

---

## ESTUDIO DE ASESORÍA TÉCNICA

# DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DE SUPERVISIÓN A ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES, EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO CONTINUO DE SUPERVISORES

Informe Final

Santiago, Mayo 2007.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE SUPERVISIÓN /  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES – UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

## **ÍNDICE**

<b>Presentación</b> .....	4
<b>I. RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	6
<b>II. METODOLOGÍA</b> .....	12
<b>2.1 Análisis de contenido</b> .....	12
2.1.1. Informes de Tutores .....	12
2.1.2. Supervisores .....	13
2.1.3. Instrumentos de recolección de información y estrategia de análisis... ..	16
<b>2.2. Entrevistas semi-estructuradas</b> .....	18
2.2.1. Tutores .....	19
2.2.2. Supervisores .....	20
<b>III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b> .....	21
<b>1. NUDOS CRÍTICOS</b> .....	21
<b>1.1. Nudos críticos relativos al currículo</b> .....	24
1.1.1. Nudos críticos en relación con la falta de instrumentos de evaluación y seguimiento de la implementación curricular .....	24
1.1.2. Nudos críticos relacionados con la falta de articulación del PEI con los planes y programas de estudio .....	25
<b>1.2. Nudos críticos relativos a la gestión docente</b> .....	27
<b>1.3. Nudos críticos relativos a la gestión del EGE</b> .....	28
1.3.1. Nudos críticos relacionados con la gestión organizacional general del EGE.....	28
1.3.2. Nudos críticos relacionados con la gestión técnico-pedagógica del EGE .....	29
<b>2. FOCOS DE ASESORÍA</b> .....	31
2.1. Focos de asesoría relativos al currículo.....	32
2.1.1 Instalar capacidades técnicas para realizar procesos de evaluación ....	33
2.1.2. Focos de asesoría en el ámbito de la implementación y articulación del PEI con planes y programas de estudio.....	34
<b>2.2. Focos de asesoría relativos a la gestión docente</b> .....	35
<b>2.3. Focos de asesoría relativos a la gestión del EGE</b> .....	36
2.3.1. Focos de asesoría relacionados con la gestión en general del EGE ...	36
2.3.2. Focos de asesoría relacionados con la gestión técnico-pedagógica del EGE.....	37
<b>3. PRÁCTICAS DESARROLLADAS POR LOS EQUIPOS DE SUPERVISIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES</b> .....	39
<b>3.1. Actividades desarrollados por los supervisores en los establecimientos</b> .....	40
3.1.1. Prácticas relacionadas con la instalación y empalme .....	41
3.1.2. Prácticas relacionadas con las actividades y metodologías de asesoría técnico pedagógica .....	46
<b>3.2. Contenidos desarrollados y objetivos del trabajo de supervisión y ámbitos de intervención</b> .....	50
3.2.1. Gestión curricular y docente.....	50
3.2.2. Gestión EGE .....	52
<b>3.3. Materiales de trabajo para la supervisión</b> .....	53

3.4. Usos de la Información .....	54
<b>4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE SUPERVISIÓN .....</b>	<b>57</b>
4.1. Resultados en el ámbito de la implementación curricular .....	58
4.1.1. Resultados en la coordinación técnico-pedagógica en el EE .....	58
4.1.2. Reformulación de los instrumentos institucionales relevantes (PEI) ....	60
4.1.3. Generación de mecanismos de evaluación de la gestión institucional.	61
4.2. Resultados en el ámbito de la gestión docente .....	62
4.3 Resultados en el ámbito de la gestión del EGE .....	64
<b>5. FACILITADORES Y DIFICULTADORES DE LA LABOR DE SUPERVISIÓN.</b>	<b>66</b>
5.1. Facilitadores y dificultadores relacionados con el equipo directivo ...	68
5.1.1. Facilitadores relacionados con el desempeño general del equipo directivo .....	68
5.1.2. Dificultadores relacionados con la gestión del equipo directivo .....	69
5.1.3. Facilitadores asociados a la relación del equipo directivo con la supervisión .....	70
5.1.4. Dificultadores asociados a la relación del equipo directivo con la supervisión .....	71
5.2. Facilitadores y dificultadores relacionados con la planta docente .....	71
5.2.1. Facilitadores relacionados con la planta docente .....	71
5.2.2. Dificultadores relacionados con la planta docente .....	72
5.3. Facilitadores y dificultadores relacionados con la gestión escolar y curricular .....	73
5.3.1. Facilitadores relacionados con la gestión escolar .....	74
5.3.2. Dificultadores relacionados con la gestión escolar y curricular .....	75
<b>6. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE LOS SUPERVISORES .....</b>	<b>77</b>
6.1. Necesidades de formación de los supervisores .....	77
6.1.1. Ámbito de contenidos .....	77
6.1.2. Ámbito de competencias metodológicas y prácticas .....	78
6.1.3. Ámbito motivacional .....	78
6.2. Descripción de estrategias tutoriales .....	79
6.2.1 Prácticas tutoriales relacionadas con el clima de trabajo .....	80
6.2.2 Prácticas tutoriales relacionadas con la articulación entre teoría y práctica .....	81
6.2.3. Prácticas tutoriales en el ámbito de las instancias de participación ....	83
6.2.4. Estrategias de evaluación .....	84
6.2.5. Estrategias comunicacionales .....	85
6.2.6. Prácticas de enseñanza inefectivas .....	86
6.3. Síntesis de trabajo tutorial .....	87
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>89</b>
ANEXO DE CONTENIDOS .....	95
<b>I. REGISTRO CERRADO ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>95</b>

## **Presentación**

El presente informe describe las principales prácticas de los supervisores en los establecimientos educacionales, en el marco de una asesoría técnico-pedagógica. La recolección de información estuvo basada en el análisis de un conjunto de informes emitidos tanto por supervisores como por tutores, en el marco de un Curso de Perfeccionamiento desarrollado por la DNS, y fue complementado con la realización de entrevistas a ambos actores.

