presentación entrevistador. Dar a conocer el objetivo de la entrevista: *Comprender y analizar las percepciones de la efectividad de los apoyos en escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.*

1. Presentación de la Teoría de acción Ley SEP, solicitar observarlo libremente y luego preguntar:

- a) ¿qué opinas de este cuadro?
- b) ¿Representa los aspectos centrales de la Ley SEP?

Entrevistador presenta el diagrama explicando detalladamente cada uno de los componentes de éste en relación a la Ley SEP.

2. Respecto a los *Apoyos* (explicar o sociabilizar la definición de *Apoyos*), indicar en el recuadro del Diagrama como sustento:

- c) ¿Cómo ustedes como escuela determinaron la necesidad de contar con *Apoyos*?
- d) ¿Cómo decidieron cuál era el apoyo más pertinente a sus necesidades?
- e) ¿Cómo se realizaron los contactos y proceso de contratación del o los *Apoyos*?
- f) ¿Cuánto tiempo llevan con este Apoyo en la escuela?

3. Respecto a las herramientas de los *Apoyos* al servicio de las Planificaciones en el contexto de la Ley SEP:

- g) ¿Cuáles son las herramientas que el Apoyo presta respecto a la *Planificación* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- h) ¿Qué opinan de esta herramienta?
- i) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela?
- j) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

4. Respecto a las herramientas de los *Apoyos* hacia la escuela respecto a los *Recursos* que ellos incorporan o que consideran al servicio del aprendizaje en el contexto de la Ley SEP:

- k) ¿Cuáles son las herramientas que el Apoyo presta respecto al uso de *Recursos* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- l) ¿Qué opinan de los Recursos implementados?
- m) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- n) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

5. Respecto a las herramientas de los *Apoyos* hacia la escuela respecto a las *Actividades Evaluativas*, entendiéndose por ellas a todos los recursos y sistemas instalados para poder obtener evidencias de aprendizaje al interior de la escuela al servicio de la toma de decisiones. **Actividades evaluativas en el contexto de la Ley SEP:**

- o) ¿Cuáles son los *Recursos evaluativos* que entrega el Apoyo a la escuela (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- p) ¿Qué opinan de las actividades/sistemas evaluativos implementados?
- q) ¿Son efectivas para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?

- r) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- s) En caso de ser negativa la respuesta, ¿por qué no son efectivas?
- t) ¿Las actividades evaluativas consideran a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma?

6. Respecto a los resultados esperados al mediano plazo.

- u) ¿Este apoyo está vinculado a los resultados obtenidos en los puntajes SIMCE? ¿por qué estarían vinculados?
- v) ¿Los Apoyos son un pilar importante a la hora de lograr mantener y retener a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma impactan o apoyan en esta tarea a la escuela?
- w) En síntesis ¿Están satisfechos con el Apoyo recibido? ¿Existe la posibilidad de contratar otro tipo de Apoyo? De ser así ¿por qué?

7. Respecto a los resultados esperados al largo plazo.

- x) ¿Consideran que el Apoyo recibido contribuye a que todos los alumnos tengan un aprendizaje de calidad? ¿Por qué?
- y) ¿El Apoyo contratado permitiría al largo plazo apoyar a la escuela en un desarrollo integral (Todos los ámbitos planteados por la Ley SEP) para todos los alumnos por igual? ¿Por qué?

Agradecer la colaboración y disposición de los participantes en este proyecto.

ANEXO N°6: PAUTAS FOCUS GROUP DOCENTES

PAUTA FOCUS GROUP DOCENTES CON APOYOS

- 1.- Cantidad de sesiones: una por escuela participante del proyecto.
- 2.- Perfil de docentes participantes:
 - ✓ Docentes de enseñanza básica
 - ✓ Pertenecientes a escuelas municipales
 - ✓ Tener como mínimo un año de experiencia previa en el establecimiento
 - ✓ Que se encuentre actualmente con “Apoyo”

