



# ARTICULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES CON EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO

Articulation Of Public Educational Policies with the Chilean School Curriculum

ALEJANDRO PÉREZ CARVAJAL  
Universidad Andres Bello -UNAB-, Chile

---

## KEYWORDS

Educational Polices  
Public politics  
Joint  
School Grant  
Access to Higher Education  
School curriculum  
School system

---

## ABSTRACT

*The objective of the article is to analyze the implementation of public educational policies, Preferential School Subsidy and the Program of Accompaniment and Effective Access to Higher Education, in the context of the articulation with the National Curriculum Policy (PCN) in public settings, every time implemented, no evidence is observed about its articulation with PCN at the micro level. The study had a qualitative approach, in four schools of the Metropolitan Region. As a result, each case presents different levels of implementation, likewise there are no evidence of previous articulating mechanisms in the design of each policy at the micro level.*

---

## PALABRAS CLAVE

Políticas Educativas  
Políticas Públicas  
Articulación  
Subvención escolar  
Acceso a la Educación Superior  
Currículum escolar  
Sistema Escolar

---

## RESUMEN

*El objetivo del artículo es analizar la implementación de las políticas públicas educativas, Subvención Escolar Preferencial y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, en el contexto de la articulación con la Política Curricular Nacional (PCN) en escenarios públicos, toda vez que implementadas no se observan evidencias acerca de su articulación con la PCN a nivel micro. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, en cuatro escuelas de la Región Metropolitana. Como resultado cada caso presenta distintos niveles de implementación, así mismo no se evidencian mecanismos articuladores previos en el diseño de cada política a nivel micro.*

---

Recibido: 11/ 06 / 2022

Aceptado: 28/ 08 / 2022

## 1. Introducción.

En el actual escenario de los establecimientos educacionales de carácter público más pobres del país<sup>1</sup> y que incluyen educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media, se han instalado dos políticas públicas de primer nivel: por una parte, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), para la educación parvularia, enseñanza básica y media; y por otra, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), solo para la educación media. En sus orígenes ambas políticas educacionales<sup>2</sup> se plantearon resolver uno de los grandes desafíos que es avanzar en equidad social en materia educativa, toda vez que en general, los alumnos con menos recursos económicos se educan en el sistema público, mientras que aquellos con mayores ingresos lo hacen en el sistema particular subvencionado y/o particular pagado del país.

La SEP surge al amparo de Ley 20.248 destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, “que se impetra por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media” (Ley 20.248, 2008). En el contexto de la Ley de Inclusión, la Subvención Escolar Preferencial para Alumno/a Preferente, solo podrá ser percibida por aquellos establecimientos educacionales gratuitos<sup>3</sup> y que cuentan con Convenio SEP vigente (Mineduc, 2016).

El PACE, en tanto, nace como parte del fortalecimiento de la educación pública impulsada por el Estado (Mineduc, 2014), con el objetivo de garantizar el acceso y permanencia a la educación superior de aquellos estudiantes provenientes de sectores vulnerables, matriculados en colegios públicos (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, 2015). La iniciativa se concentró, principalmente, en las áreas de acompañamiento docente y de preparación para la vida, con estudiantes que en principio cursaran tercer año medio, para cubrir luego todos los niveles de enseñanza media (Gil, Moreno y Orellana, 2015; Mineduc, 2014).

En este contexto, ambas políticas —Ley SEP y PACE— en su diseño traen asociadas distintas acciones y/o programas como parte del proceso escolar, las cuales se encontrarían con una tercera política pública, instalada por su propia naturaleza en las escuelas desde el origen de estas, como es la Política Curricular Nacional (PCN), es decir, con las orientaciones generales del currículum nacional, los desafíos del aprendizaje, el desarrollo e implementación de las bases curriculares, la evaluación curricular y la gestión del currículo (Mineduc, 2016).

Es así como en los establecimientos educacionales del sistema público que han firmado convenios con el Ministerio de Educación para recibir los beneficios de estas políticas educacionales, se puede observar la coexistencia de estas tres políticas —Ley SEP, PACE y Política Curricular Nacional donde cada una de ellas, por su propio actuar, tiene intereses, propósitos y desafíos específicos. Lo anterior lleva a preguntarse ¿cómo se están implementando estas políticas públicas?, esto es ¿de qué manera estas iniciativas se están articulando con los fines de la política curricular?, ¿cuáles son sus vínculos y cómo se relacionan con la dimensión organizacional e institucional del centro educativo?, de forma de comprender directamente en las escuelas —a nivel micro—, cómo se han desarrollado hasta este momento.

Dentro de los aspectos que llaman la atención al observar el desarrollo de estas políticas públicas, se encuentran los resultados en las mediciones estandarizadas y la relevancia que la Agencia de Calidad de la Educación (2012 - 2019) les otorga a los resultados de aprendizaje como criterio definitorio para la calidad de la educación, olvidando que los resultados en un contexto de calidad educativa implican articular todos los dispositivos con los que cuentan las escuelas. En este sentido, cobran relevancia los diversos planteamientos del PACE (Mineduc, 2015; 2016) acerca de la necesidad de articular las diversas políticas educativas que se insertan al interior de los colegios. Así mismo, también figuran las discusiones en torno a las recomendaciones dadas por la Mesa para una Política Nacional de Desarrollo Curricular (2016), que colocó en el foco de su propuesta en los diversos elementos que no se articulan entre los recursos recibidos por las escuelas —a través de las políticas educacionales— y los dispositivos para gestionar un mejor currículo.

