



ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO

**ESTUDIO: ELABORACIÓN Y
VALIDACIÓN DE UN MARCO PARA
LA BUENA SUPERVISIÓN
INFORME FINAL**

ABRIL 2006

INVESTIGADORES:

DAGMAR RACZYNSKI, KARIN ERMTER, MAURICIO FARÍAS Y DANIEL SALINAS

**CONTRAPARTE TÉCNICA COORDINACIÓN NACIONAL DE SUPERVISIÓN:
RAÚL CHACÓN (RESPONSABLE), CLAUDIA CARRILLO, SEBASTIÁN MADRID,
ESTEBAN BARRAZA, XIMENA BUGUEÑO, HELIO VÁSQUEZ**

**ESTUDIO: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN
INFORME FINAL**

INDICE

INTRODUCCION

- I. ANTECEDENTES GENERALES**
 - 1. Fase actual de la reforma educativa y rol de la supervisión**
 - 2. Proceso de modernización del sistema de supervisión e iniciativas asociadas que son aportes para el Marco de la Buena Supervisión**
 - 3. Marco para la Buena Supervisión: alcances y desafíos**

- II. MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN: PUNTOS DE PARTIDA**
 - 1. Supervisión educativa y supervisión ministerial: cadena de supervisión**
 - 2. Misión de la supervisión ministerial**
 - 3. Búsqueda de más calidad: que dicen los estudios**
 - 4. Dos niveles o unidades en la supervisión ministerial: territorial y establecimiento educacional**
 - 5. Condiciones de contexto que deben resolverse para una implementación efectiva del MBS**

- III. MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN: DOMINIOS**
 - 1. Tres dominios de la supervisión ministerial**
 - 2. Dominio de la asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica en las escuelas focalizadas**
 - 3. Dominio de la intermediación entre la política y los establecimientos educacionales**
 - 4. Dominio de la articulación y consolidación del sistema educativo local**

- IV. CRITERIOS, DESCRIPTORES, COMPETENCIAS Y SOPORTES NECESARIOS EN LOS TRES DOMINIOS**
 - 1. Criterios y descriptores en el dominio de asesoría a la gestión institucional y pedagógica**
 - 2. Criterios y descriptores en el dominio de intermediación entre la política y los establecimientos educacionales**
 - 3. Criterios y descriptores en el dominio de articulación y consolidación del sistema educativo local**
 - 4. Competencias y soportes necesario en gestores y supervisores**

- V. EVALUACION COMPRENSIVA DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS EN ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS**

- VI. PROPUESTA DE VALIDACION FINAL DEL MARCO PROPUESTO**

ESTUDIO: ELABORACION Y VALIDACION DEL MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN

Asesorías para el Desarrollo¹

INTRODUCCION

El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha contratado a Asesorías para el Desarrollo para realizar el trabajo de Asistencia Técnica denominado “Elaboración y Validación del Marco para la Buena Supervisión”. El objetivo es elaborar el marco revisando, complementando y profundizando la versión preliminar que ya existe (Marco de Actuación); y realizar un proceso de validación inicial con actores ministeriales del nivel nacional, regional y provincial.

Asesorías para el Desarrollo definió una estrategia de trabajo en tres fases: (1) etapa de sondeo orientada a acotar las dimensiones y ámbitos donde se concentrará el Marco; (2) elaboración de una propuesta de Marco; y (3) validación inicial de ésta y reformulación del Marco.

Este documento contiene la propuesta de Marco Para la Buena Supervisión (MBS). Esperamos que los profesionales que participaron en el proceso de validación inicial vean representadas sus posturas y opiniones en esta versión del Marco. Los aportes de ellos fueron sustantivos y llevaron a cambios significativos en el Marco inicialmente propuesto.

La propuesta se divide en seis secciones. La primera presenta los antecedentes para la elaboración del MBS, en términos de la política educativa y los pasos ya dados en el sistema de supervisión y, en ese contexto, el alcance y propósito del MBS. La segunda presenta los “puntos de partida” o supuestos básicos del Marco propuesto: su relación con los objetivos y prioridades de política educativa, una visión de cómo enfocar la gestión institucional pedagógica en escuelas y liceos y los agentes que intervienen, el nicho que en este contexto le corresponde a la supervisión ministerial y una división de esta en dos niveles: el nivel territorial del DEPROV y la Región y el nivel de las unidades educativas que reciben apoyo y asesoría desde el Ministerio. La sección tres describe los tres dominios centrales del MBS y los actores que son responsables de cada uno de ellos. La sección cuatro se detiene en los criterios y descriptores de cada uno de los dominios, describiendo además las competencias y soportes necesarios para su efectiva implementación.

La sección quinta desarrolla un tema asociado pero distinto. Inspirado en el concepto de supervisión escolar que domina en otros países, esboza una función supervisora netamente

¹ El equipo a cargo de esta consultoría está conformado por los profesionales Dagmar Raczynski, Karin Ernter, Mauricio Farias y Daniel Salinas. En el desarrollo de la misma, este equipo contó con el apoyo permanente y eficiente de la Coordinación Nacional de Supervisión. Los autores agradecen el tiempo y los valiosos aportes de los supervisores, jefes técnicos y jefes de área y profesionales del nivel nacional MINEDUC en los “talleres de validación” de un borrador preliminar de este marco, realizados el 3º y 31 de marzo y el 4 de abril del presente.

evaluativa que debiera existir y aplicarse periódicamente a todas las unidades educativas que reciben subvención estatal. Se proponen ahí los contenidos de esa función y la modalidad en que pudiera operar. Desde la perspectiva de estos consultores, para la mejora de la educación en Chile el ejercicio de esta función evaluativa entregaría importantes aportes a la evaluación de la política, la detección de necesidades emergentes, criterios más completos y complejos de focalización. En este sentido, nos parece que el MINEDUC debiera estudiar las ventajas y desventajas, el costo y la conveniencia implementar esta función evaluativa a futuro. Su ejecución puede estar en manos del Ministerio o de un ente autónomo del MINEDUC.

La sexta y última sección, respondiendo a un objetivo específico planteado en los términos de referencia, desarrolla una propuesta para validar el MBS con los actores involucrados en regiones y provincias.

I. ANTECEDENTES GENERALES

1. Fase actual de la reforma educativa y rol de la supervisión

La Reforma Educativa chilena enfrenta en la actualidad el desafío de generar una mayor calidad y equidad de sus resultados, posibilitando que todos los niños y jóvenes del país reciban una educación que les permita desarrollarse e insertarse socialmente. Los esfuerzos hechos hasta el momento han permitido avances sustantivos en materia de acceso, cobertura, infraestructura, condiciones laborales de los docentes, entre otros elementos, pero no han impactado de la misma manera en los resultados de aprendizaje.

Los puntajes que las escuelas y liceos obtienen en la Prueba que acompaña el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestran estancamiento y las brechas en puntaje según nivel socioeconómico y cultural del hogar no ceden². Los resultados de la reforma, en líneas generales, son positivos cuando se miran cifras de cobertura y avance en años de escolaridad de la población; y muestran dificultad para dar un salto importante en cuanto a la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos y los aprendizajes que logran y en cuanto a la distribución social de los aprendizajes. Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos; superar esta situación es uno de los principales desafíos del Chile contemporáneo y meta central en el programa de gobierno de la Presidenta Bachelet.

Mejorar los aprendizajes de todos los alumnos no es una tarea de fácil resolución, básicamente porque no existe un factor o proceso único sobre el cual incidir para asegurar calidad educativa³. Sin embargo, existen consenso en que la Reforma no ha logrado impactar sustantivamente en el “corazón” del sistema: la gestión institucional y pedagógica

² Bellei.C (2003), “¿Ha tenido impacto la reforma chilena?”, en C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

³ MINEDUC. *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Calidad en todas las Escuelas y Liceos*. Santiago, 2005.

y las prácticas docentes en el aula. En la organización del sistema educativo chileno la figura del supervisor es actor clave en la implementación de las políticas y se espera que la supervisión promueva e impulse una renovación y mejora en el trabajo que enseñanza – aprendizaje de las escuelas. La supervisión ministerial tendría una importante responsabilidad en promover la buena enseñanza, la buena dirección y una gestión escolar de calidad. Para precisar lo que es la buena enseñanza, la buena dirección y una gestión de calidad, el MINEDUC ha definido tres marcos que definen el norte al cual se aspira: Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección,) y un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar). El propósito de esta consultoría es avanzar en proponer un símil de los marcos anteriores para la supervisión ministerial. Lo anterior es importante cuando se detecta que los estudios e informes diagnósticos de la supervisión ministerial concluyen casi sin excepción múltiples debilidades del sistema. Entre otras, destacan:

- La multiplicidad de expectativas, por momentos difusas y en ocasiones incluso contradictorias, sobre lo que debe o no debe hacer un supervisor, de parte de escuelas, profesores y las distintas unidades y niveles del Ministerio.
- La existencia de nexos débiles del Ministerio con los sostenedores, quienes tienden a cumplir, al menos en la educación municipal, un papel administrativo y no de apoyo técnico pedagógico a las escuelas y liceos a su cargo.
- Los supervisores destinan la mayor parte de su tiempo a la bajada de programas y a tareas de control y de carácter administrativo.
- La función de supervisión es multifacética y carece de coherencia.. Existe una tensión en el tipo de tareas que se espera de la supervisión. De un lado, se les pide que desempeñen un rol asesor en materias curriculares y técnico-pedagógicas y de otro se les recarga su agenda de trabajo con innumerables tareas administrativas, emergentes y coyunturales, que muchas veces no tienen conexión con la supervisión entendida como asesoría a la gestión curricular y pedagógica, lo que va en desmedro del ejercicio del rol de asesoría educacional.

2. Proceso de modernización del sistema de supervisión e iniciativas asociadas que son aporte para el Marco de la Buena Supervisión

Conciente de la situación anterior, la Coordinación Nacional de Supervisión del MINEDUC ha promovido un proceso de modernización del sistema de supervisión, orientado a definir nuevos criterios que guíen el accionar de los supervisores DEPROV para transformarlos en “agentes de calidad” que aporten a los desafíos que la educación chilena requiere hoy. Estas iniciativas constituyen valiosos avances en la redefinición de las lógicas con las que la supervisión se relaciona con escuelas y liceos, y son un insumo fundamental para la elaboración de este Marco para la Buena Supervisión.

Durante 2004 la CNS desarrolló durante un *Marco de Actuación para la Supervisión*, que realiza una nueva delimitación de los roles de la supervisión, planteando tres roles básicos: Asesor, Evaluador y Enlace (ver cuadro 1). Define, además, las características de un Ciclo de Asesoría Técnico Pedagógica compuesto por las fases de diagnóstico del

establecimiento, planificación de la asesoría, ejecución del Plan de Asesoría y seguimiento y evaluación de los resultados que obtiene.

Agrega que la combinación de los tres roles permitiría al MINEDUC “*observar y emitir juicios sobre el desempeño de los establecimientos y las razones que obstaculizan su mejoramiento, y a su vez, proveer el apoyo técnico-pedagógico requerido para alcanzar buenos resultados*” (p.5) ; y espera que en “*en el corto plazo en cada liceo y escuela, el supervisor sea reconocido como un agente de transformación de alta legitimidad frente a profesores y directivos, es decir, que ejerza un fuerte liderazgo pedagógico sobre al escuela, que centre su asesoría en la coordinación de la enseñanza y avance progresivamente en el apoyo a la gestión curricular en los establecimientos*” (p.6).

Cuadro 1. Roles de la supervisión según el Marco de Actuación

Roles de la supervisión ministerial	Objetivos y tareas claves
Asesoría	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la instalación de una cultura de calidad en los establecimientos - Promover criterios y difundir procedimientos para el mejoramientos de los procesos de gestión institucional y curricular - Mejorar las capacidades profesionales del establecimiento para la generación y el análisis sistemático de información relevante sobre la marcha institucional - Favorecer la apropiación de los resultados de la autoevaluación y su concreción en un plan de mejoramiento
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar fortalezas y oportunidades de mejoramiento de los establecimientos - Generar oportunidades de responsabilizarse de los resultados - Garantizar mínimos de institucionalidad en los establecimientos que apoya
Enlace	<ul style="list-style-type: none"> - Vincular las prioridades de la política educacional y la Reforma con los intereses y requerimientos de los establecimientos - Fortalecer las relaciones de colaboración e intercambio recíproco entre establecimientos que trabajen en contextos similares; así como entre establecimientos y organizaciones que desarrollan experiencias educativas exitosas que puedan ser transferidas a realidades y contextos educativos diversos, con las adecuaciones que sean necesarias - Ser “puente” entre usuarios y proveedores de recursos y servicios especializados de asistencia técnica, allí donde la supervisión no llega. - Promover la comunicación e involucramiento de la comunidad escolar en el proceso de ejecución y control del plan de mejora

El Marco de Actuación reconoce la complejidad de asumir simultáneamente los tres roles y traspasa una responsabilidad de organización de la supervisión a los directivos de los DEPROV (jefes y técnicos), los que en otros documentos califica como gestores de la supervisión.

“... la combinación de estos tres roles en cada supervisor resulta altamente costoso para su desempeño diario. Por ello, la organización y priorización de las tareas de supervisión en cada DEPROV constituye una labor fundamental de los directivos provinciales (jefes DEPROV y técnicos), de manera que los supervisores puedan concentrarse en las tareas en las que poseen mayores ventajas comparativas” (p. 5, Marco de Actuación).

Simultáneamente, la CNS ha diseñado e implementado una secuencia de cursos de perfeccionamiento para los supervisores; desarrollado un sistema de Información y Monitoreo de la Supervisión (FOGES) que está en uso; e impulsado la realización de

distintos estudios sobre alternativas y prácticas de supervisión técnico pedagógica, los cuales entregan información relevante y orientadora para la fase actual del sistema de supervisión; a su vez, algunos DEPROV han reorganizado su trabajo siguiendo los nuevos desafíos planteados. (ver recuadro 2).