GUÍA DE TÓPICOS PARA CADA SESIÓN

- a. ¿Conocen las metas que su escuela se propuso en relación al Plan de mejora SEP?
- b. ¿Cuáles son las principales metas que el establecimiento tiene respecto al aprendizaje de sus alumnos?
- c. ¿En base a qué evidencia determinaron la necesidad de contratar *Apoyos*?
- d. ¿Ustedes participaron de la elección de sus *Apoyos*? ¿De qué manera?
- e. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior: ¿qué aspectos consideraron en este apoyo que hizo que fuera la preferencia?
- f. ¿El apoyo con el que actualmente cuentan es influyente en los resultados o metas propuestas en el mediano plazo descrito en su Plan de mejora en el contexto de la Ley SEP?
- g. Respecto a los cuatro ámbitos de trabajo que plantea la Ley SEP: gestión curricular, liderazgo escolar, gestión de recursos y convivencia escolar, ¿cuál o cuáles ámbitos trabaja el apoyo actual de la escuela?
- h. En caso de que el Apoyo trabaje más de uno de los cuatro ámbitos: ¿Hay un área específica en el que el apoyo recibido sea destacado?
- i. ¿Qué hace que el Apoyo se destaque en uno de los ámbitos anteriormente señalados?
- j. ¿Quién y cómo provee ese apoyo?
- k. Respecto a las planificaciones de aula: ¿Cuál dirían ustedes que son las principales fortalezas y debilidades de este Apoyo?
- l. Respecto a los recursos de apoyo al aula: ¿Existe apoyo en la incorporación y la utilización de recursos en el aula?
- m. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Apoyo en relación a los recursos de aula?
- n. En cuanto a Evaluación: ¿De qué forma se apoya el diseño, aplicación y análisis de Evaluaciones?
- o. ¿Existe un instalado un sistema interno de evaluaciones que permitan un análisis y seguimiento oportuno de los aprendizajes? ¿De qué forma el Apoyo contribuye a este sistema de evaluación interna?
- p. ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades del Apoyo en relación a las Evaluaciones?
- q. ¿Existe apoyo en el trabajo cotidiano con los alumnos prioritarios?
- r. ¿Cómo y de qué forma se realiza este trabajo?
- s. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Apoyo en relación al trabajo con alumnos prioritarios?
- t. Respecto a los resultados esperados: ¿Hay efectos que ustedes perciban respecto de los *Apoyos* en relación a los resultados a largo plazo planteados por la escuela en el contexto de la Ley SEP?
- u. ¿Cuáles son los aspectos positivos del Apoyo que actualmente reciben?
- v. ¿Cuáles serían las sugerencias de mejora para el Apoyo que actualmente reciben?

ANEXO N°7: PAUTA FOCUS GROUP DOCENTES SIN APOYOS

- 1.- Cantidad de sesiones: una por escuela participante del proyecto.
- 2.- Perfil de docentes participantes:
 - ✓ Docentes de enseñanza básica
 - ✓ Pertenecientes a escuelas municipales
 - ✓ Tener como mínimo un año de experiencia previa en el establecimiento
 - ✓ Que se encuentre actualmente "SIN Apoyo"