En conjunto, el presente informe pretende entregar un panorama de la labor realizada por los supervisores en los establecimientos, desde la perspectiva de los mismos supervisores. La información presentada está destinada fundamentalmente a responder la pregunta ¿qué hacen los supervisores en el marco de la asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos?. Con este propósito, se entrega una descripción pormenorizada del trabajo de los supervisores, partiendo con la fase del diagnóstico (determinación de nudos críticos y fases de asesoría), las prácticas de intervención y los principales resultados reportados. Se añade también una descripción de aquellos elementos del establecimiento educacional que facilitan y dificultan el trabajo de los supervisores, y que se constituyen en condicionantes de su labor. Por último, se entrega una síntesis de la perspectiva de los tutores acerca del trabajo de supervisión, poniendo énfasis en aquellas áreas que los tutores consideran fundamentales para la formación de supervisores, y describiendo las estrategias tutoriales más exitosas.

El informe ha sido estructurado a partir de las áreas y fases de trabajo del Curso de Perfeccionamiento, y se utilizan también para organizar el formato de los informes. De la misma forma se ha intentado, en la medida de lo posible, mantener las distinciones, prioridades y diferenciaciones que expresan los supervisores en sus reportes, de tal manera de recoger con la mayor fidelidad la perspectiva de estos actores respecto de sus prácticas de trabajo.

De esta forma, resulta importante destacar que la información contenida en este informe no constituye en ningún caso un modelo ideal de prácticas o un sistema de supervisión recomendado, sino más bien una visión panorámica del trabajo realizado por los supervisores, a partir de una sistematización del reporte que éstos mismos hacen de sus prácticas y, complementariamente, de la visión aportada por los tutores. Esta perspectiva inductiva, que se encuentra a la base del estudio, redundando en que muchas de las prácticas consignadas puedan resultar controvertidas, problemáticas o derechamente ineficaces en el marco de los establecimientos, e impide por consiguiente, una definición cierta de lo que podría denominarse 'buenas prácticas de supervisión'.

Con este resguardo en consideración, las conclusiones del estudio intentan ofrecer una interpretación del enfoque que los supervisores revelan al reportar sus prácticas de intervención. Se destaca así un fuerte énfasis organizacional en el

trabajo de supervisión desarrollado, que funda su accionar en la creación de relaciones de confianza con los actores estratégicos del establecimiento, y que se dirige fundamentalmente hacia la reorientación del trabajo de los actores, y la instalación de procesos de gestión que sean útiles para la institución educativa.

A partir de este análisis, se entregan algunas recomendaciones tendientes a apoyar y fortalecer la práctica de supervisión. Éstas se relacionan en lo sustantivo con una definición de ámbitos estratégicos de intervención en los establecimientos, y con un énfasis en la instalación de ciertos procesos de gestión determinados.

Por último, el informe incluye también una propuesta para la construcción de un instrumento de registro de las prácticas de los supervisores. Esta propuesta, de ningún modo definitiva, ha sido elaborada sobre la base de las principales dimensiones de su trabajo resaltadas por los supervisores, y puede constituir un primer avance hacia un sistema de medición de las prácticas de supervisión.

## I. RESUMEN EJECUTIVO

### Resumen ejecutivo

El sistema de supervisión se encuentra en proceso de tránsito hacia un mayor énfasis en la asesoría técnico-pedagógica de los establecimientos educacionales, y una consecuente reformulación del rol del supervisor. Con el propósito de orientar y asistir esta transformación, la DNS ha diseñado e implementado el “Programa de Perfeccionamiento Continuo de Supervisores”, que constituye el campo de estudio de la investigación que aquí se presenta.

Este Curso es guiado por tutores, y está estructurado sobre la base de tres niveles de enseñanza, de los cuales sólo los dos primeros formaron parte de esta investigación. En un primer nivel (**nivel básico**), realizado a distancia y asentado en una plataforma Internet, se busca entregar las nociones básicas de una intervención de carácter técnico-pedagógica en un establecimiento. En un segundo nivel (**nivel intermedio**) los supervisores desarrollan una intervención concreta en un establecimiento, a partir del modelo de intervención establecido. Como parte de las actividades propias del Curso, tanto tutores como supervisores debieron completar informes descriptivos, en los cuales se registraban detalladamente, los objetivos, actividades, resultados, y dificultades encontradas en el trabajo realizado.

Estos informes, que ofrecen una visión panorámica del trabajo desarrollado por los supervisores en los establecimientos, constituyeron el material de trabajo fundamental de la presente investigación, analizándose un total de 123 informes, 27 realizados por tutores y 96 por supervisores. Esta información fue complementada por 18 entrevistas semi-estructuradas, realizadas a estos actores y que, por lo general, respaldaron la información contenida en los informes.

### Aspectos metodológicos

Los informes analizados ofrecen un reporte directo, no mediado por el contexto de la investigación, del trabajo realizado por los supervisores al interior de los establecimientos. En este sentido, aportan información valiosa y detallada de la labor de los supervisores, los objetivos perseguidos, las metodologías utilizadas, las principales dificultades encontradas, así como de las ideas y nociones básicas que inspiran su accionar. Sin embargo, se trata de informes cuyo objetivo fundamental era monitorear y evaluar el trabajo de supervisión, y no realizar posteriormente una sistematización de la información a nivel agregado.

En este contexto, los informes presentan una serie de limitaciones para su análisis, las que son detalladas en el apartado de Metodología. En particular, se señala una gran heterogeneidad en la forma de registro, y una falta de

consistencia en el tipo de información consignada, lo que establece limitaciones con respecto a la comparabilidad del análisis, sobre todo a nivel cuantitativo. De esta forma, la comparación entre aquellos informes del año 2005 y 2006, o bien entre los informes correspondientes al nivel básico y al nivel intermedio, que estaba planteada inicialmente como uno de los objetivos de la investigación, no pudo ser realizada de manera válida.