Cuadro 2. Estudios patrocinados por la CNS y propuestas de reorganización de algunos DEPROV

- (1) *Sistematización y análisis comparado de experiencias internacionales en supervisión escolar técnico pedagógica. Informe de avance* (2006), a cargo de la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (DESUC).
- (2) *Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas* (2005), a cargo de Asesorías para el Desarrollo y publicado por el MINEDUC.
- (3) Censo a supervisores, realizado en 2005 por la CNS, para conocer sus percepciones y prácticas de trabajo en las escuelas y liceos;
- (4) *Estándares Nacionales para los Supervisores. La experiencia de Inglaterra y Escocia y Estándares para la discusión de un Marco Nacional de la Supervisión Escolar en Chile* (2005), a cargo de Luis Castro.
- (5) *Gestión de la diferencia. Una modalidad de Supervisión Técnico-Pedagógica a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos*, Proyecto Montegrande, MINEDUC.
- (6) Estudio de sistematización y evaluación del programa nacional de perfeccionamiento de supervisores y gestores de la supervisión (Aguirre y equipo,
- (7) *Marco de Actuación. La Supervisión como Asesoría Educativa* (2004), por la Coordinación Nacional de Supervisión.
- (8) *Sistematización, Comparación y Análisis de los Registros Ingresados por los Supervisores al Sistema De Información y Monitoreo de la Supervisión (FOGES)*, Programa de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (en curso).
- (9) *Análisis de las Redes de Trabajo de los Departamentos Provinciales de Educación Establecidas para la Implementación y Retroalimentación de la Política Educativa*, Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (en curso).
- (10) Estudios de casos de departamentos provinciales de Chile, entre ellas, *Propuesta de reorganización de la supervisión técnico pedagógica para el 2004 en la provincia de Osorno* (2004), DEPROV Osorno, MINEDUC; y *Instructivo de Funcionamiento Unidad de Supervisión*, DEPROE Talca (2005).

3. Marco de la Buena Supervisión: alcances y desafíos

En este contexto se inserta la presente consultoría que propone un MBS. Este precisa y delimita el “norte” de la supervisión entendida como asesoría, evaluación y enlace, recoge y parte de decisiones ya tomadas por la CNS y avanza sobre éstas, delimitando un norte de mediano plazo que es más ambicioso en algunos aspectos. Las innovaciones en el MBS que se propone respecto a lo que venía se expresan en xx dimensiones básicas:

- Define las funciones y ámbitos de trabajo de la supervisión asociados a dos cargos: el de los gestores de la supervisión y el de los supervisores
- Define dos unidades de trabajo distintas: (a) los establecimientos educacionales focalizados según la política vigente; y (b) el sistema educativo local. Esta distinción avanza en colocar a las unidades educativas en relación a su entorno y lugar en el sistema educativo local y relación con proveedores de recursos y servicios especializados de asistencia técnica.

- Corrige el énfasis prevaleciente hasta la fecha en la supervisión de “bajar la política a los establecimientos educacionales”, proponiendo tareas en sentido inverso: aprendizajes para la política que se desprenden de la experiencia de supervisión. Estas tareas se añaden a las asociadas al ciclo de asesoría en el caso de los supervisores y son de responsabilidad central en el trabajo de los gestores de la supervisión.

Poner en práctica el MBS requiere la existencia de un alto grado de acuerdo entre los distintos actores y niveles del sistema educativo. Es por ello que esta propuesta que precisa el norte, los objetivos y las tareas centrales de la supervisión y sus responsables debe ser conocida, discutida y validada por todos los actores involucrados, en el nivel nacional, regional y provincial, y en lo posible también con sostenedores y directivos de escuelas, y ser sometida a las modificaciones que resulten pertinentes a la luz de estas “conversaciones”. En el capítulo VII se desarrolla una propuesta de validación.

Al mismo tiempo, la puesta en práctica no es neutra en términos de las prácticas y organización del MINEDUC. Este punto se desarrolla en la sección 5 del capítulo siguiente.

II. MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN: PUNTOS DE PARTIDA

1. Supervisión educativa y supervisión ministerial: Cadena de supervisiones

Chile tiene un sistema educativo descentralizado en el cual los responsables directos de los resultados que obtienen los establecimientos educacionales no es el Ministerio sino que sostenedores educacionales, los que son o municipales o privados, y los directivos de las escuelas y liceos. En este contexto, es útil representar la supervisión como una cadena de supervisiones, donde la supervisión ministerial entra en un tercer nivel si los dos niveles previos fallan o no obtienen los resultados esperados. Al mismo tiempo, la supervisión ministerial juega un rol activo en animar y fortalecer el sistema educativo local. Un texto reciente del MINEDUC señala:

“... todos los agentes educativos son de alguna manera supervisores y co-responsables de la calidad del sistema escolar. El equipo directivo debe velar por y apoyar la buena enseñanza en la escuela. El sostenedor debe supervisar la buena gestión escolar y pedagógica en sus establecimientos. Las oficinas locales de educación –provinciales y regionales—deben, entre otras cosas, apoyar y estimular la mejora del sistema en su área geográfica o territorio de acción, así como asegurar que los actores educacionales en la región y provincia tengan una comprensión adecuada de los objetivos y prioridades de la política y también adecuar la política a la realidad local” (pp. 23, P.Montt y otros Hacia un Sistema Escolar Descentralizado, sólido y fuerte”, MINEDUC, 2006).

“...el eslabón último y determinante en que se juegan los aprendizajes de los estudiantes es la sala de clase, específicamente la interacción profesor-alumno, y las características que tenga esta interacción no son ajenas al contexto escolar en que ocurren Esta interacción no es diádica sino que se nutre de una relación institucional más amplia, definida en el proyecto

educativo global del establecimiento. En cada establecimiento, la dirección de la escuela cumple una función esencial de organización, animación y apoyo a la enseñanza y formación. Si están ausentes las capacidades para ejercer esta función difícilmente se observarán avances en la calidad de los aprendizajes. ... Un sistema educacional descentralizado, sólo puede tener éxito si en las escuelas existe capacidad para autogobernarse en orden a la construcción de una educación de calidad” (pp. 26-27, P.Montt y otros Hacia un Sistema Escolar Descentralizado, sólido y fuerte”, MINEDUC, 2006).

“En un sistema descentralizado ... es imprescindible que el sostenedor sepa de educación y dirección escolar, defina el marco en el cual operan sus escuelas y dentro de éste entregue y respete espacios de decisión autónoma de la escuela. Al mismo tiempo, como administrador de escuelas es y debe hacerse responsable por la calidad de la educación que entrega, dando apoyo directo o a través de la subcontratación de asesoría pedagógica, estimulando alianzas y trabajo en red con otras escuelas, así como a la postulación a programas y recursos ofrecidos por diferentes agentes externos, cuando corresponda y resulte coherente con el Proyecto Educativo del establecimiento. De esta manera, el primer supervisor y asesor técnico “externo” de las escuelas es su sostenedor. No basta con que este se interese por mantener y aumentar las matrículas, o de cuidar que no se disparen los costos. Es indispensable que tenga una preocupación real y constante por la calidad de las enseñanzas impartidas en sus establecimientos. (p. 30, P.Montt y otros Hacia un Sistema Escolar Descentralizado, sólido y fuerte”, MINEDUC, 2006).

De esta forma, a nivel de establecimientos educacionales, la supervisión ministerial apoya y asesora cuando el primer eslabón de la cadena –un equipo directivo de una escuela que define e implementa estrategias para apoyar el trabajo a los docentes y supervisa éste– y/o el segundo –el sostenedor que exige una buena gestión con prioridad en lo pedagógico a directores y profesores y los apoya en esta tarea– no funcionan como es debido. Cuando ello sucede, le corresponde a la supervisión ministerial estimular, apoyar, llevar adelante acciones para que los sostenedores y los equipos directivos de los establecimientos educacionales fortalezcan y tengan las capacidades requeridas para ser “supervisores” de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos de los cuales son responsables.

2. Misión de la supervisión ministerial

Como se ha señalados varias veces a lo largo del texto en la fase actual de la reforma la prioridad primera de la política es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y avanzar en la equidad del sistema. En este contexto, ***la misión de la supervisión ministerial es fortalecer el sistema educativo local (provincial) para que los establecimientos educativos que lo conforman avancen en una senda de mejora continua en la calidad de sus resultados, en el marco de las orientaciones de política vigentes, aportando también a una actualización de éstas últimas.***

Esta misión general se expresa en propósitos y objetivos en tres dimensiones:

- a) Asesoría en materias técnico pedagógicas y de gestión institucional a los establecimientos que obtienen resultados más débiles, que fortalezca la capacidad de autogobierno de las escuelas y una preocupación real y

- constante de los sostenedores por la calidad de la enseñanza impartida en los establecimientos a su cargo
- b) Funcionamiento del sistema educativo local acorde a los principios de la política y normativa del sector, apropiación de la política en función de la realidad educativa local (provincial) y regional, facilitación de redes de trabajo entre establecimientos educacionales y de éstos con recursos y apoyos de asesoría técnica al alcance del territorio.
 - c) Sistematización de antecedentes que aporten a perfeccionar las orientaciones de política y las acciones y recursos que el MINEDUC pone a disposición de las unidades escolares y los sistemas educativos locales.

3. Búsqueda de más calidad: qué dicen los estudios

El enfoque para la supervisión que se propone es coherente con lo que dicen los estudios sobre escuelas efectivas y mejora de la escuela. Las escuelas efectivas son escuelas en las cuales la comunidad escolar funciona con las características que indica el cuadro 3. El estudio a partir del cual se ha elaborado el cuadro, señala *“los resultados no se deben a factores aislados o asociados a una sola área sino a una constelación de elementos que en interacción provocan su efectividad. ... La escuela efectiva requiere un trabajo efectivo en el aula, pero este no asegura buenos resultados sino no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que entregue un ‘soporte’ a lo que ocurre en la sala de clases”* Agrega que, en las escuelas efectivas estudiadas, esta coherencia existe y define una sintonía que recorre desde el aula hasta el nivel directivo y viceversa. La mejora de la escuela, indica el mismo estudio, *“no es nunca resultado de la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de las adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas”*. Son ellos los que tiene que asumir y darle sentido al cambio. Si ello no se hace, la mejora o no se da, o es efímera (mientras dura el apoyo o asesoría)⁴.

Cuadro 3: Características de escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile

Gestión escolar centrada en el aprendizaje de los alumnos: El “giro esencial” de las escuelas es la generación de aprendizajes en sus alumnos. Es la única función en la cual la escuela es insustituible, y así lo entiende la comunidad escolar. Ello no es incompatible con las iniciativas de protección y asistencia social a los estudiantes, en los entornos más vulnerables; sin embargo, el foco que ordena la toma de decisiones de gestión, es el aprendizaje.

Escuelas donde nada queda al azar: Los grandes objetivos contenidos en el proyecto educativo son conocidos y compartidos por la comunidad escolar, y se traducen en metas concretas y realistas, basadas en habilidades que todos los niños deben desarrollar, y en prácticas que llevan el sello de esos objetivos. Se establecen prioridades claras para evitar la dispersión de esfuerzos en actividades que distraen y desgastan a alumnos y profesores. Directivos y docentes se preocupan por lograr una enseñanza efectiva en el aula, con preparación y rigurosidad en el trabajo, atención a la diversidad, ritmo sostenido, y motivación al aprendizaje.

Liderazgo institucional y pedagógico: Las escuelas efectivas poseen líderes legitimados por la comunidad

⁴ La descripción de escuelas efectivas y de la mejora de escuelas en sectores de pobreza en Chile no se aparta mayormente de la realidad de otros países, como se aprecia en múltiples estudios. Véanse, entre otros, la síntesis de Brunner y Elacqua (2003) *Informe de Capital Humano en Chile*, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez; **falta completar referencias**

educativa. Esta legitimación deriva del apoyo efectivo, “en terreno”, que brindan sus directivos a los docentes para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Tienen expectativas elevadas respecto a las capacidades de los docentes y el futuro de sus alumnos; promueven la participación, brindan retroalimentación oportuna y motivan constantemente a los docentes, con la palabra y el ejemplo. Esto genera un buen clima laboral, identificación con la escuela y motivación compartida por hacer un buen trabajo.

Evaluación responsable: Existe una ‘cultura de la evaluación’ orientada a mejorar el desempeño individual y colectivo de los docentes: al evaluar, se aprende de los errores y se identifican y socializan las buenas prácticas, aprendizajes que se retroalimentan a la planificación. La evaluación sistemática también genera presión para brindar un desempeño de calidad. Los diagnósticos practicados a los alumnos, en tanto, permiten entregar una educación pertinente a sus necesidades.

Manejo y respuestas concretas a la heterogeneidad de los alumnos: Las diferencias entre los estudiantes (en términos de conocimientos previos y ritmos de aprendizaje disímiles) son reconocidas y asumidas como una realidad y están presentes en la planificación y el desarrollo de las actividades en la escuela y en el aula.

Reglas claras y compartidas respecto al manejo de la disciplina: Hay claridad en cuanto a las normas de buena convivencia y coherencia en el manejo disciplinario; las reglas se aplican a profesores y a alumnos. Se utiliza de preferencia el refuerzo positivo, la mediación y la reparación.

Buen manejo de recursos humanos: Hay criterios explícitos para seleccionar a los docentes (cuando ello es posible), para asignarle tareas y responsabilidades, y para brindarles oportunidades de perfeccionamiento pertinente a sus necesidades. Ello se facilita por el estrecho trabajo de seguimiento que realizan los directivos, que les permite conocer las fortalezas y debilidades de su personal.

Gestión del apoyo externo: Las escuelas aprovechan bien los recursos y oportunidades que le llegan del exterior, trátase de aportes materiales o apoyo técnico, y procuran insertarse en redes que les permitan solucionar problemas y satisfacer distintas necesidades. No reciben pasivamente todo lo que les llega, sino que filtran lo que les sirve, se lo apropian y lo difunden.

Relación con el sostenedor: Las escuelas tienen buenas relaciones con sus sostenedores, los que dan prioridad a lo educativo y mantienen una relación administrativa fluida con sus directivos.

Alianza escuela-familia: Los directivos y docentes se esfuerzan por realizar acciones que acerquen a los apoderados a la escuela, y éstos confían en los docentes y valoran su labor pedagógica y humana. En muchos casos, la escuela es un actor relevante en la comunidad en la que se inserta.

Fuente: extraído de Raczynski y Muñoz *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*, MINEDUC, 2005

4. Dos unidades en la supervisión ministerial: territorial y establecimiento educacional

Dentro del sistema actual de supervisión, los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), dependientes de las SEREMI, son las unidades encargadas de implementar la supervisión y prestar asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos de su jurisdicción. Para estos fines, en su organización interna distinguen entre los *gestores de la supervisión* (a saber, el Jefe DEPROV y el Jefe Técnico) y el equipo de *supervisores*, quienes realizan el trabajo de terreno y visita a cada uno de los establecimientos.