GUÍA DE TÓPICOS PARA CADA SESIÓN

- a. ¿Conocen las metas que su escuela se propuso en relación al Plan de mejora SEP?
- b. ¿Cuáles son las principales metas que el establecimiento tiene respecto al aprendizaje de sus alumnos?
- c. ¿Para determinar las metas de aprendizaje se realiza un diagnóstico, ustedes participaron de él? ¿de qué forma?
- d. ¿Conocen *Apoyos* y los servicios que ofrecen a las escuelas? ¿cuáles? ¿qué ofrecen?
- e. ¿Creen ustedes que los *Apoyos* influyan positivamente en los resultados a largo plazo planteados por la escuela en el contexto de la Ley SEP?
- f. ¿Creen que exista un área específica en el que los *Apoyos* externos sean destacados? (área curricular ó ámbito del Plan de Mejora)
- g. ¿Por qué creen ustedes que su escuela no tiene un *Apoyo* externo?
- h. ¿Cuáles son los *Apoyos* o herramientas internas con los que cuentan actualmente? ¿Quién y cómo se proveen?
- i. Respecto a los cuatro ámbitos de trabajo que plantea la Ley SEP: gestión curricular, liderazgo escolar, gestión de recursos y convivencia escolar, ¿cuál o cuáles ámbitos trabaja actualmente la escuela? ¿De qué forma?
- j. En caso de que la escuela trabaje más de uno de los cuatro ámbitos de la Ley SEP: ¿Hay un área específica en el que el trabajo realizado sea destacado al interior de la escuela?
- k. ¿Qué hace que el trabajo realizado en ese ámbito SEP se destaque de los otros ámbitos anteriormente señalados? (gestión curricular, liderazgo escolar, gestión de recursos y convivencia escolar)
- l. ¿Quién y cómo se trabajan las metas en el ámbito SEP destacado?
- m. Respecto a las planificaciones de aula: ¿Cuál dirían ustedes que son las principales fortalezas y debilidades de este punto al interior de la escuela?
- n. Respecto a los recursos de apoyo al aula: ¿Existe apoyo en la incorporación y la utilización de recursos en el aula? ¿Quién realiza ese apoyo?
- o. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del *Apoyo* en relación a los recursos de aula?
- p. En cuanto a Evaluación: ¿De qué forma se diseñan, aplican y analizan las Evaluaciones en la escuela?
- q. ¿Existe un instalado un sistema interno de evaluaciones que permitan un análisis y seguimiento oportuno de los aprendizajes? ¿De qué forma el equipo directivo contribuye a este sistema de evaluación interna?
- r. ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades de la escuela en relación a las Evaluaciones?

- s. ¿Existe un trabajo organizado y sistematizado con los alumnos prioritarios?
- t. ¿Cómo y de qué forma se realiza este trabajo?
- u. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en relación al trabajo con alumnos prioritarios?
- v. ¿Creen ustedes que si la escuela contara con *Apoyos* externos se aseguraría el aumento de los puntajes SIMCE de la escuela? ¿por qué?
- w. ¿Creen ustedes que si la escuela contara con *Apoyos* externos se aseguraría el logro de las metas propuestas en este periodo en relación a la Ley SEP?

ANEXO N°8: PAUTA FOCUS GROUP DOCENTES CON APOYOS MÚLTIPLES

- 1.- Cantidad de sesiones: una por escuela participante del proyecto.
- 2.- Perfil de docentes participantes:
 - ✓ Docentes de enseñanza básica
 - ✓ Pertenecientes a escuelas municipales
 - ✓ Tener como mínimo un año de experiencia previa en el establecimiento
 - ✓ Que se encuentre actualmente con “Apoyos múltiples”

GUÍA DE TÓPICOS PARA CADA SESIÓN

- w. ¿Conocen las metas que su escuela se propuso en relación al Plan de mejora SEP?
- x. ¿Cuáles son las principales metas que el establecimiento tiene respecto al aprendizaje de sus alumnos?
- y. ¿En base a qué evidencia determinaron la necesidad de contratar Apoyos?
- z. ¿Ustedes participaron de la elección de sus Apoyos? ¿De qué manera?
- aa. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior: ¿qué aspectos consideraron en este apoyo que hizo que fuera la preferencia?
- bb. ¿El apoyo con el que actualmente cuentan es influyente en los resultados o metas propuestas en el mediano plazo descrito en su Plan de mejora en el contexto de la Ley SEP?
- cc. Respecto a los cuatro ámbitos de trabajo que plantea la Ley SEP: gestión curricular, liderazgo escolar, gestión de recursos y convivencia escolar, ¿cuál o cuáles ámbitos trabajan con apoyo externo a la escuela?

Para Apoyo 1:

- dd. ¿Quién y cómo provee ese apoyo?
- ee. Respecto a las planificaciones de aula: ¿Cuál dirían ustedes que son las principales fortalezas y debilidades de este Apoyo?
- ff. Respecto a los recursos de apoyo al aula: ¿Existe apoyo en la incorporación y la utilización de recursos en el aula?
- gg. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Apoyo en relación a los recursos de aula?
- hh. En cuanto a Evaluación: ¿De qué forma apoya el diseño, aplicación y análisis de Evaluaciones?
- ii. ¿Existe un instalado un sistema interno de evaluaciones que permitan un análisis y seguimiento oportuno de los aprendizajes? ¿De qué forma el Apoyo contribuye a este sistema de evaluación interna?
- jj. ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades del Apoyo en relación a las Evaluaciones?
- kk. ¿Existe apoyo en el trabajo cotidiano con los alumnos prioritarios?
- ll. ¿Cómo y de qué forma se realiza este trabajo?
- mm. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Apoyo en relación al trabajo con alumnos prioritarios?
- nn. ¿Cuáles son los aspectos positivos del Apoyo 1 que actualmente reciben?
- oo. ¿Cuáles serían las sugerencias de mejora para el Apoyo que actualmente reciben?