### 1.1. Antecedentes y fundamentación: su importancia y actualidad

Los análisis de los resultados de las pruebas Simce<sup>4</sup>, realizados cada año en Chile, han ido transmitiendo el sentir de cuál es el estado de la educación básica y secundaria en el país, con una clara percepción de que los alumnos mejoran muy poco o nada sus resultados —medidos en 2º, 4º, 6º y 8º año básico; 2º y 3º año de enseñanza media (Agencia de Calidad, 2015 - 2019)— lo que significó en un momento que los resultados de aprendizaje en los establecimientos educacionales nacionales estuviesen muy asociados a lo que decían dichos resultados, produciendo una gran tensión al interior de las escuelas y liceos<sup>5</sup>, desdibujando el real propósito, que se espera de una evaluación externa.

1 El presente se adjudicó el Fondo Proyecto Convenio Marco USA1756: “Entre la universidad y la escuela: un plan para la calidad y la equidad en la formación de profesores de la Universidad de Santiago de Chile, en colaboración con centros educativos diversos”.

2 Para esta investigación se usará el concepto de política pública asociado al de políticas educacionales.

3 Tanto los establecimientos educacionales públicos como los particulares subvencionados.

4 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

5 Para esta investigación se usará indistintamente el concepto o palabra: colegio, escuela, liceo, institución y organización escolar.

Ciertamente, lo que corresponde al mandato de las escuelas es el desarrollo de los aprendizajes en sus estudiantes, a partir de los marcos curriculares que aborda cada asignatura, junto con su plan de estudio y sus programas de objetivos de aprendizaje. Al respecto se esperaba que, como consecuencia de estos dispositivos curriculares ajustados (Mineduc, 2001 - 2017) en los últimos años, se desarrollarían y generarían los resultados esperados en las mediciones estandarizadas nacionales, sin embargo esto no ha ocurrido.

Los resultados Simce entregados por parte de la Agencia de Calidad de la Educación, organismo preocupado por la trayectoria de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar chileno, y por tanto, rector del mandato de la política curricular, que entre otros aspectos señala que:

- Más del 70% de los niños, niñas y jóvenes se encuentra en el nivel insuficiente o elemental en la Prueba de Matemática de 4° año básico y más del 60% se encuentra en la misma situación en la Prueba de Lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Educación 2020, 2016).
- Los estudiantes no solo manifiestan baja autoestima y motivación escolar, sino que no logran los aprendizajes que se esperan para su edad, presentando dificultades para comprender lo que leen y levantar juicios fundamentados (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Educación 2020, 2016).
- El origen socioeconómico sigue determinando el aprendizaje de los estudiantes, donde la brecha entre los grupos de mayores y menores ingresos siempre supera los 50 puntos, diferencia que alcanza los 79 puntos en la Prueba de Matemática en 6° año básico (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Educación 2020, 2016).

Lo anterior grafica un escenario donde la mayoría de los estudiantes que se forman en colegios públicos de enseñanza básica y media desarrollan los aprendizajes más deficientes del sistema: más del 60% de los establecimientos está clasificado en los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo (Educación 2020, 2016). Sin embargo, dichos establecimientos cuentan con SEP, y con herramientas de gestión como el Plan de Mejoramiento Educativo, PME, para lo cual reciben recursos financieros desde que se instauró la SEP hace catorce años, como parte de las políticas públicas, pese a lo cual no han demostrado mejora en sus resultados.

De lo anterior es posible deducir que la implementación de la SEP no ha logrado traducirse directamente en una mejora de los resultados, lo cual podría implicar que a mayores recursos financieros no necesariamente se producen mejores resultados de aprendizaje, lo que podría interpretarse como una situación de desarticulación entre los recursos entregados para la mejora por parte del Estado y las decisiones curriculares en las escuelas.

Esto pone el foco de atención en la implementación de esta política y en el tipo de articulación que se produce entre ella: la SEP y la política curricular, en función del plan de mejoramiento de las escuelas (PME), el cual tiene una dimensión pedagógica y una subdimensión de gestión curricular (Mineduc<sup>6</sup>, 2012). Es aquí donde pueden observarse algunas debilidades en el diseño de la Ley SEP, concretizadas en su implementación, puesto que aun cuando existen tanto los recursos económicos, como los planes de mejoramiento educativo y una política curricular ajustada, se desconoce cuáles son los mecanismos que permiten vincular estas políticas públicas con el eje central de las acciones que desarrollan los establecimientos educacionales.

Por otra parte, estas políticas públicas se implementan en las escuelas para formar parte de toda la trayectoria de los estudiantes. En este sentido, el programa PACE como política incluye la proyección de los estudiantes más allá del término de su enseñanza media, es decir, en la educación superior, de modo que todo el sistema escolar estaría asociado en su desarrollo, a partir del apoyo que recibe de ambas políticas públicas. Es así como se hace necesario revisar los programas existentes para mejorar esta trayectoria hacia el acceso a la educación superior, ya que la política curricular tal como está diseñada no puede asegurarlo.

Al respecto, si bien durante las últimas décadas ha existido un notable aumento de la cobertura neta en el nivel de pregrado de educación superior —pasando de un 8% a un 46% en 2015 (Espinoza, 2015) y a un 52% en 2017 (Bernasconi, 2017) con un total de 1.200.000 estudiantes en el sistema actualmente—, dicho incremento se fundamenta en el crecimiento de la matrícula y del número de instituciones de educación superior de carácter privado a partir de los años ochenta, por lo cual “no es posible sostener que en la actualidad exista equidad en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aún en cuanto a la inserción en el mundo del trabajo” (Espinoza, 2015, p. 520).

Es así como los estudiantes de sectores desaventajados por razones socioeconómicas son quienes evidencian mayores barreras para ingresar a los centros de educación superior del país —tanto a las universidades estatales como a muchas privadas, aun cuando se reconozcan así mismas como públicas<sup>7</sup>— por medio de un sistema único de incorporación<sup>8</sup>, lo que representa por sí mismo una limitación difícil de sortear.