El Marco de la Buena Supervisión apunta, como se enunció antes, un norte de expectativas de acción para los supervisores y para los gestores de la supervisión. La transformación del funcionamiento de la supervisión pasa necesariamente por cambios en el nivel de los gestores, quienes prestan los soportes fundamentales para el trabajo directo de los supervisores en los establecimientos. Una efectiva gestión de la supervisión de parte de los DEPROV es clave para enriquecer significativamente el trabajo de asesoría que hacen los supervisores en los establecimientos focalizados; al contrario, una gestión deficitaria de su parte limita e incluso obstaculiza la adecuada realización práctica de la misión de la

supervisión. Al mismo tiempo, los gestores de la supervisión para dar un buen apoyo a los supervisores tienen responsabilidades específicas en relación con el sistema educativo local en su conjunto.

Mientras los supervisores establecen una relación directa con establecimientos educacionales específicos, siendo precisamente ese su ámbito de acción más directo y efectivo, colocando el foco de su interacción con los agentes claves de la comunidad escolar al interior de los establecimientos, los gestores de la supervisión interactúan con los actores relevantes en el territorio de su jurisdicción, incluyendo a los sostenedores de las escuelas, así como autoridades del mundo público y privado (empresas, universidades, ministerios y programas, municipalidades, ONGs, entre otros).

Hasta ahora, la supervisión ministerial ha establecido una estrategia de focalización directa con las escuelas. Pero tal como se ha señalado antes, además de asesorar y estimular a las unidades educativas más débiles para que mejoren y se acerquen a la meta de ser una escuela efectiva, la supervisión tiene una responsabilidad con respecto al sistema educativo local, apoyando para que se consolide un sistema y no establecimientos que funcionan aisladamente uno de otro, adecuando la política nacional a la realidad local, retroalimentando el nivel central con aprendizajes y lecciones desde la experiencia.

Esto permite introducir una mirada sistémica y territorial al proceso de mejora escolar impulsado por la supervisión. La constatación básica es que los niveles regional y provincial tienen a su alcance un conjunto de posibilidades de gestión para el mejoramiento educativo, que son anteriores a la relación directa que establece el supervisor con el establecimiento educacional, y que pueden proveer de soportes significativos al conjunto de escuelas que forman parte de un sistema educativo situado territorialmente. En este sentido, el apoyo al establecimiento educacional específico no es la única estrategia para el mejoramiento educativo; la mejora de una escuela específica no necesariamente significa una mejora para el sistema educativo local en su conjunto. Los establecimientos educacionales, en su dinámica interna, se ven afectados y dependen de unidades mayores que tienen una complejidad y una lógica propia, la cual puede ser aprovechada a través de una mirada y acción más amplia, a cargo de los gestores de la supervisión, capaz de distinguir recursos y necesidades a nivel regional y provincial, y de gestionarlas en función del sistema de escuelas, complementando la acción de asesoría específica realizada por los supervisores.

Otra modo visualizar esta dimensión es considerar que las escuelas y liceos sirven a determinado territorio y operan en un entorno que incide en el funcionamiento de la unidad educativa. En este entorno hay alumnos y padres de determinadas características, hay otras unidades educativas con las cuales las escuelas pueden colaborar o competir, hay empresas que pueden tener interés en aportar a la educación del lugar, hay universidades y centros académicos que pueden aportar con nuevos materiales y metodologías, alumnos en práctica, estudios, hay ONGs y fundaciones, hay organizaciones sociales y vecinales, y están las ofertas programáticas e insumos del MINEDUC, etc. Muy importante, probablemente existen recursos, aprendizajes, experiencias de una escuela que aporten al trabajo en otra. De esta forma, es importante que la supervisión no sólo aborde a cada unidad educativa en interacción con su entorno sino que mire al conjunto del sistema

escolar en el territorio. Esta mirada territorial, además facilita abordar conjuntamente el tema de la equidad y calidad de la educación e identificar y aprovechar potenciales economías de escala en el territorio.

5. Condiciones de contexto que deben resolverse para una implementación efectiva del MBS

El MBS parte de la convicción de que es urgente fortalecer las capacidades de autogobierno en sostenedores y directivos de establecimientos educacionales. La implementación de este marco no será fácil. Los obstáculos devienen tanto de las inercias propias de la supervisión y del funcionamiento de los DEPROV y los SEREMI, como de las prácticas y organización del MINEDUC. La supervisión realiza en modo práctico el vínculo entre el Ministerio y los establecimientos educacionales y el MBS propone un nuevo tipo de relación entre ambos: menos centralista y vertical; más capaz de movilizar y articular los recursos y oportunidades disponibles en el nivel local; más abierto a gestionar la diferencia, capaz de escuchar y trabajar en función de las necesidades específicas y particulares de cada establecimiento. Lo anterior requiere de diversidad y flexibilidad en las ofertas programáticas y recursos que desde el MINEDUC fluyen hacia las escuelas, la posibilidad cierta de combinarlas con otros recursos que llegan o que allega el establecimiento; y desde el MINEDUC, rigurosidad en la evaluación de los resultados que obtienen la unidades educativas, desmedro del control de las actividades que es el énfasis presente.

La implementación del MBS supone importantes condiciones en el punto de partida. Estas se manifiestan en cuatro niveles. El MBS deja planteados estas condiciones, como voz de alerta. Si no hay un giro en el MINEDUC, nivel regional y provincial en los planos señalados es difícil que el MBS pueda hacerse realidad.

Cuadro 4: Condiciones de contexto que deben resolverse para una implementación efectiva del MBS

Nivel Ministerial:	<ul style="list-style-type: none"> • Debe respetar los roles y áreas de trabajo que define el Marco para la supervisión; respetar y no debe interferir en la supervisión con demandas ajenas a ésta, como ocurre en la actualidad, en que no hay caso límite en lo que se pide a la supervisión. Estas tareas anexas, muchas de ellas importantes, necesitan de respuesta, pero no desde la supervisión. El MINEDUC deberá (a) reducir y ordenar estas tareas anexas; y (b) idear mecanismos alternativos a la supervisión para responder a ellas. • Debe estimular y apoyar la formulación de planes regionales de educación que recogen el sentido y las prioridades de la política nacional, las adecuan a la realidad del sistema educativo regional e integran a las estrategias de desarrollo regional. • Debe transferir al nivel regional y provincial el marco presupuestario que les corresponde, cuidando que este sea realista dada la realidad y los desafíos que tiene el sistema educativo regional y provincial.
Nivel regional	<ul style="list-style-type: none"> • Debe asumir un papel activo y formular la estrategia educativa para la región, lo que supone contar con un diagnóstico sobre la realidad del sistema educativo regional y su aporte a la estrategia de desarrollo regional • Debe apoyar y hacer el seguimiento y evaluar la estrategia educativa regional, cuidando su coherencia con la política nacional • Debe definir y delimitar con claridad las funciones y la complementariedad de su actuar con el de los departamentos provinciales de educación.

Nivel provincial	<ul style="list-style-type: none"> • Debe contar con un conocimiento detallado del sistema educativo en su territorio así como los recursos al alcance que pueden aprovecharse para fortalecer el sistema educativo local. • La supervisión es uno, quizás el más importante, de los ámbitos de trabajo de los DEPROV. No obstante, los DEPROV tienen otros ámbitos de trabajo, con frecuencia más urgentes, por lo que cada DEPROV debe buscar la forma organizativa más conveniente para responder al conjunto de las tareas y demandas que recaen sobre él, tanto del nivel nacional, como regional, como de los establecimientos educativos (directivos, profesores, padres y alumnos). Al mismo tiempo, debe organizar el trabajo de supervisión a establecimientos educacionales focalizados de modo tal que cada uno se concentre en las tareas para las cuales tiene ventajas comparativas.
Profesionales a cargo de la supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Estos deben contar con condiciones de trabajo aceptables y recursos de apoyo logístico para realizar su labor; y tener un perfil y capacitación para la labor y recibir retroalimentación desde el DEPROV y la CNS al trabajo que realizan.

III. MARCO PARA LA BUENA SUPERVISIÓN: DOMINIOS

Siguiendo una estructura similar al Marco de la Buena Enseñanza y Marco de la Buena Dirección, este capítulo y el siguiente definen los dominios, criterios y descriptores de la supervisión.

- **Dominio:** refiere a los ámbitos de trabajo o funciones específicas en que se concentra el accionar de la supervisión.
- **Criterios:** aluden a las responsabilidades y atribuciones en cada dominio de la supervisión y que, en este marco, se definen en función de las fases del proceso de trabajo (diagnóstico, plan de asesoría, ejecución y seguimiento, aprendizaje y retroalimentación).
- **Descriptores:** indican tareas específicas que la supervisión puede cumplir en cada criterio para la adecuada ejecución y alcance de sus objetivos.

1. Tres dominios de la supervisión ministerial

El MBS organiza el conjunto de funciones y atribuciones propias de la supervisión ministerial en el contexto de los actuales lineamientos de la política educativa en tres dominios: a) **Asesoría** y apoyo a la gestión institucional y pedagógica, b) **Intermediación** entre la política y las unidades educativas, y c) **Articulación** y consolidación de redes de trabajo y recursos en el sistema educativo local.

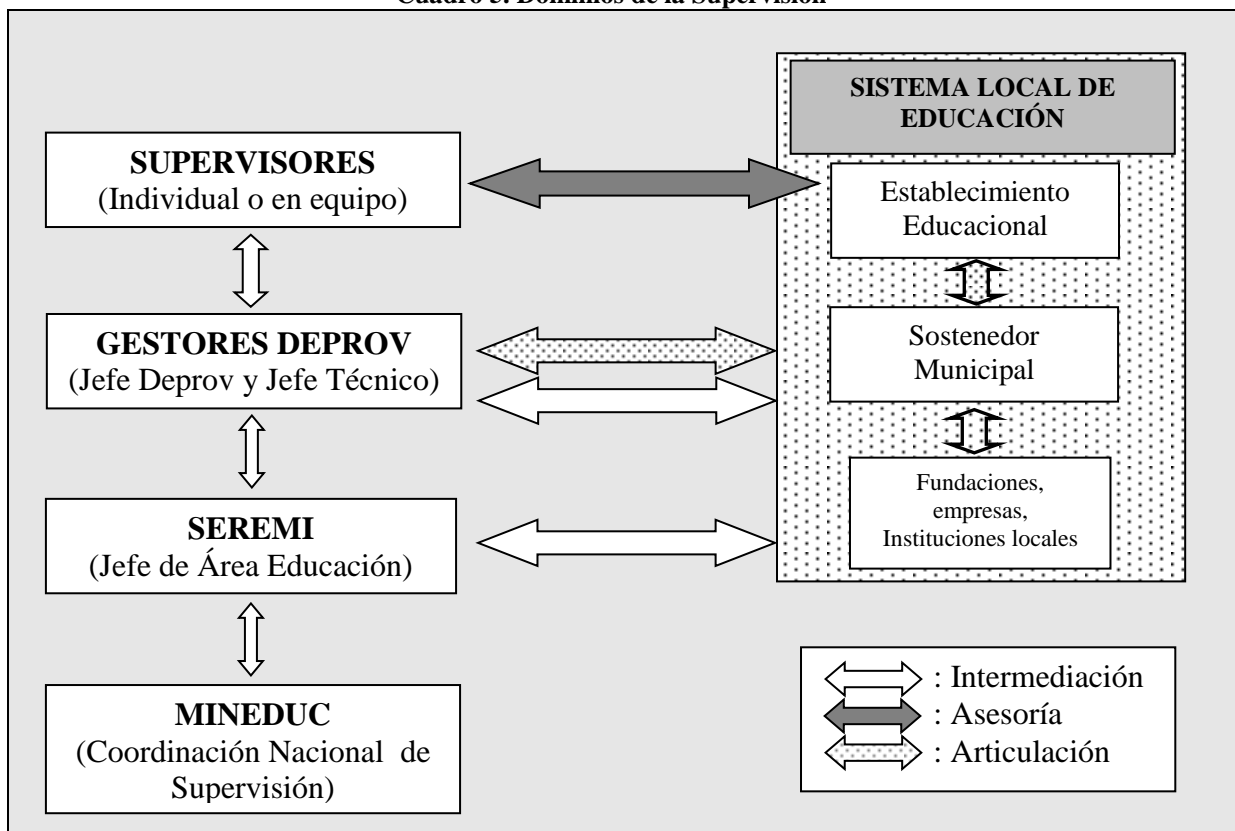
De ellos, se distingue entre los dominios que son responsabilidad de los gestores de la supervisión en el nivel provincial y los que corresponden a los supervisores en su relación directa con los establecimientos. Tal como lo indica el cuadro 5, son responsabilidad de los gestores provinciales de la supervisión los dominios de intermediación política-unidad educativa y articulación del sistema educativo.

Por la naturaleza de su rol dentro del sistema, es el DEPROV la unidad ministerial que debe asumir de un modo más activo las tareas de detectar y gestionar recursos y redes en el ámbito provincial y comunal, y de contextualizar la política de acuerdo a la realidad local, generando aprendizajes a la luz de la experiencia de supervisión que retroalimenten el diseño de políticas futuras.

En el nivel regional, a las SEREMI les corresponde un seguimiento general del proceso de supervisión, y actuar en coordinación con el resto de los niveles, jugando un papel clave como mediador en la subida y bajada de información y de la política entre los distintos niveles. Eventualmente, debe complementar la generación de convenios e iniciativas en términos de articulación de recursos en la región.

Por su parte, los supervisores de unidades educativas, dependientes de la gestión DEPROV, asumen la totalidad de las tareas correspondientes a la asesoría directa a los establecimientos, la cual a su vez incluye tareas específicas asociadas a mediación y a articulación dentro de la unidad educativa, siempre en coordinación con y con el soporte de los gestores.

Cuadro 5. Dominios de la Supervisión



La distinción de responsabilidades entre actores no implica una desvinculación o ceguera de los gestores de la supervisión respecto de la tarea de asesoría; al contrario, como

gestores y supervisores trabajan en equipo hay tareas de los tres dominios presentes directa o indirectamente en la labor de los supervisores y los gestores de la supervisión.

Para los gestores, intermediación y articulación encuentran su sentido final y deben estar siempre en función de generar oportunidades de mejora educacional para los establecimientos, lo que exige una coordinación estrecha con el trabajo de asesoría de los supervisores. Esa coordinación es precisamente la clave del buen funcionamiento de este diseño de trabajo que propone el MBS.

De la misma manera, distinguir responsabilidades no quiere decir que los supervisores no tengan participación en las tareas de articulación e intermediación a cargo de los gestores en el nivel territorial. El papel de los supervisores es clave y se juegan *dentro* del establecimiento, orientando a los equipos directivos en la toma de decisiones estratégicas adecuadas respecto de la política y de los insumos que tienen a disposición (qué programas y recursos priorizar, en qué redes participar, etc.); al mismo tiempo, instalando capacidades para que los propios establecimientos se conviertan en gestores efectivos de los recursos disponibles a nivel local.