**** Repetir preguntas h) a s) según la cantidad de Apoyos con los que cuente la escuela.**

- pp. ¿Creen ustedes que los *Apoyos* externos aseguran el aumento de los puntajes SIMCE de la escuela? ¿por qué?
- qq. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuál de los *Apoyos* es el que da esa certeza?
- rr. ¿Creen ustedes que los *Apoyos* externos aseguran el logro de las metas propuestas en este periodo en relación a la Ley SEP?
- ss. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, ¿Cuál de los *Apoyos* es el que da esa certeza?
- tt. ¿Creen ustedes que los *Apoyos* influyan positivamente en los resultados a largo plazo planteados por la escuela en el contexto de la Ley SEP?

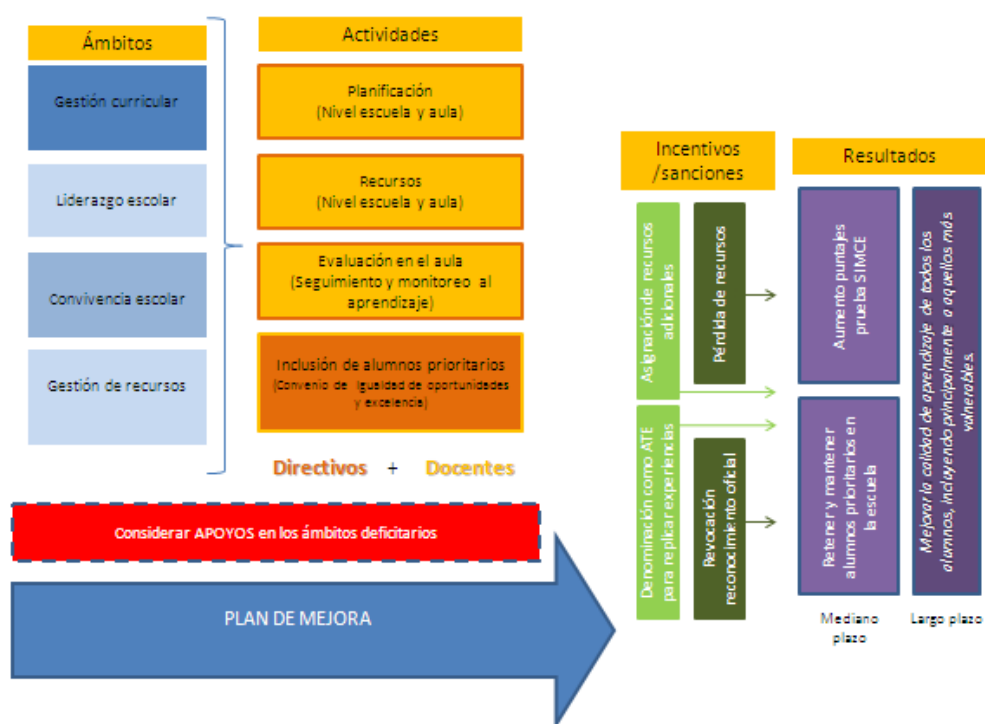
ANEXO N°9: PAUTA ENTREVISTA PSICOPEDAGOGAS/OS – EDUCADORAS DIFERENCIALES

El objetivo de este cuestionario se enmarca en el proyecto de investigación que se está realizando en diferentes escuelas rurales de la Región Metropolitana y pretende: *Comprender y analizar las percepciones de la efectividad de los Apoyos en escuelas básicas rurales de la Región Metropolitana, en el contexto de la mejora constante propuesta por la Ley SEP.*

Por este motivo, le solicitamos que complete el siguiente cuestionario con la mayor profundidad posible.