A partir de estos antecedentes en el país se han diseñado programas de acceso no tradicionales a las universidades, los que permiten el ingreso a una población de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad socioeconómica. El PACE es una iniciativa de este tipo, que como política pública hoy se implementa

6 Estándares Indicativos de Desempeño.

7 Las universidades que integran el Consejo de Rectores de Chile, CRUCH, son 30 en total y agrupa a universidades estatales y públicas no estatales del país, cada una de ellas de amplia trayectoria y excelencia en Educación Superior, con presencia en todas las regiones de Chile.

8 La Prueba de Acceso a la Educación Superior PAES, (en ajuste actualmente) tiene como finalidad la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios en las instituciones de educación superior del país.

en los establecimientos secundarios del país, tanto en los colegios de enseñanza media municipales, como en algunos particulares subvencionados, con el objetivo de constituir un enlace entre la enseñanza secundaria y la terciaria.

Ahora bien, según Espinoza (2015), los mecanismos para la transición entre la educación secundaria y la universitaria por medio de la PSU continúan favoreciendo mayoritariamente a los estudiantes que provienen de los deciles<sup>9</sup> de mayores ingresos. Por tanto, se observa que el sistema de admisión único de ingreso a las universidades chilenas, en general, no promueve la equidad e inclusión en sus procesos selectivos, ya que los estudiantes con mayores ingresos o de los deciles más altos (D. 9 y 10), tras haber estudiado en mejores colegios manejan un mayor capital cultural que les permite acceder a una universidad tradicional o privada, mientras que los estudiantes de los deciles más desposeídos (D. 1, 2, 3 y 4) tienen menores o nulas posibilidades de ingreso al mundo universitario.

Todos estos antecedentes fundamentan la importancia de ambas políticas públicas SEP y PACE, en un contexto nacional de cambios en materias educacionales, que ponen en relieve la continuidad del proceso desde la educación parvularia hasta el término de la enseñanza media. Sin embargo, a nivel de las escuelas, aún no es posible conocer el nivel de vinculación de estas políticas educacionales con la política curricular para mejorar la trayectoria que los estudiantes puedan alcanzar. Esto lleva a preguntarse qué pasa con las políticas implementadas como recursos político-financieros que debieran generar un mejor tránsito hacia la educación superior, en un escenario donde pueden existir correlatos de gestión articulados entre los fines de la política curricular —que es parte sustancial del sistema educativo— y las políticas públicas educacionales en investigación.

## **1.2. Delimitación del tema de investigación**

En este contexto, desde la incorporación del PACE en 2014, seis años después de la SEP en 2008, junto con distintas modificaciones, entre ellas<sup>10</sup>, las escuelas se han visto enfrentadas al desafío de la coexistencia y/o convivencia de dos políticas, que en principio tendrían el mismo propósito: fortalecer la educación pública y focalizar sus esfuerzos en los estudiantes de menos recursos, es decir, en aquellos cuyo origen está condicionado por niveles de vulnerabilidad (Bellei, 2015). De este modo se esperaba apoyar la trayectoria formativa de los estudiantes, en el marco de la política curricular nacional que afecta a los establecimientos educacionales del país.

Por lo anterior, la norma ha planteado que, en el caso de la SEP, se deben establecer metas de efectividad del rendimiento académico de los estudiantes y cumplir con un plan de mejoramiento educativo, PME, elaborado por la comunidad escolar, el cual pudiese contemplar acciones en el área de la gestión del currículo, en la preparación y capacitación de los equipos directivos y docentes y en el apoyo a los estudiantes en sus distintas áreas para el desarrollo de sus capacidades y competencias escolares (Ley SEP, 2008), por tanto obliga a la autoridad del centro educativo a considerar y/o articular sus decisiones en función, supuestamente, de activar la materialización y planificación del currículo escolar.

Por su parte, las orientaciones entregadas por el Mineduc (2015; 2016) respecto de la implementación del PACE, han señalado que las acciones deben ser parte de los planes de mejoramiento educativo que diseñan las escuelas, a partir del convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa, con la finalidad de que las instituciones escolares puedan tener miradas en conjunto acerca de las problemáticas de su organización. Sin embargo, al revisar algunos planes de mejoramiento no consideran acciones del PACE de manera directa. Pues bien, si fuese el caso, implicaría que las acciones que posiblemente implemente la escuela para el desarrollo del PACE bien pueden considerarse para su financiamiento dentro de los planes de mejoramiento educativo —lo que podría dar cuenta de que las acciones de estas políticas tienen un marco articulador—, aunque en la observación de esta posibilidad en terreno a nivel micro, ello no ocurra.

## **1.3. Objetivos de la investigación**

Los objetivos trazados para el presente estudio apuntan a analizar la implementación de las políticas públicas de la SEP y el PACE, a nivel organizacional, en cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana para comprender su articulación con la política curricular nacional.

## **2. Metodología**

La investigación realizada resuelve su desarrollo metodológico a partir de un enfoque cualitativo, el cual apela a la recolección de datos con el propósito de realizar un estudio descriptivo y exploratorio de las relaciones e interacciones sociales que describen la realidad tal como es (Espinoza, 2015). El diseño de investigación es un estudio de caso, con unidades de análisis múltiple (Yin, 1984), ya que considera subunidades sobre lo que se

9 Los deciles son una forma de clasificar a las familias según su nivel de ingresos, la que es utilizada por el Ministerio de Desarrollo Social en la Encuesta CASEN. Para saber a qué decil pertenece un grupo familiar, se debe calcular el promedio de ingresos considerando la cantidad de personas que conforman ese hogar. Así, el decil 1 representa a la población con la condición socioeconómica más vulnerable, y el decil 10 a las personas de mayores ingresos del país.