2. Dominio de la asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica

El Dominio de Asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica entrega un apoyo / asesoría a los establecimientos y sus sostenedores cuyos procesos y/o resultados muestran dificultades o revelan ausencia de capacidad de autogobernarse y evolucionar hacia mejores resultados de aprendizaje. De esta forma, el trabajo en este dominio se focaliza en los establecimientos priorizados por la política vigente del Ministerio. Dependiendo de la región y provincia, el trabajo en este dominio lo pueden hacer directamente los supervisores o un equipo de ellos (dependiendo de la organización que se da el DEPROV) o puede ser delegado a terceros los que deben ser expertos en asesoría escolar, como lo fue en el caso de las 66 escuelas definidas como críticas en la región metropolitana, que entre 2002 y el 2006 fueron atendidas por instituciones privadas⁵.

Este dominio corresponde a un apoyo de carácter integral o sistémico de la supervisión a la gestión institucional y pedagógica. Se trata de fortalecer y dejar instalado en los establecimientos capacidades y prácticas institucionales y competencias en los distintos actores, que les permitan diseñar e implementar un plan de mejora, hacer un seguimiento periódico de éste, evaluar y corregir y adecuar lo que corresponda. El plan de mejora y su implementación es del establecimiento. La supervisión lo apoya, guía, fortalece, definiendo un plan de asesoría. Por tanto, se distingue entre el plan de mejora del establecimiento y el plan de asesoría de la supervisión. El plan de asesoría apoya el diseño, implementación y seguimiento del plan de mejora. La supervisión en este dominio es un aliado de la escuela que trabaja “codo a codo” con ella, impulsando conversaciones, gestiones y prácticas de

⁵ La propuesta de Ley de Subvención Preferencial propone que la supervisión ministerial se delegue a organismos técnicos externos en el caso de las escuelas en situación especialmente crítica, limitando la supervisión ministerial en este dominio de asesoría a las escuelas que tienen algunos problemas de funcionamiento y resultados y no cuentan con asesoría técnica externa contratada por el MINEDUC.

trabajo más efectivas; acciones permanentes de planificación, organización y especialmente de evaluación de sus avances en el plano pedagógico, curricular y de gestión.

Coherente con la idea de una cadena de supervisores, el trabajo en este dominio tiene por objetivo fortalecer las capacidades de gestión pedagógica del equipo directivo. Puede haber, y muchas veces habrá, un trabajo directo de la supervisión con los docentes, pero como el objetivo final es dejar capacidades instaladas en la escuela y en su equipo directivo, --para que ellos se transformen en ‘supervisores de sus docentes’- la asesoría a los docentes debe hacerse con integrantes del equipo directivo.

En términos más específicos la supervisión en este dominio apoya al establecimiento en el diseño e implementación de un plan de mejora, transmite el sentido de la política, “filtra” oportunidades y recursos derivados de ésta y la oferta programática ministerial, y conecta al establecimientos con oportunidades y recursos de distinta índole que existen en el entorno local o pueden ser atraídos a éste.

En términos prácticos, el trabajo de la supervisión formativa se estructura a partir de lo que se ha denominado el **ciclo de asesoría**, que tiene una duración anual, y que se compone de los cuatro momentos fundamentales y necesarios en un proceso de cambio: i) diagnóstico, ii) diseño de un plan estratégico de superación de los problemas, iii) ejecución y seguimiento del plan, y por último, iv) evaluación de logros y errores para generar aprendizajes que se incorporan a un nuevo diagnóstico. De esta forma, los criterios de este dominio que se desarrollan en el capítulo siguiente, se ordenan siguiendo esta secuencia temporal.

A futuro sería conveniente que la supervisión planteara una estrategia de asesoría (por tanto cambio en la escuela) de más largo plazo (3 - 5 años) y planes anuales insertos en esta estrategia.

Dependiendo de la situación de cada escuela, puede ser importante incorporar de modo activo al sostenedor en el proceso de mejora de la escuela. Si esto fuera el caso, el plan de asesoría del supervisor o equipo supervisor debe contemplar un trabajo con el sostenedor, contando para ello con el apoyo del gestor de la supervisión en el DEPROV.

2. Dominio de la intermediación entre la política y los establecimientos educacionales

Este dominio se refiere al rol de intermediador o nexo que cumple la supervisión entre la política ministerial (y sus distintos programas y proyectos asociados) y los establecimientos educacionales. Esta intermediación tiene básicamente dos vías: una primera vía de bajada, que va desde la política a los establecimientos, y una segunda vía de subida que va desde el trabajo con los establecimientos hacia la política. La realización efectiva de ambas vías es de responsabilidad de los gestores de la supervisión, y especialmente de las jefaturas DEPROV, que organizan la llegada de los supervisores a los establecimientos y poseen el status políticos para interactuar con los distintos actores del sistema educativo local y de los niveles superiores.

En la *primera vía*, la supervisión trabaja en el objetivo de alinear al conjunto de los establecimientos del sistema educativo en torno a las orientaciones definidas por la política ministerial, garantizando la coherencia de los esfuerzos locales en torno a una meta común de mejora en la calidad y la equidad de la educación. La realización práctica de este objetivo implica un conocimiento generalizado de las orientaciones de política y su apropiación real en las estrategias de acción y en el trabajo cotidiano de los establecimientos, especialmente de sus sostenedores y equipos directivos.

En un sistema efectivamente descentralizado, los niveles intermedios son o debieran convertirse no sólo en receptores pasivos sino también en constructores claves de política educacional, ya que están más cerca de la realidad de sus establecimientos y pueden adaptarla de mejor manera a sus necesidades específicas. La mediación implica entonces, en este sentido, un rol activo y constructivo en relación a la política de parte del nivel regional y provincial, más allá de la mera “bajada” de lo que se ha recibido desde los niveles superiores. No se trata de una aplicación mecánica y uniforme de una política diseñada centralmente, sino de contextualizarla en el nivel local y explicar su sentido, a partir de la realidad y necesidades del sistema local y de los distintos establecimientos, motivando a directivos y docentes para que se apropien de la política y de los recursos que provee.

El gestor y sus supervisores juegan un papel clave en este proceso. De un lado, comprende el sentido profundo de las directrices políticas, y conoce en detalle la oferta de programas y recursos que baja del nivel central y regional para ponerla a disposición del sistema educativo local. Es importante que la supervisión distinga entre política y programas, pues la primera no es opcional, mientras que los segundos sí lo son o debieran serlo; una misma política puede ser implementada mediante diferentes programas, y es el propio establecimiento el que debiera escoger o diseñar el o los programas que se ajusten mejor a sus características, tarea que debe apoyar poniendo la información pertinente al servicio de sus directivos. Por otro lado, la supervisión promueve y participa ella misma de la contextualización de la política, para adaptarla y articularla de acuerdo a las necesidades del sistema educativo local. Los gestores impulsan entre sus supervisores la elaboración de planes de asesoría que recojan las prioridades políticas del ministerio; además, que las decisiones y estrategias de acción de los establecimientos, incluidos el diseño y ejecución de los planes de mejora, se mantengan en el marco de las orientaciones ministeriales; al mismo tiempo, los supervisores llevan a cabo un proceso de contextualización en relación a la realidad de los establecimientos específicos.

El dominio de intermediación apunta en última instancia a convertir a los gestores de la supervisión en el DEPROV en autoridades locales en educación, en relación permanente con los agentes claves en la materia. Un aspecto central, en este sentido, se refiere a la relación con los sostenedores municipales. Tal como lo reconoce el Marco de la Buena Dirección, uno de los déficits de la política educacional hasta el momento ha sido la débil relación y articulación del Ministerio con las autoridades municipales de educación o sostenedores municipales, que no siempre están alineadas con las orientaciones políticas nacionales, especialmente en lo que refiere a la prioridad que otorgan a criterios administrativos de gestión por sobre los aspectos técnico-pedagógicos. En el enfoque de esta propuesta, es la supervisión, a través de los DEPROV, quien asume la responsabilidad

de vincularse directamente con los sostenedores en representación del Ministerio, manteniéndolos informados respecto de las definiciones de la política y de las distintas alternativas de programas y proyectos que están a disposición de sus escuelas, impulsando un mejor “empalme” entre estas y la realidad de los establecimientos.

En la *segunda vía* la supervisión reflexiona sobre su práctica detecta aprendizajes relevantes (que trasciendan la casuística) en materia de implementación de políticas y programas, experiencias de asesoría, gestión de recursos y redes, coordinación territorial, gestión escolar, etc., y retroalimenta su re-diseño. La supervisión puede detectar incongruencias que podrían existir entre distintas políticas, programas y/o proyectos al llegar a identificar experiencias relevantes que arrojan lecciones positivas para que el Ministerio las difunda y así se puedan replicar con las adaptaciones locales que sean necesarias.

Se trata en este caso de una mediación ascendente que va desde los establecimientos hacia el nivel central y donde los niveles provincial y regional cumplen un rol clave. A los gestores DEPROV les compete el rol clave de sistematizar la información relevante, proveniente de la asesoría realizada por los sus supervisores, y ponerla de modo expedito a disposición de los responsables en los niveles superiores. Para esto, se deben perfeccionar sistemas de reporte e información, así como institucionalizar espacios de trabajo en los cuales se canalicen las experiencias locales de supervisión y se reflexione sobre ellas, generando aprendizajes y lecciones para el re-diseño de la política, programas y proyectos y la gestión de los mismos.

El trabajo en este dominio supone una sistematización y puesta en común del trabajo en el dominio de asesoría, responsabilidad de la cual se hace responsable el gestor de la supervisión con la colaboración de los supervisores.

3. Dominio de la articulación y consolidación del sistema educativo local

El dominio de articulación local tiene como finalidad la generación o fortalecimiento de redes y vínculos entre unidades educativas y agentes de apoyo y asesoría existentes en el territorio, activando potenciales recursos e impulsando modalidades de trabajo en red, generando sinergias que permitan aprovechar las fortalezas en diversos ámbitos de los establecimientos participantes, para mejorar el desempeño del conjunto. El dominio apunta también a detectar necesidades o problemas comunes a varias unidades educativas, que requieren una solución a nivel de región o de sistema educativo local, o que generan economías de escala al abordarse entre varios.

La importancia del dominio de articulación local radica en el hecho de que los establecimientos educacionales no son unidades aisladas, sino que participan de un contexto territorial específico en el que intervienen actores variados, como servicios públicos, municipios, organizaciones sociales, fundaciones, centro de estudio, empresas, universidades, y la “comunidad virtual” (internet). El territorio local, en tanto entorno inmediato del establecimiento, constituye una estructura de oportunidades y recursos de distinto tipo que pueden ser utilizados en función del mejoramiento educacional.

En la actualidad, sin embargo, ninguna institución del sistema escolar asume la responsabilidad de detectar y gestionar esos recursos e incentivar a los propios establecimientos a que lo hagan por su propia cuenta. El MBS define que esta tarea sea asumida a la supervisión ministerial a través de los niveles SEREMI y DEPROV, especialmente este último. Esto debe ser así porque los gestores de la supervisión son actores que poseen una mirada transversal al territorio bajo su jurisdicción y poseen el nivel político para interactuar con actores clave dentro de él. Entre ellos, la coordinación con los sostenedores de las unidades educativas es un aspecto central para este dominio.

Para realizar una articulación efectiva de recursos es preciso que los gestores posean un diagnóstico claro de las necesidades más urgentes de los establecimientos en su territorio. Luego, la supervisión se hace cargo de detectar y articular los recursos financieros, materiales, técnicos y pedagógicos de su territorio, poniéndolos eficiente y oportunamente al servicio de la generación de procesos virtuosos de mejoramiento de las unidades educativas; a la vez, promueve el fortalecimiento de la capacidad de gestión de recursos y redes, de los mismos sostenedores y equipos directivos asesorados.

A modo de ejemplo, se podría promover la formación de redes con empresas locales que puedan aportar al desarrollo de los establecimientos educacionales Técnico Profesionales, estableciendo alianzas para las prácticas profesionales de los estudiantes; o conectar las escuelas y liceos con las facultades de Educación y carreras afines, o con los centros de estudio e investigación locales, los que podrían proporcionar, por ejemplo, soporte técnico y capacitación a cambio de facilidades para la investigación y espacios para la realización de prácticas de sus egresados.

El traspaso de información sobre oportunidades existentes a los establecimientos es clave en este dominio. Podría pensarse en crear una ventanilla única de información sobre oportunidades y recursos con información actualizada sobre todas las alternativas disponibles para los distintos territorios, por ejemplo a través de un portal en internet coordinado por el Ministerio o una institución externa.

Adicionalmente, y sin perder de vista la prioridad pedagógica de este dominio, la supervisión cumple una función de gestión y articulación en otros aspectos orientados al desarrollo integral de los alumnos y su comunidad. Esto se traduce, por una parte, en contribuir a que los sostenedores activen una red local que sea un aporte al desarrollo psicosocial de los estudiantes y de la comunidad escolar en general, estableciendo vínculos con instituciones que puedan implementar proyectos con beneficios sociales para la comunidad escolar (servicio de salud, municipalidades, centros culturales, espacios de recreación y deporte, ONGs, entre otros). Se trata de que los recursos que están en la comuna, especialmente para los habitantes (estudiantes) más necesitados, sean atraídos hacia un trabajo integral a realizarse en conjunto con el establecimiento. Asimismo, la gestión y articulación de los recursos también debe considerar la posibilidad de gestionar recursos materiales para infraestructura y equipamiento, así como recursos humanos para los establecimientos.

IV. CRITERIOS, DESCRIPTORES, CAPACIDADES Y SOPORTES NECESARIOS PARA LOS TRES DOMINIOS

Este capítulo expresa la descripción general de cada dominio en criterios y descriptores. Ello, en cada caso, se hace a través de dos cuadros: uno que enuncia los criterios y otro que propone algunos descriptores para cada criterio. En una sección final se plantean las competencias o capacidades y los soportes que requieren los supervisores que trabajan en el dominio de asesoría y los gestores a cargo de los dominios de intermediación y articulación local.