1. Presentación de la Teoría de acción Ley SEP, solicitar observarlo libremente y luego preguntar:

a) ¿Qué opinas de este cuadro?



b) Este diagrama intenta representar todos los componentes de la Ley SEP, a su juicio ¿Representa los aspectos centrales de la Ley SEP?

2. Respecto de las Planificaciones en el contexto de la Ley SEP:

- ¿Cuáles son las herramientas/estrategias que han sido creadas o establecidas respecto a la *Planificación* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- ¿Qué opinas de esta herramienta de planificación?
- ¿Es efectiva para el logro de las metas de aprendizaje propuestas por la escuela para todos sus alumnos?
- ¿Consideras que han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables? ¿por qué?

3. Respecto a los Recursos que ellos incorporan o que consideran al servicio del aprendizaje en el contexto de la Ley SEP:

- g) ¿Cuáles son las herramientas que se han implementado en la escuela respecto al uso de *Recursos* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- h) ¿Qué opinan de los Recursos implementados?
- i) ¿Es efectiva para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- j) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?

4. Respecto de las Actividades Evaluativas, entendiéndose por estas últimas como a todos los recursos y sistemas instalados para poder obtener evidencias de aprendizaje al interior de la escuela al servicio de la toma de decisiones. Actividades evaluativas en el contexto de la Ley SEP:

- k) ¿Cuáles son los *Recursos evaluativos que se utilizan en la escuela* (nivel escuela y aula) en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- l) ¿Qué opinan de las actividades/sistemas evaluativos implementados?
- m) ¿Son efectivas para el logro de las metas propuestas por la escuela en las asignaturas claves (Lenguaje y Matemática)?
- n) ¿Han sido positivas para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos más vulnerables?
- o) En caso de ser negativa la respuesta, ¿por qué no son efectivas?
- p) ¿Las actividades evaluativas consideran a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma?

5. Respecto a los resultados esperados al mediano plazo.

- q) ¿Cree que las estrategias que se han estado implementando en la escuela están vinculadas a los resultados obtenidos en los puntajes SIMCE? ¿por qué estarían vinculados?
- r) ¿Hay aprendizajes mejor logrado en alguna asignatura en particular gracias a los *Apoyos* que se han gestionado/implementado?
- s) ¿Los *Apoyos* implementados o gestionados al interior de la escuela son un pilar importante a la hora de lograr mantener y retener a los alumnos prioritarios? ¿De qué forma impactan o apoyan en esta tarea a la escuela?
- t) En síntesis ¿Está satisfecho/a con las estrategias de apoyo que la escuela ha implementado?
- u) ¿Existe la posibilidad de contratar otro tipo de Apoyo? De ser así ¿por qué?

6. Respecto a los resultados esperados al largo plazo.

- v) ¿Considera que las estrategias que la escuela implementa contribuye a que todos los alumnos tengan un aprendizaje de calidad? ¿Por qué?
- w) ¿Las estrategias que la escuela implementa permitiría al largo plazo apoyar a la escuela en un desarrollo integral (Todos los ámbitos planteados por la Ley SEP) para todos los alumnos por igual? ¿Por qué?