De la misma forma, conviene insistir en el hecho de que toda la información desarrollada en el presente informe ha sido sistematizada a partir de los reportes de los mismos actores involucrados. De esta forma, puede haber una sub-representación de las debilidades de aquellos aspectos críticos del trabajo de supervisión, así como también de la recepción de éste en el establecimiento.

### El trabajo de los supervisores en los establecimientos educacionales

En el análisis de las distintas fases del trabajo de los supervisores en los establecimientos, se detecta en primer lugar que las áreas de trabajo de los supervisores, así como las prácticas desarrolladas, son extraordinariamente transversales y bastante similares. De esta forma, el estudio distinguió tres dimensiones fundamentales que organizan y guían el trabajo desarrollado por el supervisor a lo largo de toda su asesoría. Éstas son la **implementación curricular**, la **gestión docente** y el **trabajo desarrollado por el equipo directivo o equipo de gestión (EGE)**. Estas tres dimensiones de la gestión del establecimiento, reflejan las preocupaciones prioritarias de los supervisores, según se deduce de su reporte, y se utilizan, en la medida de lo posible, para ordenar la presentación de su trabajo a lo largo de todo este informe.

Estas tres dimensiones se distinguen con claridad en el trabajo de diagnóstico de los supervisores, que a través de la determinación de nudos críticos y focos de asesoría, establecen las prioridades que guiarán su trabajo de intervención (**Capítulos 1 y 2**). El trabajo realizado por los supervisores en esta fase detecta fundamentalmente problemas en la implementación curricular, donde se mencionan problemas con la planificación institucional, y su articulación con el trabajo de los docentes. En segundo lugar, los supervisores establecen un fuerte déficit en materia de instrumentos de evaluación, que afecta principalmente la gestión docente, por cuanto impide un seguimiento del trabajo realizado por los docentes. Por último, se mencionan de manera específica problemas relacionados con el EGE, que están obviamente vinculados con los anteriores, pero que los supervisores distinguen como un área de intervención aparte. Aquí se mencionan en lo fundamental la necesidad de orientar la labor del EGE hacia un mayor énfasis en la planificación y evaluación, y fomentar al mismo tiempo el trabajo conjunto con los distintos actores educativos.

A partir de este diagnóstico, los supervisores establecen con claridad sus focos de asesoría en torno a estas tres dimensiones, siendo posible establecer de manera clara un número reducido de áreas de intervención. Se menciona aquí

básicamente un trabajo relacionado con el mejoramiento y reformulación del PEI; la utilización de los resultados educativos en la elaboración del mismo. El apoyo y fortalecimiento de las planificaciones docentes; el diseño e implementación de estrategias de evaluación (particularmente de observación de aula); y la reorientación del equipo de gestión hacia labores de planificación y evaluación. Prácticamente la totalidad de los supervisores circula por alguna de estas líneas de trabajo.

### Las prácticas de supervisión en el establecimiento

En este contexto, las prácticas de trabajo reportadas por los supervisores resultan mucho menos específicas. Como se desarrolla en el **Capítulo 3**, gran parte del trabajo de los supervisores en el establecimiento se relaciona con el proceso de negociación que debe establecerse entre la supervisión y los equipos directivos. Esto no debiera resultar sorprendente, por cuanto la supervisión aparece descrita fundamentalmente como un trabajo de persuasión y orientación a los actores educativos, y sugiere con claridad el fuerte componente organizacional que comporta el trabajo de los supervisores en el establecimiento.

El estudio sugiere que los supervisores dedican la mayor cantidad del tiempo de la asesoría a actividades de instalación y empalme, que tienen por objeto sintonizar con las preocupaciones y prioridades de los equipos de gestión (EGE), y construir una relación de cercanía y confianza. Los supervisores distinguen hasta cuatro fases para instalar el trabajo de asesoría en el establecimiento. En primer lugar la presentación de la supervisión al equipo directivo; a continuación la generación de acuerdos base para empezar a trabajar. A partir de estos acuerdos, el supervisor define, en conjunto con el establecimiento, un marco general del trabajo de supervisión y, por último, se realizaría el diseño de un plan de trabajo calendarizado, con acuerdos y responsabilidades comprometidas. Aún cuando no todos los supervisores se rigen según estas cuatro fases, su definición puede ayudar a organizar de manera clara el trabajo de instalación de la supervisión.

Los esfuerzos realizados en la fase de empalme se constituyen en una condición necesaria para lograr con éxito los propósitos de la supervisión, y ocupan sin duda una gran prioridad en el trabajo de supervisión. La labor de asesoría propiamente tal, sin embargo, aparece desdibujada en los informes, lo que sugiere una menor preparación de los supervisores al respecto.

Los supervisores trabajan casi exclusivamente sobre la base de reuniones o talleres, principalmente con el equipo directivo. Para el desarrollo de estas reuniones, los supervisores reportan también la revisión de documentos e información propia del establecimiento, lo que configuraría un segundo ámbito de prácticas relacionadas con el análisis de la información secundaria. Por último, los supervisores también se dedican a la elaboración e implementación de instrumentos de evaluación, que constituiría un tercer ámbito de prácticas. Estas actividades, como se menciona en las conclusiones, están orientadas en general a



la instalación de procesos de carácter permanente, sin embargo existe poca claridad en los supervisores respecto del tipo de vinculación entre las prácticas implementadas, y el tipo de procesos de gestión que se desea instalar.