1. Criterios y descriptores en el dominio de asesoría a la gestión institucional y pedagógica

Dominio de la asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica en las escuelas focalizadas CRITERIOS	
1. Los supervisores realizan un diagnóstico de las fortalezas y debilidades, desafíos y oportunidades de la escuela.	
2. Los supervisores elaboran una propuesta de plan de asesoría para el establecimiento.	
3. Los supervisores ejecutan el plan de asesoría, consensuado con el establecimiento y ajustado a la fase del ciclo de mejoramiento en que se encuentra la escuela. Según corresponda:	3.1 Incentivan el autodiagnóstico de las escuelas.
	3.2 Apoyan la formulación de un plan de mejora.
	3.3 Participan en la implementación del plan de mejora.
	3.4 Apoyan el seguimiento y la evaluación del plan de mejora de la escuela.
4. Los supervisores evalúan su propia práctica, reflexionan sobre ella y generan aprendizajes que contribuyen a mejorar el proceso de asesoría.	

Dominio de la asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica en las escuelas focalizadas DESCRIPTORES PARA CADA CRITERIO	
1. Los supervisores realizan un diagnóstico de las fortalezas y debilidades, desafíos y oportunidades de la escuela.	
Una asesoría exitosa descansa en un diagnóstico acertado de la problemática de una escuela. Este diagnóstico abarca los distintos ámbitos de la gestión de un establecimiento, que afectan directa o indirectamente los resultados escolares. Para ello, los supervisores deben tomar en cuenta los esfuerzos previos de mejoramiento (autogenerados o apoyados por agentes externos), así como la visión que la misma escuela les presenta sobre sus problemas; esto como un dato relevante, pero no necesariamente acabado, dado que las instituciones suelen tener “puntos ciegos” que afectan su funcionamiento. Le corresponde a la supervisión enriquecer esta visión con un análisis basado en información de diversas fuentes, que se beneficie de su amplia experiencia institucional, e	Descriptores:
	a. Recopilan información sobre procesos institucionales y resultados del establecimiento a asesorar, utilizando las diferentes fuentes disponibles: los datos estadísticos (matrícula, reprobación, retiro, SIMCE, docentes titulados, programas en los que ha participado); la autoevaluación del establecimiento, los informes de entidades externas (panel de expertos SACGE, etc.), la observación directa en terreno, la comparación con la situación de otras escuelas supervisadas del entorno, etc.
	b. Consolidan y analizan información, identifican problemas comunes e individuales. Tipifican las causas basales de los problemas detectados y analizan cómo impactan en los niveles de logro de los procesos claves de la gestión curricular.
	c. Analizan la situación de la escuela a la luz de las prioridades de la política educacional vigente, contextualizada previamente en la realidad local (en instancias colectivas de discusión y análisis en el nivel provincial o regional).

<p>identificar tanto fortalezas como problemas y debilidades, así como sus causas, con miras a desarrollar estrategias de asesoría e intervención a la medida de cada establecimiento, tomando en cuenta el momento por el que atraviesa y haciendo un uso inteligente y creativo de los recursos disponibles, en el contexto de la política ministerial vigente.</p>	<p>d. Revisan la historia previa del establecimiento, e identifican la etapa del ciclo de mejora en que se encuentra, para ‘empalmar’ con los esfuerzos de mejora autogenerados por el mismo o impulsados por otros agentes (sostenedor, etc.).</p>
	<p>e. Elaboran un diagnóstico propio, actualizado, de la situación del establecimiento en sus diferentes ámbitos (ámbito curricular, convivencia y administrativo- técnico), incluyendo un mapa de las fuerzas favorables y resistentes al cambio en la escuela, así como de las condiciones objetivas que facilitan o dificultan el cambio.</p>
	<p>f. Se informan sobre los recursos técnicos y materiales disponibles para apoyar el proceso de asesoría, incluyendo i) la oferta de programas del Ministerio, con sus características y especificaciones, y ii) los programas y recursos presentes en la comunidad (información que le es proporcionada por los gestores).</p>

<p>2. Los supervisores elabora una propuesta de plan de asesoría para el establecimiento y la ponen al servicio del establecimiento asesorado.</p>	
<p>En base al diagnóstico de la escuela y las capacidades de gestión observadas en el equipo directivo y sostenedor, los supervisores diseñan una propuesta de plan de asesoría que empalme con la fase del ciclo de mejoramiento en que se encuentra la escuela. Esta propuesta deberá ponerse al servicio del plan de mejoramiento de la escuela, y concordada con la dirección y el sostenedor del propio establecimiento.</p> <p>Dado que los tiempos de los que dispone la asesoría son limitados, necesariamente los supervisores deberán centrar su apoyo en algunos temas (procesos) críticos, que varían según el diagnóstico de cada escuela; sin descuidar los “objetivos transversales” o permanentes de la supervisión: fortalecer los liderazgos directivos, especialmente en materias curriculares y técnico pedagógicas, instalar capacidades e impulsar una dinámica de mejoramiento continuo en los establecimientos.</p>	<p>Descriptor:</p>
	<p>a. Fijan objetivos a alcanzar por la asesoría en la escuela, según la fase del ciclo de mejoramiento en que ésta se encuentra, y establecen una secuencia o recorrido posible para llegar a ellos.</p>
	<p>b. Elaboran un conjunto de estrategias tendientes a potenciar las fuerzas y condiciones favorables al cambio, tomando en cuenta las características de esa escuela en particular, así como los tiempos y recursos de los cuales disponen para efectuar la asesoría.</p>
	<p>c. Identifican posibles sinergias con otros actores, redes y recursos presentes en el territorio, y realizan una primera selección respecto a cuáles podrían ser los aportes (programas del Ministerio, recursos de la comunidad, etc.) más apropiados para cada establecimiento a su cargo, los que posteriormente ofrecerán a la dirección y al sostenedor respectivo.</p>
	<p>d. Fijan metas intermedias e indicadores de logro para evaluar la calidad de la asesoría, con hitos anuales de evaluación (a lo menos), independientemente de que el plan de asesoría pueda estar formulado a más largo plazo.</p>
	<p>e. Presentan el plan de asesoría al establecimiento, y negocian los ajustes necesarios para consensuarlo con la dirección y el sostenedor del mismo, contando para ello con el apoyo del gestor, si fuera necesario.</p>
	<p>f. Acuerdan con la dirección y el sostenedor del establecimiento, el conjunto de acciones, responsabilidades y compromisos de ambas partes, que conlleva la ejecución del plan de asesoría en los términos y con los objetivos pactados.</p>
<p>g. Establecen un calendario de visitas en consonancia con lo anterior y planifican los objetivos, contenidos, etc., de éstas.</p>	

<p>3. Los supervisores ejecutan el plan de asesoría consensuado con el establecimiento y ajustado a la fase del ciclo de mejoramiento en que se encuentra la escuela.</p>
--

<p>El cambio no es posible y sustentable en el tiempo si los propios actores de la unidad educativa no creen, asumen y se apropian del proceso de mejora. Para esto, los supervisores incentivan a los equipos directivos a incorporar al proceso de análisis diagnóstico, a los distintos estamentos de la comunidad escolar y especialmente al sostenedor, lo que sentará las bases para llegar a una visión y un compromiso compartido, que se expresará en una mayor adhesión al plan de mejora.</p> <p>La ejecución del plan de asesoría debe empalmar con y reforzar los esfuerzos de mejoramiento de la escuela, velando para que sus contenidos se integren como proceso regular y sistemático del establecimiento.</p> <p>Mejorar la gestión de las escuelas pasa también por perseverar en la implementación de los planes trazados, mantener el foco en los objetivos deseados (el aprendizaje de los alumnos) y evaluar las estrategias empleadas, a la luz de los resultados obtenidos, manteniendo aquellas que logran su objetivo y buscando alternativas mejores para las que demuestran ser ineficientes: con esto, la escuela logra ingresar a un circuito de mejoramiento continuo de sus propias prácticas, que a la larga la llevará a alcanzar la excelencia. Por ello, uno de los roles más importantes de la supervisión es asistir a los directivos de la escuela en el monitoreo y análisis de los procesos de la escuela, inclusive –y especialmente- su propio desempeño, desde una perspectiva de crítica y autocrítica constructiva.</p> <p>A la vez que los supervisores asesoran técnicamente los procesos de autodiagnóstico, elaboración del plan de mejora, seguimiento a la ejecución del plan y evaluación del mismo, estimulan y procuran desarrollar competencias en los actores, para que éstos aprendan a gestionar estos procesos con autonomía y confianza en sí mismos.</p>	<p>Descriptorios generales (“transversales”):</p>
	a. Proveen consejo y crítica constructiva, remiten a fuentes de apoyo técnico, retroalimentan a los actores de las escuelas desde su expertizaje.
	b. Brindan estímulo y refuerzo permanente, incentivando a los actores de la escuela a desarrollar destreza y confianza en sus capacidades, superar los obstáculos y perseverar en un curso de mejoramiento.
	c. Estimulan a los directivos a incorporar la participación de distintos estamentos de la comunidad escolar en el proceso de mejoramiento, especialmente al sostenedor.
	d. Detectan eventuales desviaciones y conflictos en relación a las orientaciones políticas del Ministerio; reciben quejas de los usuarios respecto a situaciones en que se vulneren sus garantías, etc.; intervienen haciéndole presente estas situaciones a sostenedores y directivos, y/o las canalizan hacia las instancias de resolución correspondientes.
	e. Llevan a cabo cada una de las actividades y tareas priorizadas en el plan de asesorías, en los plazos y de acuerdo a las características definidas; evitando la dispersión de esfuerzos y la pérdida de foco, pero mostrándose flexibles para atender situaciones emergentes, si éstas lo ameritan.
	Según la etapa del ciclo de mejoramiento en que se encuentra la escuela, el apoyo de los supervisores se puede centrar en los siguientes ámbitos:
	3.1 Incentivan el autodiagnóstico de las escuelas.
	Descriptorios:
	a. Ponen a disposición de la escuela instrumentos y material técnico para el autodiagnóstico.
b. Promueven el uso de indicadores objetivos que den sustento al autodiagnóstico.	
d. Orientan a los equipos directivos para centrar el diagnóstico, en forma prioritaria, en función del impacto que tienen las diferentes variables en el proceso de implementación curricular y los resultados de aprendizaje.	
e. Ayudan a las escuelas a que tomen conciencia de sus problemas, los jerarquicen y busquen las causas basales de éstos, con miras a llegar a un diagnóstico consensuado entre el sostenedor, los directivos de la escuela y la supervisión.	
f. Explican el sentido de las políticas a las escuelas, desde la realidad y necesidades de los mismos establecimientos, motivándolos a apropiárselas y a examinar las potencialidades y carencias de la escuela en el contexto de las prioridades establecidas por las políticas.	
3.2 Apoyan la formulación de un plan de mejora.	
Descriptorios:	
a. Colaboran en la elaboración del plan de mejora de la escuela, centrado preferente- aunque no exclusivamente- en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos; cerciorándose de que éste contemple dentro de sus estrategias y recursos aquellos que podrán ser provistos por la supervisión. El plan debe traducirse en un conjunto de metas (o compromisos) por medio de las cuales se	

	<p>evaluará su avance y cumplimiento.</p> <p>b. Entregan información sobre el alcance y los requerimientos de la oferta de programas y proyectos del Ministerio y de otras fuentes, y orientan a los establecimientos en la selección de aquellos que sean coherentes con los objetivos fijados por la escuela en su diagnóstico, y con el plan de mejora.</p> <p>c. Estimulan a los actores escolares, especialmente al sostenedor y a los directivos, a detectar oportunidades y desafíos en su entorno (fuentes de recursos adicionales, recursos técnicos, buenas prácticas, etc.), ya sea como insumos para enriquecer el plan de mejoramiento, o como obstáculos que es necesario anticipar</p> <p>d. Promueven que el plan de mejora sea difundido, analizado, discutido y en lo posible consensuado entre los actores del establecimiento.</p>
	<p>3.3 Apoyan la implementación del plan de mejora.</p> <p>Descriptor:</p> <p>a. A través de visitas y otros medios complementarios (teléfono, correo electrónico, etc.), trabajan con los actores de la comunidad escolar en torno a los temas concordados en el plan de asesoría, reforzando la implementación del plan de mejora.</p>
	<p>3.4 Participan en el seguimiento y la evaluación del plan de mejora.</p> <p>Descriptor:</p> <p>a. Hacen un seguimiento a procesos, metas intermedias y finales del plan de mejora del establecimiento, alertando a los directivos si detectan desviaciones significativas respecto a los compromisos contraídos.</p> <p>b. Promueven, en el equipo directivo, el análisis sistemático de la gestión en base a indicadores de avance, metas y resultados obtenidos, especialmente en el ámbito de los resultados de aprendizajes de los alumnos. Incentivan la adopción de prácticas de generación y sistematización de información cuantitativa y cualitativa que retroalimenten la gestión escolar.</p> <p>c. Estimulan la creación de instancias periódicas de reflexión y auto evaluación en los equipos directivos, en las cuales se analice la información recolectada.</p> <p>d. Ayudan a las escuelas a que aprendan de su experiencia e incorporen los cambios necesarios para mejorar sus resultados, en especial los tendientes al fortalecimiento de la capacidad de gestión de sus equipos directivos.</p> <p>h. Elaboran reportes para retroalimentar al sostenedor y al equipo directivo del establecimiento después de cada visita a terreno.</p>

<p>4. Los supervisores evalúan su propia práctica, reflexionan sobre ella y generan aprendizajes que contribuyen a mejorar el proceso de asesoría.</p>	
<p>Los supervisores analizan su propia práctica y comparten los aprendizajes logrados con sus pares, con el fin de brindar apoyo recíproco y mejorar progresivamente el</p>	<p>Descriptor:</p> <p>a. Vuelcan la información concerniente al proceso de asesoría en el FOGES, para proporcionar evidencias que permitan el seguimiento y la evaluación del mismo.</p>

<p>desempeño colectivo. Asimismo, detectan y sistematizan aprendizajes relevantes en materia de implementación de políticas y programas, gestión de recursos y redes, coordinación territorial, gestión escolar, etc., y retroalimentan a los niveles superiores del Ministerio.</p> <p>Este criterio es de suma importancia, ya que apunta no a la bajada de la política sino a su sentido inverso: el aprendizaje que el nivel regional y central puede y debe incorporar a la luz de la experiencia local, en todos los niveles del proceso educativo, para reformular sus directrices y empalmar de mejor manera con las necesidades y potencialidades reales de las unidades educativas.</p>	<p>b. Aplican instrumentos que recojan la opinión de la comunidad escolar respecto al aporte que representó la asesoría recibida y su impacto en el proceso de mejoramiento del establecimiento.</p>
	<p>c. Evalúan los avances y obstáculos de la asesoría realizada durante el año, de acuerdo a las evidencias predefinidas, en cuanto a tres ámbitos principales: (i) el nivel de cumplimiento del plan de asesoría, (ii) el nivel de satisfacción de la comunidad escolar, y (iii) la contribución de la supervisión a los resultados del plan de mejora del establecimiento. Comparten y analizan los resultados de la evaluación con el nivel provincial y los establecimientos educativos, con el fin de producir aprendizajes y retroalimentar el trabajo de supervisión.</p>
	<p>d. Recogen la opinión de la comunidad educativa respecto a la aplicación de políticas, programas y proyectos; detectan incongruencias en la definición, aplicación, etc., de éstos, así como casos exitosos de implementación en el nivel local.</p>
	<p>e. Detectan buenas prácticas en las escuelas que asesoran, y analizan su replicabilidad.</p>
	<p>f. Detectan tendencias y cambios en el alumnado y en los apoderados, con impacto potencial en los logros pedagógicos.</p>
	<p>g. Participan en reuniones técnicas con colegas y gestores, donde se analicen y propongan soluciones para los casos de escuelas que presenten mayores dificultades en su proceso de mejoramiento.</p>
	<p>h. Participan en instancias de reflexión colectiva entre supervisores, a nivel provincial o regional, y comparten sus aprendizajes con miras a mejorar la efectividad de la labor de asesoría ministerial en su conjunto.</p>

2. Criterios y descriptores para el dominio de la intermediación entre la política y los establecimientos educacionales

Dominio de Mediación entre la política y los establecimientos CRITERIOS	
1. Los gestores se mantienen informados y actualizados sobre la política educacional y sobre programas y proyectos que emanan del nivel nacional.	
2. Los gestores realizan una contextualización de la política, priorizando en sus acciones locales aquellos elementos más adecuados a la realidad educativa de sus regiones, provincias y comunas.	
3. Los gestores se vinculan con los sostenedores de su territorio, promoviendo que sus decisiones y estrategias de acción se mantengan en el marco de las orientaciones políticas ministeriales.	
4. Los gestores apoyan el trabajo de los supervisores a través de soporte técnico y práctico	
5. Los gestores detectan y sistematizan aprendizajes relevantes a partir de la experiencia de supervisión en su territorio, y retroalimenta a la SEREMI y nivel central del Ministerio, en vistas a futuros rediseños de la política.	