ANEXO N° 10: LISTADO DE CÓDIGOS

AREA	CÓDIGO EN PALABRAS	CODIFICACIÓN SISTEMA
GESTION CURRICULAR	El equipo directivo establece y supervisa lineamientos de planificación curricular con sus docentes.	GC.LINEAM.PLANIF
	El equipo directivo percibe de forma positiva las planificaciones que se trabajan en el establecimiento.	GC.PERCEPCION (+).EQD
	El equipo directivo percibe de forma negativa las planificaciones que se trabajan en el establecimiento.	GC.PERCEPCION (-).EQD
	El equipo directivo percibe de forma positiva las planificaciones que provee el <i>Apoyo</i> porque libera tiempo de los docentes.	GC.PLANIF. POS EQD
	El equipo directivo percibe de forma negativa las planificaciones que provee el <i>Apoyo</i> porque no libera tiempo de los docentes y las adaptaciones les generan más tiempo.	GC.PLANIF. NEG EQD
	Los docentes perciben negativamente el formato de planificaciones curriculares implementadas en el establecimiento por parte de la jefatura.	GC.FORMATOPLAN. NEG DOCN
	Los docentes perciben negativamente la forma como se planifican las clases en el establecimiento	GC.FORMADEPLAN. NEG DOCN
	Los docentes perciben negativamente las planificaciones curriculares implementadas en el establecimiento por parte del <i>Apoyo</i> .	GC.NEGPLANIF. APOYO
	Los docentes perciben positivamente el formato de planificaciones curriculares del establecimiento por parte de la jefatura.	GC.FORMATOPLAN (+) DOCN
	Los docentes perciben positivamente el formato de planificaciones curriculares del establecimiento por parte del <i>Apoyo</i> .	GC.FORMATOPLANIF (+) APOYO
	Docentes perciben de forma negativa la supervisión de las planificaciones por parte de la jefatura.	GC.SUPERVISION(-) JEFE
	Docentes perciben de forma positiva la supervisión de las planificaciones por parte de la jefatura.	GC.SUPERVISION(+) JEFE
	Docentes perciben de forma negativa la supervisión/asesoría de las planificaciones por parte del <i>Apoyo</i> .	GC.SUPERVISION(+) APOYO
	Docentes perciben de forma positiva la supervisión/asesoría de las planificaciones por parte del <i>Apoyo</i> .	GC.SUPERVISION (-) APOYO
	Docentes perciben positivamente las planificaciones porque se ajustan a las características de sus alumnos rurales.	GC.PLAN(+)CARAC.RURALES.DOCN
	Docentes perciben negativamente las planificaciones porque no se ajustan a las características de sus alumnos rurales.	GC.PLAN (-) CARAC.RURALES. DOCN
	Equipo psicosocial percibe negativamente las planificaciones porque no se ajustan a las características de los alumnos rurales.	GC.PLAN (-) CARAC.RURALES. EQPSI
	Equipo psicosocial percibe negativamente las planificaciones porque son poco flexibles para las adaptaciones.	GC.PLAN (-) FLEXIBILIDAD. EQPSI
	Equipo psicosocial percibe positivamente las planificaciones implementadas en la escuela.	GC.PLAN(+) EQPSI

EVALUACIÓN DE AULA	El equipo directivo instala un sistema de evaluaciones anual para monitorear el aprendizaje de los alumnos.	EV.INSTALACIONESIST.EQD
	El Apoyo provee evaluaciones.	EV. APOYOPROVEE
	El equipo directivo percibe negativamente las evaluaciones que el apoyo provee.	EV.PERCEPCION (-).EQD
	El equipo directivo percibe que las evaluaciones del apoyo consideran a los alumnos prioritarios.	EV.ALSPRI.EQD
	Los docentes aplican evaluaciones del sistema implementado por el establecimiento.	EV.APLICANSIST.DOCN
	Los docentes perciben negativamente las evaluaciones diseñadas por el establecimiento para monitorear el aprendizaje de los alumnos.	EV.EVALUAC(-).ESTABL
	Los docentes perciben positivamente las evaluaciones diseñadas por el establecimiento para monitorear el aprendizaje de los alumnos.	EV.EVALUAC(+).ESTABL
	Los docentes perciben positivamente las evaluaciones diseñadas por el Apoyo para monitorear el aprendizaje de los alumnos.	EV.EVALUAC(+).APOYO.DOCN
	Los docentes perciben negativamente las evaluaciones diseñadas por el Apoyo para monitorear el aprendizaje de los alumnos.	EV.EVALUAC(-).APOYO
	Los docentes perciben que las evaluaciones que proporciona el Apoyo son insuficientes.	EV.INSUFICIENTESAPOYO.DOCN
	Los docentes perciben que la necesidad en evaluación está en cómo analizar más que en proporcionar las evaluaciones.	EV.NEC.ANALISIS.DOCN
	El Apoyo asesora a los docentes en el análisis de resultados de los alumnos para mejorar los aprendizajes.	EV. ASESORIA.ANALISIS.DOCN
	El equipo directivo y docentes analizan los resultados de los alumnos para mejorar los aprendizajes.	EV.REUNIONANALISIS.DOCN Y EQD
	El equipo psicosocial percibe positivamente las evaluaciones que proporciona el Apoyo porque se ajusta a las necesidades de los alumnos prioritarios,	EV.EVALUAC(-).APOYO.EQPSI
	El equipo psicosocial percibe negativamente las evaluaciones que proporciona el Apoyo porque no se ajusta a las necesidades de los alumnos prioritarios.	EV.EVALUAC(+).APOYO.EQPSI
LIDERAZGO ESCOLAR	El equipo directivo demuestra conocimiento del Proyecto educativo de su escuela.	LI.CONOCPME.EQD
	El equipo directivo NO sociabiliza las metas de mejoramiento educativo con sus docentes utilizando instancias de reflexión conjunta para su comprensión.	LI.NOSOCIALIZAPME.EQD
	El equipo directivo sociabiliza las metas de mejoramiento educativo con sus docentes utilizando instancias de reflexión conjunta para su comprensión.	LI.SOCIALIZACIONPME.EQD
	El equipo directivo promueve y apoya a los docentes para cumplir las metas de aprendizaje con sus alumnos.	LI.APOYOMETASDOCN.EQD
	El equipo directivo lideró la contratación del Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.CONTRATAAPOYO.EQD
	El equipo directivo NO lideró la contratación del Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.NOCONTRATAAPOYO.EQD
	El equipo directivo no conoce cómo y quién provee el Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.NOCONCDEL APOYO.EQD
	El equipo directivo conoce cómo y quién provee el Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.CONCDEL APOYO.EQD
	El equipo directivo NO conoce cómo y quién provee el Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.NOCONCDEL APOYO.EQD