### Los resultados de la supervisión

Los resultados reportados por los supervisores, desarrollados en el **Capítulo 4**, se constatan en las tres dimensiones mencionadas más arriba, a dos niveles distintos. Los supervisores consignan en primer lugar resultados al nivel de realización de prácticas y actividades concretas, referidos por ejemplo a la reelaboración del PEI (en conjunto con el equipo directivo), a la organización de talleres de planificación o bien al diseño de instrumentos de evaluación. En segundo lugar, los supervisores detallan también resultados a un nivel más amplio de instalación de procesos. Se menciona aquí la reorientación más permanente del rol de la UTP, hacia actividades de carácter técnico pedagógico, o bien la apropiación, por parte de los actores del establecimiento, de la relevancia y utilidad de la evaluación.

El estudio establece también un segundo criterio de clasificación, que distingue entre resultados a un nivel pragmático, referido al desarrollo de competencias y actividades específicas y, por otro lado, resultados de carácter más subjetivo, relacionados con la valoración y apropiación de ciertas prioridades, procedimientos y tareas. A pesar de que los supervisores mencionan ambos de manera entremezclada, resulta claro que este segundo tipo de resultados es vital para la instalación de procesos de manera más permanente en el establecimiento para la adopción de determinadas prácticas de gestión, los actores del establecimiento deberán primero valorar y reconocer la utilidad que éstas prestan. En este sentido, este informe señala en las conclusiones, la oportunidad de mantener y precisar la distinción entre estos dos tipos de resultados, y orientar la labor de supervisión hacia la consecución de ambos.

El estudio también establece la utilidad que tendría para las prácticas de supervisión la definición de actividades concretas, que puedan ser consideradas como resultados de la supervisión y, por otro lado, su relación con la instalación más permanente de determinados procesos de gestión en el establecimiento.

### Facilitadores y dificultadores de la supervisión

En el **Capítulo 5** se presenta el análisis de los facilitadores y dificultadores, el cual refuerza la gran relevancia que adquiere la dimensión organizacional del trabajo que realizan los supervisores en el establecimiento, y confirma a la vez la enorme importancia que adquiere el equipo directivo en el trabajo de supervisión.

Distintos aspectos organizacionales del establecimiento constituyen los principales factores que inciden en el trabajo de supervisión, ya sea en el sentido de facilitarlos,

o dificultarlo. Se menciona aquí el tipo de liderazgo que establece la dirección en el establecimiento, y la disposición que demuestra hacia la supervisión. Otros elementos organizacionales, relacionados con el clima de trabajo, y la tendencia a desarrollar un trabajo participativo, también resultan importantes.

En relación con elementos más específicos, se mencionan ciertos procedimientos institucionales que contribuyen a una mejor instalación del trabajo de supervisión. Entre ellos conviene destacar los procedimientos de observación de aula y la presencia de espacios de reflexión pedagógica.

Mención aparte merece los aspectos relacionados con la planta docente, que no aparece mencionada con mucha fuerza en otras partes del Informe de supervisores, pero que emerge aquí relacionado con dificultades. A pesar de que no es posible medir el número de supervisores que tiene problemas con los docentes, la evidencia sugiere que la actitud y la falta de tiempo de la planta docente, así como las suspicacias y celos hacia la supervisión, constituyen un problema de importancia para la práctica de supervisión.

### Estrategias de formación

Por último, se entrega en el **Capítulo 6** una descripción de las estrategias de formación, buscando complementar la visión de los supervisores con la de los tutores. En este sentido se recalca la necesidad de fortalecer la formación conceptual de los supervisores, pero sobre todo de profundizar en el manejo de metodologías concretas de intervención. El estudio establece así la necesidad de apoyar la práctica de supervisión particularmente en relación con la definición de áreas prioritarias de intervención, y técnicas apropiadas a cada una de ellas. Con este propósito se ofrecen además las estrategias tutoriales que pueden resultar más efectivas.

### Conclusiones

No es posible a partir del informe, determinar buenas o malas prácticas de supervisión, entre otras razones porque se cuenta sólo con la visión de los supervisores, y no con la perspectiva de los actores del establecimiento.

De esta forma, las conclusiones del informe se orientan más bien a desarrollar un énfasis interpretativo del trabajo de supervisión en general, a partir del conjunto de prácticas analizadas. La supervisión se observa como una intervención con un fuerte componente organizacional, donde el supervisor actúa sobre la base de reorientar el rol de los actores educativos e instalar procesos de gestión determinados. A partir de esta perspectiva, se plantea en las conclusiones la posibilidad de definir con mayor claridad las áreas de intervención de la tutoría, como una perspectiva para fortalecer sus prácticas, así como también se sugiere

la necesidad de establecer indicadores de logro sobre la base de procesos de gestión determinados.

## **II. METODOLOGÍA**

La metodología del estudio se dividió en dos fases sucesivas. En primer lugar, durante los meses de Noviembre, Diciembre y Enero del 2006-2007, se realizó un análisis del material de tutores del Curso de Perfeccionamiento. En segundo lugar, a partir de Enero del 2007 a la fecha, se trabajó sobre el material de los supervisores del Curso de Perfeccionamiento.

En cada una de estas fases se utilizaron dos herramientas básicas de recolección de información: el análisis de contenido de los Informes de tutores y supervisores, por un lado, y la realización de entrevistas semi-estructuradas a ambos actores, por otro.

### **2.1 Análisis de contenido**

Como estrategia fundamental de recolección de información, se realizó un análisis de contenido de los informes emitidos en el contexto del Curso de Perfeccionamiento, tanto de aquellos elaborados por tutores como por supervisores.

#### **2.1.1. Informes de Tutores**

Los tutores son aquellos encargados de acompañar, monitorear y evaluar el trabajo de los supervisores en el marco del Programa de Perfeccionamiento Continuo. En este contexto, los tutores elaboran informes de reporte en los cuales registran, principalmente, los resultados del trabajo de los equipos de supervisores, las principales dificultades y obstaculizadores que encontraron, así como también aspectos técnicos del curso y de su labor de acompañamiento. Cabe destacar que los informes de registro de los tutores corresponden a un conjunto de Direcciones Provinciales, cada una de las cuales representan a un conjunto de equipos de supervisores.