Dominio de Mediación entre la política y los establecimientos DESCRIPTORES DE CADA CRITERIO	
1. Los gestores se mantienen informados y actualizados sobre la política educacional y sobre programas y proyectos que emanan del nivel nacional.	
Una intermediación exitosa requiere de	Descriptores:

la disposición de información actualizada de parte de los gestores respecto de la política educacional, tanto de su sentido como de los requisitos técnicos de los programas que buscan implementarla. Este es el punto de partida para una adecuada comunicación con el resto de los actores del sistema local y para la toma de decisiones adecuadas e informadas por parte de estos.	- Comprende el sentido de las orientaciones políticas ministeriales y es capaz de explicarlo en términos accesibles y convincentes.
	- Conoce los requisitos técnicos y administrativos y los objetivos de los programas y proyectos del Ministerio.

2. Los gestores realizan una contextualización de la política, priorizando en sus acciones locales aquellos elementos más adecuados a la realidad educativa de sus regiones, provincias y comunas.

Es fundamental que la comunicación de la política esté acompañada de una contextualización que la adecue a las características propias de las distintas realidades locales y garantice el empalme entre ambas. Para eso, se debe propiciar un diálogo local que incorpore a sostenedores, directores y supervisores en una reflexión participativa y crítica, tanto para el nivel provincial en su conjunto como para cada establecimiento en específico.	Descriptor:
	- Vela por un buen “empalme” entre la política y el sistema educativo local.
	- Realizan una contextualización participativa de la política y oferta ministerial a través de un diálogo con los distintos actores del sistema educativo local.
	- Gestores ofrecen información y ayudan a los establecimientos a seleccionar programas y proyectos de la oferta ministerial.
	- Promueven entre los supervisores la necesidad de realizar un trabajo reflexivo con los establecimientos que contextualice la política de acuerdo a la realidad y necesidades específicas de cada uno de ellos.

3. Los gestores se vinculan con los sostenedores de su territorio, promoviendo que sus decisiones y estrategias de acción se mantengan en el marco de las orientaciones políticas ministeriales.

Los sostenedores son actores claves con los cuales es necesario interactuar y conservar una coordinación permanente, dado que muchas de las decisiones que afectan a los establecimientos dependen de ellos. Una supervisión efectiva implica que los gestores sean capaces de fortalecer ese vínculo con los sostenedores, informando sobre recursos e impulsando hacia un trabajo de mejoramiento continuo en los establecimientos a su cargo.	Descriptor:
	- Gestores establecen una relación de trabajo fluida y permanente con los sostenedores, recogiendo su opinión en la contextualización de la política.
	- Dialoga con los sostenedores, informándolos sobre la oferta ministerial.
	- Los impulsa a que sus estrategias y planificaciones locales sean desarrolladas de acuerdo a las orientaciones de política.

4. Los gestores apoyan el trabajo de los supervisores a través de soporte técnico y práctico.

Los gestores brindan la organización y soporte técnico y práctico para el trabajo de los supervisores: son los interlocutores fundamentales a través de los cuales los supervisores reciben la información que entregarán a las escuelas; definen la estrategia de organización y abordaje a las escuelas; quienes prestan el apoyo material necesario para la realización de su trabajo. Una buena gestión de estos	Descriptor:
	- Organizan el trabajo de asesoría que realizan los supervisores en los establecimientos
	- Prestan soporte técnico al trabajo de los supervisores: capacitaciones, reuniones clínicas, análisis de casos, etc.
	- Realizan seguimiento permanente a través de FOGUES y entregan retroalimentación a los informes de los supervisores.
	- Prestan soporte práctico y material al trabajo de los supervisores: equipamiento computacional, apoyo logístico, etc.

elementos permitirá liberar a los supervisores de tareas anexas y concentrarse en el trabajo de efectivo de asesoría.	
---	--

5. Los gestores detectan y sistematizan aprendizajes relevantes a partir de la experiencia de supervisión en su territorio, y retroalimenta a la SEREMI y nivel central del Ministerio, en vistas a futuros rediseños de la política.	
El mejoramiento continuo de la política educativa depende de su capacidad de aprender a partir de la retroalimentación que obtiene de la diversidad de experiencias en los niveles locales. Esto supone la capacidad de sistematizar problemáticas y buenas prácticas de parte de los distintos actores en los establecimientos hacia los niveles superiores. Son los gestores DEPROV quienes en el nivel provincial lideran este proceso a través de un trabajo estratégico con supervisores y establecimientos.	Descriptor:
	- Se institucionalizan instancias de reflexión colectiva entre supervisores y gestores para derivar aprendizajes para la política y para la supervisión de su experiencia (talleres regionales o provinciales).
	-Se sistematiza la información relevante que producen los supervisores de su trabajo directo con los establecimientos.
	-Se canalizan estos aprendizajes hacia los niveles superiores del Ministerio, como también hacia otras regiones y DEPROV y sostenedores y establecimientos educacionales.

3. Criterios y descriptores del dominio de la Articulación y consolidación del sistema de educación local

 dominio de la Articulación y consolidación del sistema de educación local: CRITERIOS
1. Los gestores tienen claridad sobre las necesidades de recursos de distinto tipo que están presentes en el sistema educativo local.
2 Los gestores se mantienen permanentemente informados de las oportunidades y recursos accesibles en el territorio.
3. Los gestores definen estrategias y realizan acciones que activan y fortalecen relaciones y redes de trabajo entre escuelas y de éstas con oferentes de recursos.
4. Los gestores reflexionan sobre su práctica y autoevalúan su gestión de recursos y redes

 dominio de la Articulación y consolidación del sistema de educación local: DESCRIPTORES DE CADA CRITERIO	
1. Los gestores tienen claridad sobre las necesidades de recursos de distinto tipo que están presentes en el sistema educativo local.	
Para llevar a cabo una articulación local efectiva, es preciso conocer cuáles son las principales déficits y necesidades que tiene el sistema educativo local. Con frecuencia, existen problemas que aquejan a más de una escuela e incluso a grupos de establecimientos dentro de un mismo territorio, y una estrategia es más efectiva si logra abordar el problema de ellos en su conjunto. Es importante un trabajo cercano con los supervisores para conocer la realidad de los colegios, y cuando las necesidades	Descriptor:
	- Se realiza un diagnóstico de los problemas y necesidades del sistema educativo local, haciendo uso de distintas fuentes de información.
	- Se incorpora en el diagnóstico la perspectiva dada por supervisores sobre los establecimientos.
	- Se establece una jerarquía de necesidades (prioridades donde se necesitan más recursos).

son muchas, distinguir y enfocarse en aquellas que sean más prioritarias y que tengan más incidencia en el mejoramiento educativo.	
--	--

2. Los gestores se mantienen permanentemente informados de las oportunidades y recursos accesibles en el territorio.

Los gestores deben convertirse en actores que canalicen la mayor cantidad posible de información respecto de oportunidades y recursos que pudieran ser de utilidad para los establecimientos de su territorio. Cumplen una función activa de buscar entre las instituciones de territorio y sistematizar la información, para luego ponerla al servicio de los supervisores y los establecimientos.	Descriptor:
	- Manejan información actualizada sobre potenciales fuentes nacionales, regionales, y comunales de financiamiento; públicas y privadas, orientadas a proyectos en educación.
	- Se mantienen atentos a detectar nuevos la aparición de recursos y oportunidades de apoyo accesibles en el territorio para los establecimientos del sistema educativo local.
	- Identifican alternativas para el reforzamiento de aspectos curriculares y de la gestión técnico-pedagógica (textos de apoyo, sitios web, alternativas de perfeccionamiento, etc.).
	- Sistematizan la información disponible a través de una base de datos de recursos y apoyos disponibles (“parrila” de oportunidades).

3. Los gestores definen estrategias y realizan acciones que activan y fortalecen relaciones y redes de trabajo entre escuelas y de éstas con oferentes de recursos.

Las redes entre escuelas han demostrado ser efectivas porque una de las mejores formas de aprender es conociendo la experiencia de los pares. Los gestores asumen el rol de crear vínculos entre los establecimientos de su territorio, así como con instituciones de su entorno que puedan ofrecerle apoyos y recursos.	Descriptor:
	- Facilita la formación de ambientes colaborativos de trabajo entre los actores del territorio ⁶ .
	- Identifican buenas prácticas y docentes de excelencia en las escuelas de su territorio, que puedan trabajar en red con otras escuelas.
	- Detectan puntos de interés comunes, a partir de los cuales establecer una relación de trabajo de mutuo provecho.
	- Mantienen a establecimientos y sostenedores oportunamente informados sobre los recursos externos disponibles y las condiciones de accesibilidad a esos recursos.
	- Ayudan a la escuela a buscar las alternativas de apoyo más adecuadas para sus necesidades y facilita el acceso a los recursos que la escuela necesita.
	- Coordinan recursos sociales del territorio al servicio de la comunidad.

4. Los gestores reflexionan sobre su práctica y autoevalúan su gestión de recursos y redes.

Al igual que en los otros dominios, los gestores deben realizar una revisión de la pertinencia y efectividad de su gestión de recursos y redes. Para ello, es preciso consultar a supervisores, sostenedores y a los actores claves de los establecimientos, quienes tienen la visión más directa sobre el aporte real que esta ha significado, y sobre los	Descriptor:
	-Revisa los resultados del trabajo de articulación local realizado con el apoyo de supervisores, sostenedores y equipos directivos.
	-Identifica fortalezas y debilidades, aprendizajes y desarrolla líneas futuras de trabajo con el apoyo de supervisores, sostenedores y equipos directivos.

⁶ Ejemplo: Microcentros, redes de sostenedores, de profesores de la misma especialidad, etc. Estas pueden ser de intercambio cara a cara o virtual.

vacíos que sea necesario solventar en adelante.	
---	--

4. Competencias y soportes necesarios en gestores y supervisores

El cumplimiento adecuado de las tareas propias de la asesoría y apoyo a la gestión institucional y pedagógica en las escuelas focalizadas, requiere contar con profesionales - supervisores y gestores- que reúnan un conjunto de competencias que se describen a continuación.⁷ A su vez, el ejercicio de estas competencias requiere de soportes y apoyos desde los niveles superiores. En esta sección se describen primero las competencias. Posteriormente se señala los apoyos y soportes que son indispensables para un adecuado ejercicio de la supervisión por parte de los gestores y de los supervisores.

1. Competencias de supervisores y gestores

Se plantean primero las competencias **esenciales** (o umbrales) que permiten un desempeño satisfactorio en el cargo de supervisor y gestor, respectivamente (cuadro 6), para luego pasar a señalar algunas competencias técnico-profesionales específicas.

⁷ Adaptado del Diccionario de Competencias de Spencer y Spencer (1993).