	El equipo directivo conoce cuáles son las fortalezas y debilidades del Apoyo que se aplica en la escuela.	LI.CONOCFORTYDEBL.EQD
CONVIVENCIA ESCOLAR	El equipo directivo mantiene un reglamento de convivencia escolar actualizado a las situaciones y necesidades de la escuela.	COE.REGLAMENTO.EQD
	El equipo directivo considera insuficiente el reglamento como medida para la convivencia escolar.	COE.INSUFICIENTE REGLAM.EQD
	Los docentes perciben positivamente el reglamento de convivencia escolar de la escuela.	COE.REGLAM(+).DOCN
	Los docentes perciben negativamente el reglamento de convivencia escolar de la escuela.	COE.REGLAM(-).DOCN
	El equipo directivo percibe positivamente los Apoyos para la convivencia escolar que se implementan en la escuela.	COE.APOYOACOE(+).EQD
GESTION DE RECURSOS	El equipo directivo utiliza dineros SEP para comprar recursos que apoyen el aprendizaje.	GR.USORECURSOSEP.EQD
	El equipo directivo implementa un sistema de uso de recursos para que todos los cursos puedan utilizarlos.	GR.SIST.USORECURSOS.EQD
	El equipo directivo considera que los recursos que provee el Apoyo consideran y favorece el trabajo con los alumnos prioritarios.	GR.APOYOALSPRI.EQD
	El equipo directivo considera que los recursos que provee el Apoyo no consideran ni favorece el trabajo con los alumnos prioritarios.	GR.APOYONOALSPRI.EQD
	El Apoyo proporciona recursos para el aprendizaje.	GR.RECURSOS.APOYO
	El Apoyo asesora y acompaña a los docentes sobre cómo utilizar los recursos.	GR.ASESORIAUSO.APOYO
	El equipo directivo vela por que cada alumno tenga recursos adecuados para su aprendizaje.	GR.CANT.SUFICIENTE.EQD
	El equipo directivo gestiona la reposición de los recursos cuando es necesario.	GR.REPONER.EQD
PROCESOS CONTRATACIÓN DE APOYOS	El equipo directivo consideró diagnostico institucional para contratar un Apoyo.	PCONTR.DIAGN.EQD
	El equipo directivo contratar un Apoyo sin haber realizado un diagnóstico institucional.	PCONTR.SINDIAG.EQD
	El equipo directivo hereda Apoyo de gestión directiva anterior	PCONTR.HEREDA.EQD
	Los docentes participaron en la selección del Apoyo con el cual cuenta el establecimiento.	PCONTR.SELECCION.EQD
	El equipo directivo gestionó la contratación de un Apoyo en relación a sus necesidades.	PCONTR.CONTRATO.EQD
	La contratación del Apoyo pasa por la decisión del sostenedor y no por el diagnóstico institucional.	PCONTR.CONTRATO.SOST
	El equipo directivo destina dineros SEP para la contratación de profesionales de apoyo (docentes de apoyo o psicopedagogas, por ejemplo)	PCONTR.CONTRAPROF.EQD
MANTENCIÓN Y RETENCIÓN DE ALUMNOS PRIORITARIOS	El equipo directivo conoce la realidad de los alumnos prioritarios que estudian en la escuela.	ALSPRI.CONOCIMIENTO.EQD
	El equipo directivo percibe negativamente cómo se realiza la categorización de alumnos prioritarios.	ALSPRI.CATEGORIZACIÓN(-).EQD
	El equipo directivo destina dineros SEP en materiales básicos de estudio (uniforme, cuaderno, lápices, etc.).	ALSPRI.MATER.BASICOS.EQD