10 Esta modificación consistió en la consideración que los aportes de subvención se dispondrían no solo por estudiante prioritario, sino también por estudiante preferencial, aportando para el primero un 100% de la subvención y un 50% para el segundo caso.

propone producir conocimiento (Borsotti, 2015), para analizar la realidad global (López, 2013; Yin, 1984); para efectos de esta investigación las subunidades serían cada una de las políticas públicas, la política curricular y la articulación de estas al interior de los establecimientos educacionales. El estudio consideró las escuelas que contaban con el convenio de Ley SEP y PACE, en tanto que como sujetos informantes se contemplaron directores, docentes y profesionales del área, es decir, integrantes de los equipos que desarrollan operativamente la implementación de las políticas públicas a nivel comunal.

### **2.1. Procedimientos de recolección de datos**

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo según la intencionalidad y pretensión de los objetivos. Se abordó a partir de una revisión documental, apreciando los aspectos teóricos que fundamentaran la formulación y concreción de las políticas públicas de estudio y que entregara el o los contextos materiales específicos que permitieron su origen. Además, se aplicaron entrevistas en profundidad y grupos focales a diversos actores de los establecimientos educacionales, tanto de la SEP como del PACE, para comprender si la articulación permitía una coexistencia y/o convivencia de estas políticas públicas con la política curricular nacional.

### **2.2. Procedimientos de análisis y validación**

El análisis se realizó a través de la técnica análisis del contenido enriquecido con interpretaciones del tipo del discurso, con el fin de analizar cómo se están articulando las políticas públicas en estudio desde de la coexistencia y/o convivencia de estas dos normativas, en función de la política curricular nacional. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa informático ATLAS.ti, lo que permitió registrar y analizar en las unidades hermenéuticas los códigos abiertos, axial y selectivos. (Flick, 2012)

## **3. Resultados y Discusión**

En este apartado se expondrá los resultados alcanzados en el desarrollo de la investigación, con el objeto de profundizar en los hallazgos encontrados sobre la Implementación de las Políticas Públicas: Subvención Escolar Preferencial SEP y Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, en el marco de la articulación con la Política Curricular Nacional. Esta discusión abordará los resultados, toda vez que son parte de la implementación de políticas públicas educativas de relevancia para el país, en cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, donde ambas políticas han tenido un comportamiento de instalación, pero no direccionando su articulación con el curriculum de estudio que desarrollan los estudiantes.

La discusión de los resultados estará orientada por aquellos referentes conceptuales que fueron construidos en su análisis por la discusión bibliográfica y las entrevistas realizadas, y se presentarán de manera consistente y progresiva, de tal forma apreciar los resultados desde la Política Educativa y su articulación entre la SEP y el PACE con la PCN.

### **3.1. Relevancia para el campo de la Política Educativa**

Los resultados permiten apreciar que las políticas educativas, tanto SEP, como PACE desde un análisis interpretativo (Yanow, 1996), permiten crear significados de la realidad y la capacidad de poder comunicarlos, por tanto la mirada micro de la política pública busca disminuir la brecha entre lo diseñado y lo implementado, en un marco donde en los casos estudiados la implementación de ambas políticas ha compartido períodos de fracaso e instalación; de confusión, esperanza y proyección. Y en este marco el liderazgo de los actores directivos (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018) y docentes juegan un rol clave para resignificar los distintos procesos que las políticas instaladas en el contexto deben vivir.

Uno de los hallazgos que la investigación levanta es la necesidad de la *bidireccionalidad (BiDi)* de los procesos formativos entre el sistema escolar y el sistema de educación superior, toda vez que desde la política pública se observa que es la educación superior que ampara a la escolar. La bidireccionalidad requiere a lo menos para este caso dos responsables directos. Respecto de la SEP el Ministerio de Educación y la escuela, lo mismo respecto del PACE, el Ministerio de educación, con un intermediario clave como son las universidades ejecutoras y los centros educativos escolares.

Las distintas investigaciones nos han permitido comprender, como estas políticas públicas que tienen un alto componente social, transitan a nivel micro, a través de dos enfoques, por una parte desde la característica de política inclusiva, dándole al sistema educacional mayor equidad que tiene efectos directos en la población de estudiantes desaventajados (OEI, 2014) de los liceos públicos. En este plano otro hallazgo que surge del efecto de la SEP y el PACE, es la necesidad que estas políticas favorezcan procesos de retención escolar.

La misma fundamentación para el hallazgo de la implementación del PACE debiendo iniciarse en primer año de enseñanza media, puesto que un marco de bidireccionalidad permitirá a las estructuras de las políticas públicas realizar un acompañamiento desde una época más temprana, con la finalidad no solo de un proyecto de vida como es el acceso a la educación superior, sino que gestionar la permanencia estudiantil.

Pues bien, si las políticas públicas investigadas atienden a la población de estudiantes más desaventajados, y

pareciera ser que la gratuidad generalmente en las escuelas públicas es necesaria. El análisis de las entrevistas permitió dar cuenta que la política PACE inicialmente señaló que todo estudiante que ingresará a la educación superior por esta vía tendría acceso a la gratuidad de inmediato. Efectivamente no aconteció, incluso se cambió la información una vez que ya se había informado a los establecimientos, lo que provocó un alto nivel de decepción y angustia en directivos, docentes, apoderados y estudiantes, categoría que surge en los cuatro casos investigados, donde dos de ellos lo expresan explícitamente y los otros dos fueron más cautos en su planteamiento. Si bien, este resultado no compromete la articulación como objeto de esta investigación. Es un factor emergente que se releva como una constatación de la necesidad que exista para acceder al PACE gratuidad, lo que permitirá asegurar la bidireccionalidad y retención de los estudiantes y por tanto, el acceso a la educación superior con mayor estabilidad para el progreso pedagógico y emocional del estudiante.