El análisis de los informes de tutores se realizó sobre el total disponible de éstos, que ascendía a 27 informes distribuidos según el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1: Muestra informes de tutores

<b>Nivel de capacitación</b>	<b>Tipo de informe</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>Total</b>
Básico	Informe de procesos	6	3	9
	Informe final	3	-	3
Intermedio	Informe de procesos	5	7	12
	Informe final	3	-	3
<b>Totales</b>		<b>17</b>	<b>10</b>	<b>27</b>

### 2.1.2. Supervisores

El total de informes emitidos por supervisores alcanza a 2.715, los que se dividen en distintas entregas que varían según el nivel de capacitación. En el **nivel básico de capacitación** cada supervisor entrega tres informes: Informe de diagnóstico, Informe de Plan de Asesoría e Informe Final. En el **nivel intermedio de capacitación**, el supervisor debe entregar 4 informes: Informe 1, Informe 2, Informes 3 e Informe Final.

De acuerdo a la información entregada por la Dirección Nacional de Supervisión (DNS), la información registrada se superponía entre algunos tipos de informes por lo que, para aumentar la variación de la información recopilada, se decidió seleccionar para el estudio sólo algunos tipos de informes para cada nivel. De esta forma, para el Nivel Básico de capacitación se consideraron sólo los **Informes de Diagnóstico** y los **Informes de Plan de Asesoría**. Para el Nivel Intermedio de capacitación se consideraron sólo los **Informes 1** y los **Informes finales**.

Según esta definición, el marco muestral de informes de supervisores quedó constituido por 1.710 informes, distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro N° 2: Marco muestral informes supervisores

<b>Nivel de capacitación</b>	<b>Tipo de informe</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>Total</b>
Básico	Informes de diagnóstico	315	130	445
	Informes del Plan de Asesoría	315	130	445
Intermedio	Informes 1	150	260	410
	Informes Finales	150	260	410

<b>Totales</b>	<b>930</b>	<b>780</b>	<b>1.710</b>
----------------	------------	------------	--------------

A partir de este marco muestral, y tal como estaba planteado en el diseño del proyecto, se procedió a realizar un muestreo intencionado (no aleatorio), de los informes, de acuerdo a criterios de selección que resultaran relevantes para la DNS, y que pudieran arrojar diferencias de interés en relación con la información registrada en los informes. De esta forma, para la definición de la muestra, se utilizaron los siguientes criterios de segmentación:

- Nivel de capacitación del programa: Distinguiendo informes correspondientes a los dos niveles con que contaba el Curso de Capacitación al momento de realización del estudio: nivel básico y nivel intermedio.
- Año emisión informe: Distinguiendo informes emitidos el año 2005 y 2006.
- Tipo informe: Distinguiendo Informes de Diagnóstico e Informes de Plan de Asesoría para el Nivel Básico, y los Informes 1 y los Informes Finales para el Nivel Intermedio.
- Nivel de enseñanza en que se especializan los supervisores: Distinguiendo supervisores especializados en nivel de enseñanza básica y nivel de enseñanza media. Este criterio de selección se utilizó de manera proporcional, buscando reflejar el nivel de especialidad de los supervisores a nivel nacional, es decir, un 70% de supervisores con especialidad en nivel de enseñanza básica y un 30% de enseñanza media, aproximadamente.
- Número integrantes de los equipos: Distinguiendo equipos compuestos por un número par e impar de supervisores. Este criterio de selección se incluyó bajo el supuesto de que el trabajo en equipos con un número impar de integrantes podría ser más dificultoso que aquellos con número impar.

A partir de la segmentación y criterios de selección iniciales se diseñó una muestra total de 96 Informes a seleccionar de acuerdo al siguiente cuadro.

Cuadro N° 3: Diseño de **muestra inicial** informes de supervisores

Nivel de capacitación	Tipo de informe	Nivel de enseñanza	Número de equipos de trabajo	2005	2006	Total
Nivel básico	Informe de diagnóstico	Básica	Pares	4	4	8
			Impares	4	4	8
		Media	Pares	2	2	4
			Impares	2	2	4
	Informe plan de asesoría	Básica	Pares	4	4	8
			Impares	4	4	8
		Media	Pares	2	2	4
			Impares	2	2	4

Nivel intermedio	Informe 1	Básica	Pares	4	4	8	
		Media	Impares	4	4	8	
			Pares	2	2	4	
	Informe final	Básica	Impares	2	2	4	
			Pares	4	4	8	
		Media	Impares	4	4	8	
			Pares	2	2	4	
			Impares	Pares	2	2	4
				Impares	2	2	4
<b>Totales</b>				48	48	96	

Para potenciar la comparabilidad entre los criterios escogidos, y de acuerdo a la estrategia de muestreo intencionado, se decidió incluir aquellos informes que resultaran más representativos de la forma típica de trabajo de los supervisores. De esta manera se dejaron fuera aquellos que pudieran constituir casos extremos, o presentar dificultades particulares. Específicamente, se excluyeron informes de acuerdo a las siguientes condiciones:

- Informes que hubieran sido realizados por supervisores solos o en equipos de más de 5 personas.
- Informes que hubieran sido realizados por equipos de supervisores con la mayoría de sus miembros reprobados.

La selección final de la muestra sufrió modificaciones respecto del diseño inicial, en particular en relación con los informes de Nivel Intermedio, debido a que no fue posible contar con los informes para este nivel correspondientes al año 2005. En este contexto, se acordó con la DNS reemplazar los Informes faltantes del Nivel Intermedio, por otro tipo de Informes no considerados de manera inicial en el marco muestral. Para el Nivel Básico se incorporaron a la muestra los Informes Finales, de los cuales había disponibles sólo correspondientes al año 2005. Del Nivel Intermedio en tanto, se incorporaron Informes 1, de los cuales sólo había disponibles para el año 2006.