	Los docentes perciben negativamente cómo se realiza la categorización de alumnos prioritarios.	ALSPRI.CATEGORIZACIÓN(-).DOCN
RESULTADOS A MEDIANO PLAZO	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> influyen en los resultados Simce obtenidos.	RES.MPL.APOYO.INFLUYE.SIMCE.EQD
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> no son influyentes en los resultados Simce obtenidos.	RES.MPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.EQD
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> influyen en los resultados Simce obtenidos.	RES.MPL.APOYO.INFLUYE.SIMCE.DOCN
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> no son influyentes en los resultados Simce obtenidos.	RES.MPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.DOCN
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> son una medida que favorece la retención alumnos prioritarios.	RES.MPL.APOYO.RETIENEALS.EQD
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> son una medida que no favorece la retención alumnos prioritarios.	RES.MPL.APOYO.NORETIENEALS.EQD
RESULTADOS ALARGO PLAZO	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> no son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.EQD
	El equipo directivo considera que el <i>Apoyo</i> influye en el cumplimiento de las metas propuestas.	RES.LPL.APOYO.INFLUYE.METAS.EQD
	El equipo directivo considera que el <i>Apoyo</i> no influye en el cumplimiento de las metas propuestas.	RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.METAS.EQD
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> no son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.DOCN
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.INFLUYE.SIMCE.EQD
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.INFLUYE.SIMCE.DOCN
	El equipo psicosocial considera que los <i>Apoyos</i> son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.NOINFLUYE.SIMCE.EQPSI
	El equipo psicosocial considera que los <i>Apoyos</i> no son influyentes en aumentar los puntajes SIMCE.	RES.LPL.APOYO.INFLUYE.SIMCE.EQPSI
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> permiten la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYOCALIDAD.EQD
	El equipo directivo considera que los <i>Apoyos</i> no tienen relación la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYO.NOCALIDAD.EQD
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> permiten la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYOCALIDAD.DOCN
	Los docentes consideran que los <i>Apoyos</i> no tienen relación con la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYO.NOCALIDAD.DOCN
	El equipo psicosocial considera que los <i>Apoyos</i> permiten la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYOCALIDAD.EQPSI
	El equipo psicosocial considera que los <i>Apoyos</i> no tienen relación con la mejora de la calidad escolar en las escuelas.	RES.LPL.APOYO.NOCALIDAD.EQPSI

MECANISMOS DE ACCIÓN	Percepción negativa de los incentivos propuestos por la Ley SEP.	INCENTIVOS-
	Percepción positiva de los incentivos propuestos por la Ley SEP.	INCENTIVOS+
	Percepción negativa de las consecuencias contenidas en la Ley SEP.	CONSECUENCIAS -
	Percepción positiva de las consecuencias contenidas en la Ley SEP.	CONSECUENCIAS +
OTROS RESULTADOS	Características de la Ruralidad en la escuela.	RURALIDAD
	Percepción positiva general del Apoyo por el equipo directivo.	PERCEPOSITIVA.EQD