### **3.2. Dimensión Organizacional**

Cuando se planteó comprender cómo influye en la toma de decisiones la dimensión organizacional, para determinar la implementación de las políticas públicas de la SEP y el PACE en su articulación con la Política Curricular Nacional, se observó como aplica el liderazgo directivo y docente en las acciones que se desarrollan en los PME, por lo tanto, cómo reacciona la cultura organizacional de la escuela (Rodríguez, 2015; Hopkins, 2008; Leithwood, 2009) frente a estas nuevas políticas y como finalmente las gestionan. Pues bien no se logra visualizar desde el diagnóstico organizacional los distintos intereses de sus docentes, o los aspectos críticos del proceso educativo ligado al currículum. Lo que debiese ocurrir, en palabras de Rodríguez (2015) “cada vez que se observa una organización es posible destacar sus miembros, o los subgrupos internos, o los subsistemas y departamentos, o ver a la organización diferenciándose y en relación con su entorno.” (p.30)

Pues bien, lo anterior no ocurre con claridad, lo que nos lleva a un hallazgo para ambas políticas públicas, como base para su implementación y su articulación con la política curricular nacional: es preciso fortalecer la dimensión organizacional, desarrollando lineamientos políticos estratégicos desde el Proyecto Educativo Institucional PEI, consistente con el uso de los recursos SEP, incorporados al Proyecto de Mejoramiento Educativo, como un plan estratégico de trabajo de la escuela, que considere el PACE, como un subsistema de desarrollo, pero operacionalizado por los criterios de los objetivos de aprendizaje, que están en los planes y programas del currículum nacional.

Las políticas públicas educativas deben visibilizar el currículum para que en las acciones del PME puedan articularse con la PCN y los encargados de llevarlo a cabo sean los equipos directivos apoyados por sus docentes, para ser protagonistas de un cambio cultural en la organización, entendido, como el conjunto de elementos que facilitan, u obstaculizan la implementación de las estrategias organizacionales (Pucheu, 2014), que incluya una convivencia articulada de las políticas educativas al interior de los micro sistemas escolares.

Junto con lo anterior, otro hallazgo que surge como relevante: es la necesidad de generar procesos de accountability en los establecimientos a partir del uso directo del 50% de los recursos SEP por los equipos directivos, teniendo un mayor control de los recursos y con grados de corresponsabilidad ministerial (SLEP) o de las corporaciones de educación de un 50% cada uno, tanto del controlador externo, como de los sujetos que gestionan la escuela. Lo anterior permitirá facilitar el financiamiento de acciones, a través del PME de la propia escuela, mirando los intereses de esta y además podrá incluir y potenciar el PACE.

Finalmente, cada caso presenta distintos niveles de implementación, donde el liderazgo organizacional es un aspecto de alta tensión. (Villar, 2016)

### **3.3. Sobre la Subvención Escolar Preferencial. SEP**

La subvención escolar preferencial ha provocado un cambio de paradigma (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013), por tanto la SEP es una nueva forma de entender el financiamiento que llega a las escuelas como política pública educativa que coloca el foco en el mejoramiento escolar. Con la finalidad de compensar desigualdades de origen de los estudiantes, de su contexto personal, social y escolar. Reconociendo que educar a la población de estudiantes con características de mayor vulnerabilidad del país que acceden a la educación, a través de los colegios públicos, necesitan de una mejor implementación de los recursos de la política pública. (Raczynski et al, 2013)

En este entendido, los recursos SEP que se reciben por los alumnos prioritarios o preferentes en el caso del sistema escolar público, llega a las corporaciones de educación y en la actualidad, para los casos estudiados, a los servicios locales de educación pública. (SLEP). Quienes se constituyen en los controladores de los recursos que reciben las escuelas. Lo anterior produce una tensión en el uso de los recursos dada la cantidad de intereses, pero por sobre todo porque las necesidades de los estudiantes no están siendo cubiertas, toda vez que, el análisis de los casos, nos permiten evidenciar que no todas las acciones son propias del colegio, no todas tienen claridad para que se generen.

### **3.4. Sobre el Programa de Acceso y Acompañamiento efectivo a la Educación Superior. PACE.**

El PACE, como política se enmarca desde un enfoque para la equidad en el acceso a la educación superior (McCowan, 2015), ya que la expansión del sistema no ha significado necesariamente “un aumento de las oportunidades para los sectores más pobres” (McCowan, p. 15, 2015). Además, Chile es una sociedad segmentada y estratificada (Espinoza, 2015). Por lo tanto, este enfoque debiese orientar hacia un modelo multidimensional de equidad (Espinoza, 2002; 2007; 2014) que constituya un proceso educativo que signifique el acceso; la permanencia; el desempeño y sus resultados en el contexto de la educación superior.

El PACE tiene por finalidad asegurar el acceso efectivo a la educación superior de los estudiantes que se encuentren dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas, además deben contar con una preparación que se incorpore al plan de estudios en materias de lecto – escritura, matemática y orientación vocacional. Por lo tanto, desde su origen y según lo revisado, el currículum de las escuelas en un contexto local es parte de los aspectos donde participarían las universidades ejecutoras del PACE.

Sin embargo, la evidencia nos permite levantar un hallazgo sobre la ejecución de capacitaciones del PACE, que no tienen directa relación con los programas curriculares que los docentes enseñan en las escuelas, teniendo estos que planificar para sus respectivas capacitaciones, tanto en lenguaje, como en matemática, y a parte para sus clases, todo lo cual no redundará en más aprendizajes para los estudiantes, sino que una mejor preparación docente, pero que no tiene como foco el currículum que los docentes, deben planificar para sus alumnos.

Además, como resultados generales, del análisis de los casos se desprende que las universidades ejecutoras no tienen y/o no les exigen una planeación estandarizada, ya que de las dos universidades que trabajan con los establecimientos estudiados, solo una es reconocida por generar un vínculo con los estudiantes, en cambio la otra es demandada por los docentes que ojalá lleven a los estudiantes a la universidad y/o que los vinculen con la misma. Por tanto, la evidencia del análisis de casos nos permite señalar que no existe una articulación de las acciones del PACE con la política curricular que desarrollan los docentes.