De esta forma, se mantuvo el total de 96 informes a analizar, pero distribuidos según el siguiente cuadro.

Cuadro N° 4: Muestra final informes de supervisores

Nivel de capacitación	Tipo de informe	Nivel de enseñanza	Número equipos de trabajo	2005	2006	Total
Básico	Informe de diagnóstico	Básica	Pares	4	4	8
			Impares	4	4	8
		Media	Pares	2	2	4
			Impares	2	2	4
	Informe plan de asesoría	Básica	Pares	4	4	8
			Impares	4	4	8
		Media	Pares	2	2	4
			Impares	2	2	4
	Informe final	Básica	Pares	4	-	4
			Impares	4	-	4
		Media	Pares	4	-	4
			Impares	-	-	0
Intermedio	Informe 1	Básica/ Media	Pares	-	12	12
			Impares	-	12	12
	Informe final	Básica/ Media	Pares	-	6	6
			Impares	-	6	6
<b>Total</b>				36	60	96

### 2.1.3. Instrumentos de recolección de información y estrategia de análisis

Los informes de tutores y supervisores fueron codificados a partir de sendos **protocolos de análisis**, construidos específicamente para este estudio. Estos protocolos constituyeron el principal instrumento de recolección de información, y se basaron en la definición de categorías y la generación de códigos, que permitieran sintetizar las principales áreas de la información contenida en los informes.

Los protocolos de análisis se basaron en un **enfoque de procesos y resultados**, distinguiendo aquellas actividades y procesos que corresponden a las acciones realizadas por los tutores y supervisores por un lado, y aquellos logros u objetivos cumplidos a partir de dichas actividades, por otro.



### Protocolo de análisis de informes de tutores

El protocolo de análisis para los informes de tutores diferenciaba las siguientes dimensiones: contexto institucional de la Dirección Provincial, aspectos referidos al curso-programa de perfeccionamiento, trabajo de los supervisores, y por último, el trabajo de los tutores.

La dimensión del contexto institucional registraba información relativa a los nudos críticos y particularidades de los equipos provinciales. En la dimensión curso-programa de perfeccionamiento se registró información relativa a las estrategias del curso, los contenidos desarrollados y las modalidades formales de éste. Una tercera dimensión fue aquella referida al trabajo de los supervisores donde se identificaron las competencias de los supervisores, disposición y motivación al cambio de rol y también aspectos laborales de los Departamentos Provinciales. Por último, la cuarta dimensión registró el trabajo de tutores propiamente tal, donde se evidenciaron las prácticas de éstos en materia de acompañamiento y monitoreo, la comunicación y coordinación establecida con los actores y el contexto y condiciones de trabajo bajo las cuales desarrollaban su labor.

### Protocolo de análisis de informes de supervisores

El protocolo de análisis para los informes de supervisores distinguía las siguientes dimensiones: el contexto institucional, el trabajo de los equipos de supervisores, las prácticas tutoriales de apoyo y el impacto en los establecimientos educacionales.

Dentro del contexto institucional se registró información acerca de los nudos críticos y focos de asesoría definidos por los supervisores, buscando determinar así una línea base en los establecimientos. En la dimensión del trabajo de los equipos de supervisores se registraron las prácticas y estrategias desarrolladas por éstos con el fin de implementar su trabajo en los establecimientos. Una tercera dimensión abordó las prácticas tutoriales de apoyo, donde se identifican los aportes realizados por éstos en consideración de los supervisores. Por último, se encuentra la dimensión impacto en el establecimiento, la cual buscó identificar los logros y resultados alcanzados en los establecimientos a partir del trabajo desplegados por los supervisores.

El protocolo de análisis de supervisores contempló la generación de códigos que permitiera operacionalizar y cuantificar la información contenida en las distintas dimensiones abordadas por éste. La generación de códigos se realizó a partir de una revisión preliminar de los informes, y tuvo como fin el obtener una primera aproximación descriptiva a la información contenida en los informes, de manera previa al análisis cualitativo del protocolo.

Ambos protocolos fueron confeccionados por el equipo de trabajo de la Universidad Diego Portales y acordados con la DNS. Los protocolos se adjuntan en el anexo 'Instrumentos de recolección de información', en el CD que acompaña este informe.

### Análisis de la información

El análisis de los informes buscó distinguir las principales actividades y estrategias de acción, tanto de tutores como de supervisores, así como una comparación de éstos según los criterios de segmentación definidos.

Este análisis se vio dificultado por el tipo de registro de los informes. Los informes analizados fueron diseñados como un material pedagógico (relacionado con la evaluación), y no como un instrumento de registro de información que permitiera la sistematización de prácticas con fines de comparabilidad. De esta forma, los reportes de los supervisores son altamente heterogéneos en términos del tipo y contenidos de la información recopilada. Por otro lado, al ser un mecanismo de evaluación, los informes tienden por lo general a identificar sólo los logros y las estrategias exitosas, sub-representando las estrategias de acción ineficaces o problemáticas.

Esta situación dificulta el análisis comparado de los informes, ya sea por nivel de capacitación, año de emisión, o cualquier otro criterio de segmentación. Por esta razón, en el presente estudio se ha desestimado la realización de análisis comparativo, por considerar que éstos carecerían de un grado de validez mínimo.

En este contexto, el análisis que se presenta en el siguiente informe se funda en una descripción de las principales prácticas de los supervisores a nivel general, sin entrar en un análisis comparado pormenorizado. A modo introductorio, se incluye en cada capítulo una descripción cuantitativa de los principales elementos encontrados en las distintas áreas del trabajo de supervisión. Éstos ofrecen sólo una indicación de las áreas predominantes de trabajo de los supervisores, pero no deben ser utilizados para extraer conclusiones respecto a la predominancia de cada categoría según año, nivel u otra variable de segmentación.