Cuadro 6. Competencias esenciales de supervisores y de gestores

Área	Competencia	Definición	Forma concreta que adopta en el Supervisor	Forma concreta que adopta en el Gestor
Gestión	a. Orientación al logro	Preocupación por realizar un trabajo riguroso, en función de la obtención de resultados, fijándose metas de complejidad creciente.	<ul style="list-style-type: none"> - Fija metas ambiciosas para la asesoría de las escuelas y las persigue con perseverancia. - Equilibra la presión por mejores resultados y el apoyo a la escuela para conseguirlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximiza las oportunidades para lograr un aprendizaje institucional y brindar una asesoría de mayor calidad.
	b. Preocupación por el orden, la calidad y la seguridad	Impulso para reducir la incertidumbre en el medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva registros sistemáticos del proceso de asesoría y los vuelca en el FOGES; retroalimenta a los directivos después de cada visita, etc. - Se muestra abierto a que su trabajo sea monitoreado por otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza seguimiento a la labor de asesoría de los supervisores; pone a su servicio información actualizada y pertinente, organiza eficientemente instancias de trabajo conjunto.
	c. Iniciativa	Disposición para concebir y llevar a cabo todas las acciones necesarias (incluso si no se han solicitado) con tal de alcanzar los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Busca la información y los recursos necesarios para realizar una asesoría efectiva y personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece contactos con diversas entidades de apoyo; busca recursos en la comunidad y los pone al servicio de los supervisores. - Contextualiza las orientaciones políticas en la realidad local.
Liderazgo	d. Impacto e Influencia	Capacidad de persuadir, convencer o influenciar a otros para obtener que apoyen los objetivos propuestos.	<ul style="list-style-type: none"> - Gran parte de la gestión del supervisor depende de su propia capacidad de empoderarse e influir ante el establecimiento y sus actores clave. 	
	e. Habilidad directiva	Asertividad y uso del poder de la posición; comunicar a otros lo que hay que hacer y lograr que lo realicen, teniendo como fin el bien de la organización.	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Administra eficientemente el equipo humano del cual dispone: selecciona, brinda inducción, supervisa y retroalimenta, capacita, y evalúa a sus supervisores.
	f. Conciencia Organizacional	Habilidad para comprender las relaciones de poder en una organización y la posición de ésta en el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostica la problemática que dificulta la mejora, y usa esta información para producir cambio en la dirección deseada; es “experto en instituciones”. 	-----
R e I	g. Comprensión	Deseo de entender a los demás,	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha e interpreta correctamente las 	

	Inter-personal	habilidad para escuchar con precisión y entender los pensamientos, sentimientos o preocupaciones de otros, no expresadas directamente o sólo parcialmente dichas.	visiones sobre la problemática de las escuelas asistidas, que le transmiten los diferentes actores de las mismas. Es capaz de “leer entre líneas” los conflictos y problemas que éstos no sacan a la luz.	
	h. Orientación de servicio al cliente	Deseo de ayudar o servir a otros, de averiguar sus necesidades e intentar satisfacerlas	<ul style="list-style-type: none"> - Confecciona su plan de asesoría a la medida de las necesidades detectadas en las escuelas asistidas, tomando en cuenta la opinión de sus directivos. - Vuelca su experiencia en las instancias de reflexión correspondientes y aporta con sus aprendizajes al logro de una mayor efectividad colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provee el soporte (recursos y apoyo técnico) adecuado para que los supervisores puedan hacer su trabajo.
	i. Formación de Relaciones y Contactos	Trabajo para realizar o mantener relaciones amistosas y redes de contactos con personas que son o pueden ser útiles para el logro de las metas laborales.	<ul style="list-style-type: none"> - Genera contactos con representantes de diferentes estamentos, en las escuelas asesoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar contactos con fuentes de recursos y apoyos potenciales.
	j. Desarrollo de los Demás	Disposición a enseñar y mejorar las capacidades de otros mediante acciones eficaces.	<ul style="list-style-type: none"> - Instala capacidades en los equipos directivos de las escuelas supervisadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instala capacidades en sus supervisores.
	k. Cooperación y Trabajo en Equipo	Inclinación a colaborar con otros en el análisis y la solución de los problemas y a compartir información relevante.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja codo a codo con los directivos y el sostenedor en el mejoramiento de los resultados de la escuela. - Apoya a sus colegas desde su expertizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza “reuniones clínicas” en las cuales los supervisores se apoyan mutuamente en la resolución de situaciones difíciles que surgen en el curso de la asesoría. - Crea instancias de encuentro donde los supervisores reflexionan sobre su práctica y comparten sus aprendizajes.
Competencias cognitivas	l. Pensamiento Analítico	Comprensión de una situación separándola en piezas más pequeñas, o trazando paso a paso, de manera causal, las implicaciones de una solución.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las causas basales de los problemas de una escuela. - Traduce una estrategia de mejoramiento en una secuencia de acciones y metas concretas. 	
	m. Pensamiento conceptual	Comprensión de una situación o problema juntando las piezas y viendo el cuadro global.	<ul style="list-style-type: none"> - Efectúa diagnósticos comprensivos de los establecimientos a su cargo, a partir de información dispersa, recopilada en 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza la información sobre políticas y programas en el nivel nacional del Ministerio.

		Posibilidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.	distintas fuentes.	
	n. Experiencia Técnico Profesional	Maestría en el conocimiento relacionado a un trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja herramientas de desarrollo organizacional: visión sistémica de la unidad educativa, capacidad de reconocer las prácticas en uso, las miradas de los agentes involucrados, la historia, las relaciones y luchas de poder entre ellos. - Posee experiencia de trabajo en aula y de gestión técnico – pedagógica que lo legitima profesionalmente ante los actores de las escuelas. - Posee conocimientos y comprensión de las políticas ministeriales, manejo detallado de la oferta programática del Ministerio. - Puede discriminar responsablemente cuando y en qué la escuela necesita asesoría especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posee experiencia en asesoría a establecimientos educacionales, que le permite apoyar el trabajo de los supervisores con sugerencias oportunas y pertinentes. - Conoce y comprende las políticas ministeriales. - Maneja al detalle la oferta programática del Ministerio.
Efectividad personal	o. Autocontrol	Habilidad para mantener el control de sí mismo en situaciones estresantes (al enfrentar la agresión u hostilidad de otros o trabajando en condiciones de alta presión).	- Es capaz de enfrentar la resistencia al cambio sin perder la paciencia ni el control; buscando nuevas y mejores estrategias.	
	p. Autoconfianza	Fe en la propia capacidad para alcanzar los objetivos previstos, especialmente en situaciones difíciles que implican un reto.	- Contagia optimismo a los actores de las escuelas, respecto a su capacidad para revertir malos resultados previos y alcanzar altos niveles de desempeño.	- Contagia optimismo a sus supervisores, respecto a su capacidad para asesorar a los establecimientos a su cargo, revertir los resultados deficientes y alcanzar altos niveles de desempeño.
	q. Flexibilidad	Habilidad para adaptarse y trabajar efectivamente con una variedad de situaciones, individuos o grupos.	- Ajusta su estrategia de asesoría a las necesidades de cada establecimiento.	- Provee un apoyo diferenciado a los supervisores que de él dependen.
	r. Compromiso organizacional	Deseo de alinear las propias conductas con las necesidades,		

	zacional	prioridades y metas de la organización, promoviendo el cumplimiento de las mismas.		
--	----------	--	--	--

El ejercicio de estas competencias requiere de conocimientos técnico-profesionales tanto en supervisores como en gestores. Entre estos destacan:

- Visión sistémica de la unidad educativa, y habilidad para diagnosticar la problemática que dificulta la mejora. Capacidad para discriminar responsablemente cuando y en qué la escuela necesita asesoría especializada.
- Manejo de herramientas de desarrollo organizacional: capacidad de reconocer las prácticas en uso, las miradas de los agentes involucrados, la historia, las relaciones entre los actores, etc.
- Conocimiento y comprensión de las políticas ministeriales, manejo detallado de la oferta programática del Ministerio.
- Manejo actualizado de información sobre recursos disponibles, capacidad de asociar información proveniente de distintas fuentes.
- En el caso de gestores, se suman una visión sistémica del conjunto de los establecimientos educacionales en el territorio, de recursos y actores potenciales que podrían dar apoyo al sistema local, y la visualización de redes de trabajo.

2. Soportes que requiere la supervisión

2.1 Soportes requeridos para los supervisores

Capacitación y apoyo técnico

- a. Capacitación, perfeccionamiento y apoyo técnico según necesidades detectadas.

Disponibilidad de información e infraestructura

- b. Sistematización de la información sobre políticas y programas en el nivel nacional del Ministerio (actualmente baja en forma dispersa)
- c. DEPROV / Nivel regional / Nivel nacional: base se datos con los recursos materiales, financieros, técnicos y pedagógicos de la provincia / región / país, respectivamente.
- d. Infraestructura y equipamiento computacional adecuado

Espacios de reflexión e intercambio

- e. Creación de espacios de reflexión compartida para la supervisión, a nivel regional y/o provincial, donde esta información se analice a la luz de las características de la realidad local, y donde posteriormente a su aplicación se extraigan aprendizajes comunes que retroalimenten la política y la oferta de programas.
- f. Generación de espacios de intercambio, reflexión, promoción y difusión de temas educativos, a nivel regional y local, que convoquen a actores de la comunidad, y motiven a éstos a interesarse por colaborar, aportando los recursos a su disposición.

2.2 Soportes requeridos para los gestores

- a. Respeto de parte del nivel central a las áreas de trabajo definidas por el Marco, sin sobrecargar a la supervisión con un exceso de demandas anexas que no contribuyen a la realización de su misión.
- b. Implementación eficiente y permanente de los sistemas de información, específicamente del sistema FOGES, pieza clave para el seguimiento del trabajo de los supervisores en el nivel DEPROV.
- c. Claridad de parte del nivel nacional en la bajada de la información sobre políticas y programas, y brindar los apoyos que sean necesario para la tarea de su contextualización en regiones y provincias.
- d. Accesibilidad del nivel central para recibir la información que el nivel provincial le hará llegar como aprendizajes surgidos a la luz de la implementación de la política y sus programas y proyectos en el territorio.

e. El nivel nacional debe transferir al nivel regional y provincial el marco presupuestario adecuado para que estos sean capaces de implementar los requerimientos que el MBS les plantea.

V. EVALUACIÓN COMPRENSIVA DEL UNIVERSO DE ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS DEL PAÍS

1. Antecedentes sobre la Evaluación Comprensiva en el contexto de la elaboración del Marco de la Buena Supervisión

La evaluación comprensiva de establecimientos es un área de trabajo que no ha estado presente en el sistema educativo chileno en el pasado, y su importancia se inspira en experiencias de otros países con un nivel de desarrollo educacional más avanzado que Chile, en los cuales existe y ha pasado a ser un instrumento central de monitoreo y evaluación del sistema y de decisiones informadas con respecto a los establecimientos que requieren de asesoría educativa.

La revisión de experiencias internacionales⁸ mostró que en países como Nueva Zelanda, Suecia, Holanda o el Reino Unido, los sistemas de supervisión educacional están centrados en la evaluación sistemática de los establecimientos, a través de equipos evaluadores especializados, que analizan en profundidad procesos y resultados, generando certificaciones de calidad periódicas obligatorias, expresadas en informes consistente en un juicio escrito y fundamentado sobre fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas. En estos países, la evaluación a los establecimientos es el antecedente de diagnóstico que fundamenta el tipo de asesoría que es necesario en cada caso.

En este marco, el equipo consultor desarrolló una propuesta de MBS que incluía un sistema de evaluación comprensiva bajo el nombre de “supervisión evaluativa”, complementaria a la supervisión centrada en el trabajo de asesoría, que a su vez fue llamada “supervisión formativa”. Esa propuesta fue presentada a validación preliminar, instancia en la cual los participantes consultados detectaron un conjunto de situaciones que dificultarían la implementación de una supervisión evaluativa en el momento actual. Además, se plantearon cuestionamientos respecto a si correspondía entender una evaluación de este tipo como supervisión o más bien requería estar inserta en una institucionalidad de naturaleza distinta. Atendiendo a estas razones, se decidió dar al MBS su foco actual, concentrado en el trabajo de los gestores y supervisores, y en los dominios de asesoría, intermediación y articulación.

⁸ Ver PUC-DESUC (2006) Sistematización y Análisis Comparado de Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar Técnico Pedagógica”, Informe preliminar, primera parte; Coordinación Nacional de Supervisión- MINEDUC (2005) Estudio Estándares Nacionales para los Supervisores. La Experiencia de Inglaterra y Escocia”, Informe Final.

A continuación se presentan los avances realizados en materia de evaluación comprensiva a los establecimientos, a manera de insumo para futuras profundizaciones del Ministerio al respecto.

2. Objetivos de la Evaluación Comprensiva

El objetivo de la supervisión evaluativa es analizar comprensivamente el desempeño actual de los establecimientos, en cuanto a sus resultados (aprendizaje, no-discriminación, retención, entre otros) y características en su funcionamiento que están favoreciendo o obstaculizando el logro de mejores resultados. Esta evaluación incluye una mirada al cumplimiento del marco político, normativo y legal que rige a las unidades del sistema así como al cumplimiento de los planes de mejora con los cuales cada unidad se ha comprometido, si esto fuese el caso. Incluye también mirar el papel y aporte de la supervisión formativa a la mejora del establecimiento. Junto con lo anterior, debe identificar buenas prácticas y recursos (modalidades interesantes de trabajo pedagógico, recursos didácticos y de aprendizaje, directivos y maestros de excelencia, formas innovativas de organización y gestión) existentes en el sistema que pudieran ser aprovechados por otras unidades educativas y/o por la supervisión formativa en otras áreas locales y colegios.

El producto de esta supervisión es un informe público sobre la situación del establecimiento. De esta forma, debiera ser un “espejo” para la *unidad educativa*: el establecimiento, a través de la mirada de un equipo de expertos, se observa a sí mismo en sus fortalezas y falencias, y recoge recomendaciones y sugerencias para mejorar. Se trata de retroalimentar la escuela o liceo sobre sus fortalezas y debilidades como institución con una mirada externa especializada, y de recomendar medidas correctivas pertinentes.

Para el *Ministerio*, la visita evaluativa es un instrumento que le permitiría (i) ver los resultados que obtienen las unidades educativas en relación con los procesos que ocurren en su interior, y los recursos que el Ministerio ha puesto en cada unidad, insumo fundamental al momento de evaluar la efectividad y el costo-efectividad de las políticas; (ii) contar con una evaluación externa de la forma en que funciona y las fortalezas y debilidades que tiene la supervisión formativa; (iii) identificar buenas prácticas y recursos de excelencia disponibles en el sistema para ser difundidos y adaptados a otras unidades educativas; y (iv) recoger lecciones y aprendizajes para que la política llegue efectivamente y con éxito a las escuelas y liceos.

A continuación se describen características más específicas de esta evaluación, la modalidad en que podría operar y el perfil de los profesionales que participan en ella y el soporte que requeriría.

3. Evaluación Comprensiva: ¿de qué trata?

La evaluación comprensiva consiste en una visita de un panel o grupo de profesionales expertos externos a la unidad educativa con el objeto de emitir un juicio fundamentado, inserto en el contexto de los objetivos de política, sobre la forma en que el establecimiento se está desempeñando, sus fortalezas y debilidades, sus planes y capacidad de mejora. Cada

visita evaluativa genera un informe-diagnóstico comprensivo sobre el funcionamiento de la unidad escolar, en base a una pauta que defina los temas que no pueden dejar de abordarse.

La evaluación comprensiva es obligatoria y está dirigida a evaluar a todos los establecimientos del sistema escolar que reciben subvención. La frecuencia podría ser distinta de acuerdo a los resultados que obtiene el establecimiento (mayor frecuencia para los que obtienen resultados más bajos). Debido a que se trata de una evaluación comprensiva, es conveniente considerar períodos amplios entre cada evaluación, dejando espacios de tiempo para corregir los defectos encontrados y realizar los cambios requeridos. Asimismo, es necesario que exista disponibilidad para realizar evaluaciones ‘de emergencia’ en los establecimientos que presenten situaciones críticas coyunturales, pudiendo recomendarse con posterioridad, según el caso, que la supervisión formativa se haga cargo del establecimiento o que éste sea asesorado por una institución externa.