### **3.5. Necesidades coincidentes.**

Finalmente existen hallazgos de necesidades coincidentes entre una política educativa y la otra, en el contexto de las escuelas investigadas, al respecto:

- Bidireccionalidad (BiDi) de los procesos formativos entre el sistema escolar y la educación superior. Permitirá mirar el conjunto del sistema educacional chileno, con etapas de transiciones continuas y fortalecidas por la mirada de conjunto que los actores del nivel macro – meso y micro pueden darle.
- Constitución de equipos técnicos pedagógicos y de orientación en el marco de atender las necesidades del aula, centradas en el currículum y que articulen las distintas políticas desde la mejora continua de los procesos educativos.
- Fortalecimiento de la dimensión organizacional, a través de los lineamientos políticos estratégicos del PEI – PME – SEP – PACE y PCN, como articuladoras de los procesos educativos a nivel micro.
- Capacitación de los docentes y equipos directivos, considerando los estándares indicativos de desempeño y los planes y programas del currículum nacional.

Todos los otros resultados expuestos en esta discusión son complementarios y/o responden a cada una de las políticas investigadas, pero en ningún caso estos hallazgos son excluyentes para materializar procesos articuladores de políticas al interior del sistema escolar.

## **4. Conclusiones**

A continuación, se presentan las conclusiones en base a un cuidadoso análisis de los resultados que responden al objetivo general de la investigación: analizar cómo se implementan las Políticas Públicas de la SEP y el PACE, a nivel organizacional, en cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana para comprender su articulación con la política curricular nacional.

### **4.1. Descripciones políticas públicas SEP y PACE a nivel organizacional**

En los cuatro casos desarrollados se observa que los entrevistados plantean que la implementación SEP ha tenido fases, tanto en el caso 1 y 2 que formaban parte de la misma corporación de educación (hoy están integradas al primer Servicio Local de Educación) y la misma situación para los casos 3 y 4. Si bien es de esperar que se den etapas de instalaciones de las políticas públicas, lo que no debiese ocurrir es que su llegada al sistema escolar estén tan desincronizadas con el contexto que les toca convivir.

En los casos 1 y 2 inician un proceso de instalación con desconocimiento de cómo administrar los recursos, tratando como lo señaló el director del establecimiento que entre todos se vaya aprendiendo como realizar un Plan de Mejoramiento Educativo, que acciones son más relevantes, para que se pueden usar los recursos entregados por el Estado, provocando desde la comprensión del fenómeno, desordenes, desconocimiento, burocracias, finalmente un trabajo que no está pensado, como en el espíritu de la política en atender a los estudiantes con mayores necesidades.

Este aprendizaje del que hablan los directivos del caso 1 y 2, lamentablemente costaron cuatro años de procesos intuitivos y fallidos (Raczynski, Et al, 2013), ya que la cantidad de recursos fue mayor a la imaginada y a la reciba por las corporaciones de educación, utilizando los recursos más bien de saldar necesidades de recursos humanos que tenían las escuelas. La política pública no vislumbró como debía implementarse, que factores debían ajustarse y con quien debía compartir para mejorar los procesos educativos. Es decir, fue un aprendizaje brusco y sin horizonte.

Por lo tanto, cuando miramos en perspectiva la implementación de la SEP, observamos que varios aspectos administrativos han mejorado, e incluso se ven los recursos en las escuelas, como dicen los entrevistados, sin embargo en muchas ocasiones el sistema no reconoce a los liceos técnico profesional para hacer uso de los recursos a través del PME. Lo que significa convivir con trabas administrativas de un controlador de los recursos que no tiene una formación profesional acorde con quienes las solicitan, ya que no sabe identificar entre un material pedagógico para una carrera técnica o para otra.

Sumado a lo anterior, y dando cuenta de la relevancia de la SEP y los cambios que ha provocado en movilizar más recursos en las escuelas y por tanto materiales para mejorar las condiciones de formación. El legislador y los diseñadores de políticas públicas educativas no deben apreciar la necesidad desde lo macro, sino que muy por el contrario construir desde lo micro en concordancia y sincronía con las políticas públicas educativas ya instaladas sobre todo aquellas con son el mandato que se les hace a las escuelas, como son los procesos educativos y el desarrollo del curriculum.

Igual fenómeno, en un contexto más acotado, ha vivido el PACE, ya que su vínculo con las escuelas es en tercero y cuarto año de enseñanza media, donde finalmente más allá del trabajo que se haga, y como se haga, los resultados muestran que hay estudiantes de estas escuelas que ya han ingresado a la universidad y por tanto, las escuelas pueden declarar cuantos estudiantes ya han conseguido llegar a la universidad, y por cierto que es una información que a todo el país percibe como buena.

Pero, si importa como las políticas educativas se implementan en las escuelas ya que de ello depende su éxito y que estas permanezcan en el tiempo, y se puedan constituir en políticas exportables y que permitan observar socialmente una mejora continua. Una de las primeras recomendaciones que el estudio de la PNUD (2015) hace es del tipo organizacional e informativo. Organizacional en el sentido que la escuela debe crear las condiciones horarias y de planificación para el desarrollo del PACE de un año para otro, de tal manera que la escuela anticipe situaciones. Por lo anterior que un mecanismo de bidireccionalidad de los sistemas educativos es necesario para la implementación y articulación que las políticas van desarrollando. Sobre lo informativo, consiste una apreciación elemental pero a la vez esencial, como es tener oficialmente informada a la comunidad de los procesos que el PACE está desarrollando. El PACE no es solo para 3º y 4º año de enseñanza media, es una política para todo el sistema escolar como lo planteaban los profesores entrevistados.