## **2.2. Entrevistas semi-estructuradas**

El estudio también contempló la realización de entrevistas semi-estructuradas a tutores del Curso de Perfeccionamiento y a supervisores que participaron de éste, con el propósito de contrastar y complementar la información recogida a través del análisis de los Informes.

Las entrevistas fueron desarrolladas siguiendo una pauta de entrevista, la cual fue previamente aprobada por la DNS. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente para el análisis. Ambas pautas de entrevistas se adjuntan en el

anexo 'Instrumentos de recolección de información', en el CD que acompaña este informe.

Debido a que la DNS actúa como empleador laboral de los tutores entrevistados, las entrevistas fueron concedidas con el compromiso de total confidencialidad y anonimato. De esta forma, la transcripción o sistematización de la información recopilada puede ser entregada a la DNS sólo bajo condiciones estrictas de confidencialidad. La información entregada no puede ser utilizada para la identificación de los entrevistados, y no puede ser distribuida, ni junto con el Informe de Resultados ni de manera separada, a ninguna otra persona que no forme parte del equipo de contraparte directo del presente estudio.

### 2.2.1. Tutores

La muestra incluyó un total de 8 entrevistas a tutores. La caracterización de los tutores entrevistados se entrega en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 5: Muestra entrevista a tutores

<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Tiempo en el cargo</b>	<b>Nº de supervisores a cargo</b>
28	Femenino	Socióloga	1 año	36
55	Masculino	Profesor	2 años	41
45	Femenino	Profesora	1 año	39
31	Femenino	Psicóloga	2 años	54
48	Femenino	Profesora	1 año	41
33	Femenino	Profesora	2 años	20
51	Masculino	Profesor	1 año	56
44	Femenino	Profesora	2 años	59

Las entrevistas a tutores fueron realizadas entre el 20 de diciembre del 2006 al 3 del enero del 2007, y se desarrollaron en su mayoría en la Universidad Diego Portales y en los Departamentos Provinciales, teniendo una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos.

### 2.2.2. Supervisores

Se realizó un total de 10 entrevistas a supervisores, los que se encuentran caracterizados según el siguiente cuadro.

Cuadro N° 6: Muestra entrevista supervisores

<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Tiempo en el cargo</b>
48	Femenino	Profesora	8 años
44	Masculino	Profesor	2 años
32	Masculino	Profesor	2 años
39	Femenino	Profesora	3 años
33	Femenino	Profesora	3 años
55	Masculino	Profesor	24 años
43	Femenino	Profesora	2 años
37	Masculino	Profesor	2 años
62	Masculino	Profesor	30 años
45	Femenino	Profesora	2 años

Las entrevistas a supervisores fueron realizadas entre el 29 de enero al 9 de abril del 2007, y se desarrollaron en su totalidad en los Departamentos Provinciales correspondientes, teniendo una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos.

### III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 1. NUDOS CRÍTICOS

Los nudos críticos relevados a partir de los informes de supervisores suponen aquellas áreas conflictivas al interior de los establecimientos educacionales que impiden un logro y progresión de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de la reforma curricular. Es en estas áreas donde los equipos de supervisión despliegan su asesoría técnico pedagógica, con el fin de mejorar los procesos y mecanismos para un logro efectivo de los objetivos tanto curriculares como institucionales.

A partir de la agregación de códigos del protocolo de análisis de los informes de supervisores, se aprecia que los nudos críticos son consignados en un 64,6% de los informes analizados.

Este porcentaje presenta grandes variaciones según el nivel de capacitación del Curso de Perfeccionamiento. La detección de nudos críticos corresponde a una actividad fundamental del Nivel Básico, lo que explica que prácticamente la totalidad de los informes de este nivel presenten nudos críticos (100% en el año 2005 y 98,3% en el 2006). En el Nivel Intermedio, en tanto, se espera que los supervisores ya hayan desarrollado la fase de diagnóstico, por lo que sólo un 8,3% de los informes presenten nudos críticos. La información presentada en este capítulo, en consecuencia, se centra en el análisis de los informes de Nivel Básico.

A partir de la codificación inicial de los protocolos, se pudo determinar que los supervisores superponen y entremezclan una gran cantidad de criterios para clasificar los nudos críticos mencionados. Una primera distinción se establece entre problemas a nivel de planificación (como por ejemplo la falta de definición de objetivos institucionales) y por otro lado problemas a nivel metodológico o de implementación, donde se menciona la falta de instrumentos de seguimiento y evaluación. Una segunda forma de clasificación se encuentra relacionada con el tipo de actores que involucra el nudo crítico, distinguiéndose aquellos problemas asociados al equipo directivo, y aquellos otros que pertenecen a la planta docente. En tercer lugar, los nudos críticos se pueden dividir en tanto éstos se ubiquen en el ámbito de la organización general del establecimiento, o bien se encuentren situados en el ámbito del trabajo al interior del aula.

Con el propósito de presentar la información de este capítulo, se ha optado por seguir el sistema de clasificación que representa de mejor manera la perspectiva de los supervisores en las distintas fases de su reporte. De esta forma, se organizan los nudos críticos a partir de las tres grandes áreas que los mismos supervisores parecen considerar prioritarias en su labor, y que aparece de modo transversal a lo largo de los informes.

En primer lugar, se presentan aquellos nudos críticos relacionados específicamente con la problemas en la **implementación curricular**, donde se mencionan fundamentalmente la falta de instrumentos de evaluación y seguimiento, y los problemas de planificación entre el PEI y los planes de estudio. En segundo lugar, se definen nudos críticos relacionados directamente con el **trabajo de los docentes en el aula**, donde sólo se menciona la falta de mecanismos de evaluación en el aula. Por último, los supervisores definen nudos críticos relacionados con el **trabajo del EGE**, señalándose problemas de liderazgo general, y también en la conducción de las planificaciones educativas en particular.