Tentativamente, se plantean las siguientes dimensiones, para cada una de las cuales habrá que determinar con más detalle indicadores y la forma de entenderlos⁹.

Cuadro 7: Dimensiones de evaluación

- ✓ **El establecimiento y su entorno:** características estructurales, difícilmente modificables desde dentro de la escuela o liceo, pero que no pueden ser ignoradas porque es el medio (comunidad) en el cual el colegio opera y del cual recibe porcentajes importantes de sus alumnos. Incluye características del entorno local, características del alumnado y rasgos relativamente estables del colegio como lo son antigüedad, dependencia administrativa, niveles y modalidades de enseñanza que imparte
- ✓ **Resultados de aprendizaje** en los últimos 5 años, por nivel, curso y asignatura, promedio y dispersión
- ✓ **Otros resultados:** tendencias en matrícula, retención / abandono de alumnos, asistencia de alumnos en los últimos 5 años, presencia de señales de discriminación y exclusión de alumnos
- ✓ **Insumos y recursos:** recursos con que cuenta el colegio, materiales y humanos. Incluye la adecuación de la infraestructura y equipamiento básico, la disponibilidad y características de los recursos humanos directivos, docentes y no docentes, y la disponibilidad de recursos didácticos y de aprendizaje.
- ✓ **Procesos o condiciones institucionales internas,** esta dimensión incluye varias subdimensiones. Todas ellas dicen relación con la forma en que el colegio se organiza para la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y las dinámicas de trabajo que se generan a partir de esa organización. Las subdimensiones más importantes son:
 - Capacidad de liderazgo del director y del equipo directivo que lo acompaña.
 - Existencia y características del proyecto educativo y el lugar que ocupa la enseñanza aprendizaje en éste, y gravitación que tiene sobre las decisiones que se tomen, planificación y evaluación global.
 - Forma en que se organizan e implementan las tareas pedagógicas en el colegio: presencia o no de trabajo sobre la base de objetivos compartidos, características de la planificación, apoyo concreto del equipo directivo a los profesores de aula, trabajo en equipo entre éstos, reflexión pedagógica colectiva, seguimiento y evaluación del trabajo de aula por parte del equipo directivo.
 - Organización curricular, preparación de la enseñanza, acción docente en el aula y prácticas en

⁹ El listado de temas pide prestado ideas de la documentación sobre el SACGE; X. Valdés y M. Elias (2004) Gestión de la Diferencia. Una modalidad de Supervisión Técnico-Pedagógica a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos, Ministerio de Educación, Proyecto Montegrando; UNICEF-Ministerio de Educación (2004) ¿Quién dijo que no se puede. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza; D. Raczynski y G. Muñoz (2005) Cambio Educativo y Efectividad Escolar, Ministerio de Educación; y el trabajo de revisión de literatura internacional sobre supervisión realizado por el DESUC (1996).

uso para evaluar la implementación curricular.

- Disciplina, convivencia escolar y apoyo al desarrollo psicosocial, afectivo y físico de los estudiantes.
- Clima organizacional, gestión de recursos humanos y oportunidades de desarrollo profesional del personal.
- Imágenes de directivos y docentes sobre los alumnos y su familia (señales de estigmatización y maltrato), expectativas de los docentes respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos.
- Acciones del colegio para incorporar a los apoderados y la familia a la tarea educativa.
- Satisfacción de padres, apoderados y estudiantes con el establecimiento.

✓ **Relaciones institucionales externas.** Las escuelas y liceos no operan de modo aislado, sino que están en interacción permanente con otros agentes, y las características de estas interacciones inciden sobre la situación de los recursos e insumos, los procesos internos y los resultados. De especial relevancia son las relaciones siguientes:

- Con el sostenedor a cargo del colegio y responsable final de los resultados que obtiene (en qué y como se involucra, qué tipo de apoyo presta, etc.).
- Relaciones con los niveles provincial y regional del MINEDUC; específicamente, cuando corresponde la relación con él o los encargados de la supervisión formativa, sea ésta directa o delegada en una institución experta; y emitir un juicio sobre este trabajo, estado en que se encuentra y avances que se han tenido.
- Redes de apoyo con que cuenta y en que participa el establecimiento con universidades, empresas, ONGs, Fundaciones y con otras escuelas y liceos.

Los integrantes del panel experto evalúan el funcionamiento de escuelas y liceos en los aspectos señalados y otros, si lo estiman pertinente, a partir de diversas fuentes de información: las bases de datos del Ministerio de Educación, información generada por el sostenedor, la información de las visitas de la supervisión formativa (FOGES) y de aquella generada por el establecimiento escolar. Durante la visita se recaba información de los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, apoderados) además de observar clases y horas de recreo y almuerzo, entrada y salida del establecimiento, actividades extraescolares, salas, laboratorios, biblioteca, etc. Por último, es conveniente considerar información histórica del establecimiento para ver su tendencia de desempeño y su capacidad de responder a sugerencias y recomendaciones.

Se estima que un panel de 3 expertos en 3-4 días puede construir una imagen y un juicio fundamentado sobre las fortalezas y debilidades del colegio y generar sugerencias o recomendaciones pertinentes respecto a como mejorar el trabajo que el establecimiento está realizando¹⁰.

Cada panel, con posterioridad a la visita, debe emitir un informe evaluativo sobre el establecimiento. Este informe tendría un formato tipo y sería de carácter público. En la medida que el sistema esté implementado, el informe debe asumir una mirada comparativa con el informe anterior. El informe incluye:

¹⁰ La estimación se apoya en la experiencia de las 'visitas externas' que hubo en el contexto del Proyecto Montegrando (Valdés y Elías (2004); Unicef-Ministerio de Educación (2004); Raczyński y Muñoz (2005); y Asesorías para el Desarrollo (2006) Evaluación Diagnóstica de los establecimientos municipales de Peñalolen.

- El diagnóstico de la unidad educativa en las dimensiones señaladas y un juicio evaluativo sobre la forma en que se está desempeñando el establecimiento, sus fortalezas y debilidades, sus planes y posibilidades y capacidad de mejora, así como recomendaciones y sugerencias de mejora a la unidad educativa y su sostenedor.
- Cuando corresponda, el informe debe contrastar la evidencia sobre resultados y procesos del establecimiento con la estrategia y las acciones de asesoría y apoyo usadas por la supervisión formativa.
- Si las hay, el informe debe dar cuenta de modo breve sobre buenas prácticas o practicas interesantes que existen en el colegio y que podrían ser de provecho para otras unidades educativas (describirlas brevemente, mencionar instrumentos y material didáctico novedoso, modalidades organizativas, etc.).
- El informe debe identificar explícita y fundamentadamente los establecimientos en los cuales hayan detectado debilidades y/o faltas graves, que revelan incumplimientos a la ley o bien incapacidad de mejorar, para que la CNS tome las medidas del caso (por ejemplo, pérdida de subvención preferencial, cierre del establecimiento, incorporación a la supervisión formativa, etc.).
- Del mismo modo el informe debe identificar explícita y fundamentadamente los establecimientos que, trabajando en un entorno y con un alumnado en condiciones difíciles, se han ido superando y cuentan con practicas de excelencia. Se sugiere que la CNS y el Ministerio destaque a estos establecimientos y diseñe un premio para ellos.

Los informes evaluativos, para cumplir con su función, deben ser públicos y estar disponibles para cualquiera (sin clave de ingreso) en la página web del Ministerio, de modo similar a como lo están en la actualidad los resultados de las pruebas SIMCE. No obstante lo anterior, los primeros en conocer el informe de un colegio son el sostenedor, equipo directivo y los encargados de la supervisión formativa (cuando la hay) en él. Se debe dar un plazo de 10 días hábiles para que el director, el sostenedor y los integrantes de la supervisión formativa revisen el informe y manden comentarios escritos, si los estiman necesario. Teniendo a la vista estos comentarios el panel de expertos evalúa los comentarios que incorpora al informe¹¹.

El trabajo de la supervisión evaluativo debe aportar también con la identificación de buenas prácticas en los establecimientos evaluados. Una sistematización posterior de éstas, permitiría derivar aprendizajes sobre las políticas educativas que están siendo implementadas, haciendo replicables las experiencias que demuestran una mayor efectividad.

4. Competencias de los evaluadores de la supervisión evaluativa

¹¹ Una primera impresión del tenor del informe lo reciben el equipo directivo y sostenedor en las últimas dos horas de la visita-estadía en el colegio. En estas el panel debe hacer una devolución preliminar de lo observado ante ellos (retroalimentación inmediata).

- a. Los integrantes de un mismo panel deben tener una experiencia profesional reconocida en o con el sistema educacional, en lo posible alguno de ellos debiera tener experiencia como docente directivo en materias tecnico-pedagógicas.
- b. El panel debe ser integrado por 3 profesionales con experiencia distintas, en lo posible experiencia docente directivo y de aula, experiencia en diagnósticos y estudios educacionales (pueden ser no docentes) y experiencia en algún tema específico relevante a ese establecimiento (formación para el trabajo, niños y jóvenes en condiciones de alta vulnerabilidad, relación familia-escuela, etc.).
- c. Cada uno además debe tener conocimiento y comprensión de las políticas ministeriales, tener un conocimiento básico en el área organizacional y de metodología de evaluación institucional
- d. Cada uno conoce el enfoque de la supervisión evaluativo, tiene claro las tareas que se le piden y ha sido entrenado en los instrumentos asociados.
- e. Conoce y sabe utilizar fuentes de información del MINEDUC y tiene capacidad de asociar información proveniente de distintas fuentes y de naturaleza estadística, documental, observación directa y entrevistas.
- f. Habilidades para trabajo en equipo
- g. Capacidad de elaborar informes concisos, asertivos y fundamentados
- h. Rigurosidad en el trabajo, capacidad de observación, objetividad (no abanderarse con ciertas posturas), minuciosidad, no sacar conclusiones fáciles ni rápidas, fundamentar juicios y conclusiones

V. LINEAMIENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN FINAL

La propuesta de Marco para la Buena Supervisión que se presenta en este documento tiene incorporadas modificaciones que son producto de las observaciones recibidas en la etapa de validación inicial, y requiere ser ahora sometida a un proceso de validación final. Esta sección esboza una propuesta para llevar a cabo ese proceso.

1. Validación final

Se propone dividir el trabajo de validación final en dos momentos: una primera etapa de validación masiva a los distintos niveles, y una segunda etapa de validación con especialistas. Después de ellas, se considerará técnicamente validada la propuesta, previa incorporación de las modificaciones que sean necesarias.

1.1. Etapa de validación masiva

El objetivo central de esta etapa es recoger las observaciones de los distintos actores involucrados en la implementación del MBS en los niveles central, regional y provincial. Además, se considera importante contar con la participación de sostenedores y directores de establecimientos educacionales. Para ello, se propone dividir el trabajo en cuatro niveles:

- **Nivel Nacional:** Dos talleres de trabajo, de medio día de duración, con profesionales y técnicos del nivel central que han estado o están involucrados en la

supervisión ministerial, para revisar en detalle la propuesta: misión y objetivos de la supervisión ministerial en el nuevo esquema, la distinción de tres dominios y la unidad establecimiento y territorio, los criterios y descriptores en cada dominio, sus soportes y el perfil de competencias de quienes deben desempeñar las tareas. Se trata de talleres en los cuales alrededor de 6 profesionales y técnicos cuestionan y explicitan las bondades y debilidades de la propuesta y los desafíos que impone al sistema. Los talleres se realizarán bajo el supuesto de que cada uno previamente ha leído y reflexionado la propuesta. La composición de los participantes sería similar al grupo que participó en la validación inicial de la versión anterior (marzo 2006) del MBS.

- **Nivel Regional:** Consulta sobre la propuesta elaborada, a través de correo electrónico, a los Jefes de Área Educación de todos los SEREMI a lo largo del país. Se les hará llegar la propuesta y un formulario (por elaborar) donde se le pedirá comentar y reaccionar a distintos aspectos del MBS y la utilidad y viabilidad de ejecución que tendría en su región o provincia, según el caso. Se solicitará la devolución del formulario lleno en un plazo de dos semanas a partir de la fecha de envío, a lo largo de las cuales se enviarán correos electrónicos recordatorios y hacia el final, de contar con pocas respuestas, un plazo de gracia de una semana.
- **Nivel DEPROV:** se solicitaría a cada Jefe de DEPROV que con apoyo del Jefe técnico realicen un seminario de trabajo en su unidad, en los que participen el conjunto de supervisores de la provincia, previa lectura y estudio personal de esta versión del MBS. En el seminario deberán discutir el marco propuesto siguiendo una guía estructurada (por elaborar) de temas relativos a la propuesta, que debiera enfatizar las implicancias del MBS en la aplicación práctica de sus propios roles (condiciones de factibilidad, apoyos que necesitarían, etc.). Cada DEPROV deberá elaborar un informe escrito con las conclusiones centrales del encuentro, y enviarlo a la CNS. El instrumento guía para este seminario de trabajo se probaría previamente en dos DEPROV.
- **Nivel Sostenedores-Establecimientos:** realización de talleres de trabajo compuestos por directores de los establecimientos y sostenedores. Se propone una muestra de 4 regiones, elegidas de común acuerdo con la CNS, y realizar en cada una de ellas 1 taller con un grupo integrado por directores y sostenedores. Cada taller tendría, dependiendo de la región, entre 7 y 12 participantes. Los talleres serían cada uno de medio día. En cada taller se revisará en detalle la propuesta: misión y objetivos de la supervisión ministerial en el nuevo esquema, la distinción de tres dominios y la unidad establecimiento y territorio, los criterios y descriptores en cada dominio, sus soportes y el perfil de competencias de quienes deben desempeñar las tareas. Los talleres se realizarán bajo el supuesto de que cada uno previamente ha leído y reflexionado la propuesta.

Con estos cuatro insumos se revisará la propuesta de MBS, llegando a una formulación mejorada.

1.2. Etapa validación especialistas o expertos

El objetivo central de esta segunda etapa es recoger las observaciones de actores expertos y externos al Ministerio, que aporten una mirada al mismo tiempo especializada y distanciada al documento MBS. Para ello, se propone realizar una única actividad:

- **Panel especialistas:** realización de un taller con panel de especialistas en educación externos al Ministerio. Estos será un grupo de entre 8 y 12 profesionales de de instituciones públicas y privadas, ya sea universidades, fundaciones, consultoras, etc. El taller tendrá una duración de medio día, y estará orientado a hacer los últimos ajustes técnicos a la propuesta.

Una vez ejecutada esta última etapa, se elaborará un documento final que incorporará los resultados y modificaciones que resulten pertinentes.