Pues bien, reconocer la relevancia de la implementación de las políticas permite desde lo micro relevar aquellos aspectos que interesan, movilizan, motivan y desmotivan a los estudiantes que tienen desde sus orígenes una traba socioeconómica que romper para realizar un proyecto de vida. Lo anterior es vincular el PACE a la gratuidad de los estudiantes en su ingreso a la universidad, ya que fue la promesa de inicio, como señalan los directores de escuela, y no dejar a dependencia de esa situación la posibilidad de estudiar y optar o no por el cupo PACE que ya significó ganárselo bajo un enfoque meritocrático al interior de su curso, para estar dentro 15% del ranquin de mejores promedios de notas.

Si bien, también ha mejorado la administración luego de varios años, aun no hay claridad en el uso de los recursos, puesto que se produce la tensión entre la corporación de educación y las escuelas ya que muchas acciones que la escuela debe desarrollar son planteadas por ellos, no existiendo claridad respecto al diagnóstico y a las necesidades de los propios estudiantes, perdiéndose incluso el sentido de los planes de mejora, que no son medios para mejorar pruebas estandarizadas, sino que levantar un plan de trabajo y de mejora continuo de carácter estratégico en toda la comunidad.

También es importante en estas conclusiones sobre la descripción de la implementación de estas políticas referirse a las universidades ejecutoras, en particular a las dos que desarrollan el PACE en estos casos, donde no existe una puesta en marcha con criterios comunes y con diferencias importantes, relevadas por las entrevistas. En especial se observa que algunas de las universidades no están compenetradas con la realidad de los liceos. En el caso 3 derechamente los profesores PACE señalan que la universidad está más preocupada por los docentes, con capacitaciones que no se vinculan con lo que ellos enseñan según los planes y programas de estudio, y con tareas que les demanda un tiempo adicional que no se revierte en el aula.

#### **4.2. Articulación con la Política Curricular**

La articulación de la SEP y el PACE con la Política Curricular significa que los procesos educativos que estén siendo desarrollados por la escuela, permitan apreciar que los recursos SEP incorporados a una acción determinada se refleje en un eje u objetivo de los planes y programas del curriculum, en un proceso continuo y sistemático y no aislado. Por su parte que el PACE en las acciones que desarrolla, como la capacitación a los

docentes, basen el despliegue de su trabajo en las indicaciones del curriculum y en los procesos planificados de los docentes y por consiguiente que su vínculo formativo esté dado por los planes y programas, de lo contrario y es lo que está ocurriendo se pierden capacidades, disposiciones, recursos y tiempos, y en especial pasa el tiempo de los estudiantes que no vuelve atrás.

Además, hay una idea asociada a la articulación que se repite en los cuatro casos que son las *salidas pedagógicas* por la participación de distintos docentes apoyando la salida o realizando alguna actividad, a propósito del lugar que visitaron, lo que no se puede considerar una articulación ya que su planificación busca coincidir con los horarios, y con el concepto que vincule al estudiante con nuevos espacios, que no conocen, desde una perspectiva más social que curricular. Atendiendo a lo importante que son estas salidas pedagógicas para los estudiantes, pero es distinto que éstas se transformen en acciones articuladoras, por lo menos como hoy están siendo desarrolladas.

Un punto importante para los 4 casos que es importante visualizar es el efecto que ha producido las plataformas ministeriales, que el ministerio de educación ha ido implementando y que también tienen su propia evolución, ya que su constitución y capacidad virtual ha pasado por distintas etapas, donde muchas veces hay desconocimiento en su uso y/o el tipo de internet que tiene la escuela no le permite un adecuado funcionamiento por su configuración. Sin embargo lo que llama la atención de la plataforma, es que no considera las necesidades curriculares de los liceos técnico-profesionales, lo que exige a los directores justificar los gastos y/o disfrazarlo para que el sistema los acepte y que puedan ser validados por los profesionales administrativos de la corporación. Cuestión que traba procesos y gestiones propias de las escuelas, que ven afectados sus procesos pedagógicos.

Otro aspecto que surge de los resultados de la investigación y que se considera como un ineludible transversal para ambas políticas es la constitución de equipos técnicos pedagógicos, es decir un equipo de profesionales que a lo menos pueda considerar, un experto en curriculum, otro en materias de evaluación de los aprendizajes, un orientador y un metodólogo que puedan fortalecer todos los procesos pedagógicos que desarrollan las escuelas, en especial las de la educación pública, por las desventajas que traen los estudiantes desde sus orígenes formativos. Lo que hoy se ha observado es que las escuelas han completado las horas del jefe de UTP, para una jornada completa, pero no se ha gestionado un equipo experto para cada escuela en las materias más fundamentales que figuran como en el corazón de las instituciones escolares, como son los procesos educativos que fundamenta el desarrollo y la articulación curricular de cualquier política en las escuelas.

Lo anterior se complementa con una figura que surge en las entrevistas, por su falta en los equipos directivos y que viene a respaldar, como resultados, una necesidad de los últimos 25 años por decir lo menos en el sistema escolar chileno, que es la figura del profesional de orientación, con jornada completa. El mismo informe de la PNUD (2015) también lo señala como una recomendación para la implementación del PACE. Sin embargo para esta investigación es un profesional transversal para toda la escuela. Bajo cualquier régimen o tipo de establecimiento. Por esa razón que relevando la figura del orientador (a) se releva además la constitución de un equipo técnico pedagógico que puede ser financiado con recursos SEP, con la finalidad de acoger las políticas públicas educativas, en un contexto de la dimensión organizacional fortalecida, con un liderazgo sostenido en el director, pero también, en un liderazgo horizontal transformacional con un equipo de especialistas en los procesos educativos de los estudiantes.

## 5. Agradecimientos

El presente texto nace de la participación en el Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICIID) se celebrará los días 5, 6 y 7 de octubre de 2022. En su modalidad virtual y en línea, con 21 horas de duración, reúne por duodécima vez a investigadores del mundo entero.

## Referencias

- Aequalis (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público*. <http://www.aequalis.cl/del-libro-hacia-una-nueva-arquitectura-del-sistema-de-educacion-superior-el-regimen-de-lo-publico/>
- Agencia de Calidad de la Educación, ACE. (2012 - 2016). *Resultados Simce 2015*.
- Alarcón Leiva, J., Donoso Díaz, S., y Frites Camilla, C. (2015). ¿Un subsidio escolar para “nivelar la cancha” en el cuasi mercado chileno? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 72-87. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/558/1008>
- Allende, C., Valenzuela, J. P., Sevilla, A., y Egaña, P. (2013). *La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. CIAE, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Documento de trabajo N° 8. <http://ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/08-052013.pdf>
- Amaya, M. (2015). Análisis de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a escuelas vulnerables chilenas: una aproximación desde la teoría de la reproducción de Bourdieu. *Magister. Revista Miscelánea de Educación*, 27(2), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593526>
- Anaya (2016). Educación 2020. Santiago.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>
- Ayala, S. (2011) *El valor de la Educación en un mundo globalizado*, Edit. La Muralla,
- Bellei, C. (2015a). Notas presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados para analizar el Proyecto de Ley que crea el “Sistema de Educación Pública”. Congreso Nacional de Chile (pp. 1-14). Valparaíso: Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2015b). La educación pública que Chile necesita. Notas presentación ante la Cámara de Diputados Sesión especial de estudio sobre la reforma de educación pública. Congreso Nacional de Chile (pp. 15-28). Valparaíso: Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2015c). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Ediciones LOM.
- Bernasconi, A., (2017) *Desafíos del Futuro de la Educación Superior Chilena*, Centro de Políticas Públicas. UC. Año 12, N° 96.
- Bernasconi, A. (Ed.). (2015). *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*. Colección de Estudios en Educación. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Borsotti, C. (2015). La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empírica: Editorial Miño y Dávila.
- Cabezas, V., Irrarrazaval, I., Tello, C., y Hochschild, H. (2016). Apuntes Legislativos. Nuevo Sistema de Educación Pública: ¿foco en los aprendizajes? [https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Observatorio-Legislativo\\_Nueva-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf](https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Observatorio-Legislativo_Nueva-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf)
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, 30(1) 50-83.
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Ediciones LOM.
- Cohen, B. J., Sicard Suárez, S. y Harrison, M. M. (1992). *Introducción a la sociología*. Mac Graw-Hill.
- División Jurídica. Ministerio de Educación (2015) *Establece Programa de Acceso a la Educación Superior*. PACE. <https://pace.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/70/2017/10/Resoluci%C3%B3n-Exenta-680-2015.pdf>
- Educación 2020. (2016). Chile, Artículos de prensa marzo-mayo, sobre Resultados Simce 2015.
- Equitas (2010). Diversidad y desigualdades en las instituciones educativas: experiencias y desafíos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7. [https://www.academia.edu/4444824/Volumen\\_7\\_Diversidades\\_y\\_desigualdades\\_en\\_las\\_instituciones\\_educativas\\_Experiencias\\_y\\_desaf%C3%ADos](https://www.academia.edu/4444824/Volumen_7_Diversidades_y_desigualdades_en_las_instituciones_educativas_Experiencias_y_desaf%C3%ADos)
- Espinoza, O. (2008). La relación Estado-educación y el proceso de Reforma Educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-25.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13. <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, F. y Bachs, J. (2010). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. <http://www.propedeutico.cl/documento.aspx?id=120>
- Gil, F., Moreno, K., y Orellana, M. (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social, Cátedra Unesco Inclusión a la Educación Superior Universitaria-Universidad de Santiago de Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>
- Kvale, S., (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Editorial Salesianos.
- Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008.
- Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública. (2011)
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2014b). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016a). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe de Mesa de Desarrollo Curricular*. <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Recomendaciones-para-una-pol%C3%ADtica-nacional-de-desarrollo-curricular.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016b). PACE. *Guías orientadoras*.
- Ministerio de Educación Chile, Mineduc. (2001 - 2017). *Ajustes Curriculares*.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2014 - 2015). Orientaciones para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo.
- Olavarría, M. (2007). *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*. Documento de Trabajo N° 11, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/123548>
- Olavarría, M. (2012). *¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile?* Editorial Universitaria.
- Olavarría, M. (2015). Modelos análisis interpretativo de la implementación de políticas públicas. Borrador de trabajo. Proyecto Fondecyt Regular 2015, N° 1150938.
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. [https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>
- Pucheu, A., (2014). *Desarrollo y Eficacia Organizacional*, Ediciones Universidad Católica de Chile,
- Quintana, A., y Montgomery, W., (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de Actualidad*.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y 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*. V 11, N° 2
- Raczynski, D., Muñoz, G., (2007) Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre La Macro y La Micro – Política. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V 5, N° 3
- Rivas, A., Mezzadra, F., y Veleza, C., (2013). *Caminos para la Educación. Bases, Esencias e Ideas de Política Educativa*, Ediciones Granica.
- Rodríguez Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones educativas*, 7(12), 23-40. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Rodríguez, D. (2015). *Diagnóstico Organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D. (2002). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D. y Quezada, S. (2007). Cultura en las organizaciones del tercer sector chileno. *Revista Española del Tercer Sector*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2376738.pdf>
- Santelices, Galleguillos y Catalán. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del Currículo. *Revista Docencia*, 20, 36-46.
- Steiner, K. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH. (2015). *Memoria institucional 2015-2016*. Valores, calidad, vocación pública. [http://ww3.ucsh.cl/wp-content/uploads/Memoria\\_UCSH\\_2015\\_2016.pdf](http://ww3.ucsh.cl/wp-content/uploads/Memoria_UCSH_2015_2016.pdf)
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131. <https://doi.org/10.7764/pel.50.2.2013.7>
- Yin, R. (1984). *Investigación sobre estudio de casos: diseño y métodos*. SAGE Pública.