A partir de esta clasificación, se presenta una tabla resumen del análisis cuantitativo de los principales ámbitos de nudos críticos. Es necesario destacar, respecto de esta tabla, así como de las siguientes que incluye el presente informe, que las diferencias observadas por niveles o años deben ser analizadas con los resguardos que se han establecido en la Metodología. Se incluyen aquí con el propósito de presentar una primera aproximación a la importancia de los distintos nudos críticos, pero no con el fin de realizar análisis comparado.

Tabla N° 1: Nudos Críticos (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Nudos críticos EE	36 100,0%	23 95,8%	3 8,3%	26 43,3%	59 98,3%	3 8,3%	62 64,6%
Dimensión I: Currículo	32 88,9%	20 83,3%	3 8,3%	23 38,3%	52 86,7%	3 8,3%	55 57,3%
Dimensión II: Gestión docente	26 72,2%	16 66,7%	1 2,8%	17 28,3%	42 70,0%	1 2,8%	43 44,8%
Dimensión II: EGE	30 83,3%	21 87,5%	2 5,6%	23 38,3%	51 85,0%	2 5,6%	53 55,2%

Como se ha explicado más arriba, estas dimensiones no son excluyentes, pudiendo un informe consignar varios nudos críticos, y en más de una dimensión, lo que de hecho constituyó la norma general.

Como se observa en el Tabla N° 1, los nudos críticos mencionados por los supervisores se relacionan principalmente con la dimensión curricular, seguidos bastante de cerca por aquellos relacionados con el trabajo del EGE, encontrándose la dimensión de trabajo docente un poco más atrás en términos relativos.

A continuación se desarrollan en detalle los nudos críticos mencionados por los supervisores, a partir del análisis cualitativo de los informes y las entrevistas. El siguiente esquema ofrece un resumen de los nudos críticos detectados por los supervisores en cada uno de estos ámbitos.

Cuadro N° 7: Nudos Críticos

<b>1.1. Currículo</b>	1.1.1. Falta de instrumentos de evaluación y seguimiento de la implementación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ausencia monitoreo trabajo en aula</li> <li>b) Ausencia procesos de seguimiento de la cobertura curricular</li> <li>c) Ausencia sistema de registro de los niveles de progresión aprendizajes de los(as) alumnos(as).</li> </ul>
	1.1.2. Falta articulación del PEI con planes y programas de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Falta definición metas y objetivos institucionales</li> <li>b) Desvinculación entre el PEI y las planificaciones institucionales</li> <li>c) Poca pertinencia propuesta curricular</li> </ul>
<b>1.2. Gestión docente</b>	1.2.1. Falta mecanismos evaluativos y de seguimiento del trabajo docente en aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Falta información acerca de los contenidos desarrollados</li> <li>b) Falta información acerca de los usos del tiempo</li> <li>c) Falta información acerca del desarrollo de actividades</li> </ul>
<b>1.3. Gestión del EGE</b>	<b>A) Gestión general del EGE</b>	1.3.1. Problemas con el liderazgo directivo <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Problemas para integrar a padres y/o apoderados</li> <li>b) Falta de coordinación y comunicación con la planta docente</li> <li>c) Problemas de convivencia escolar</li> </ul>
	<b>B) Gestión técnico-pedagógica del EGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Problemas de liderazgo en relación con la elaboración del PEI</li> <li>b) Falta de prácticas de fortalecimiento de la planificación del trabajo en aula</li> <li>c) Falta de elaboración mecanismos para evaluar la implementación curricular</li> </ul>

## 1.1. Nudos críticos relativos al currículo

En este ámbito se hace mención a problemáticas relacionadas con la definición y articulación de los lineamientos curriculares, a su pertinencia a la realidad educativa del establecimiento y, sobre todo, a los mecanismos y procedimientos desarrollados al interior de los establecimientos para evaluar la implementación curricular.

Los nudos críticos definidos por los supervisores en esta área se subdividen en dos debilidades principales; en primer lugar a la **falta de instrumentos de evaluación y seguimiento** de la implementación curricular en el establecimiento y, en segundo lugar, a las **deficiencias relacionadas con el PEI** y su articulación con los planes y programas de estudio.

### 1.1.1. Nudos críticos en relación con la falta de instrumentos de evaluación y seguimiento de la implementación curricular

El análisis de los informes permite establecer con claridad que esta categoría resulta el elemento central del diagnóstico de los supervisores, quienes resaltan el gran déficit en términos de procesos de evaluación que existe en los establecimientos, en el contexto de la implementación del nuevo currículum. Se destaca en particular la carencia de información respecto de los contenidos cubiertos, las planificaciones docentes y los niveles de aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, la intervención de los supervisores se focaliza en la necesidad de contar con mecanismos e instrumentos que sirvan para monitorear la implementación curricular en el aula, como un procedimiento básico para una gestión escolar tendiente a mejorar los niveles de aprendizaje.

A continuación se describen los nudos críticos que los supervisores mencionan explícitamente en esta categoría.

a) *Ausencia de monitoreo del trabajo en aula:* Gran parte de los establecimientos supervisados no cuentan con mecanismos instaurados tendientes a conocer el trabajo de los docentes al interior del aula. Los supervisores mencionan especialmente la necesidad de monitorear las estrategias pedagógicas desplegadas, la organización de los tiempos de enseñanza y los recursos y materiales utilizados. La ausencia de un registro de esta naturaleza dificulta, desde la perspectiva de los supervisores, la retroalimentación y apoyo del trabajo docente, y la definición de estrategias específicas tendientes a mejorar la implementación curricular.

*“Se han instalado prácticas en relación a gestión del currículo, pero no todos los actores lo asumen sistemáticamente, no existe un registro de evidencias que den cuenta de lo que la escuela realiza, falta sistematicidad y seguimiento de las acciones y procesos que realizan” (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).*



*b) Ausencia de procesos de seguimiento de la cobertura curricular:* Vinculado con lo anterior, los supervisores definen como un nudo crítico la ausencia de instrumentos de monitoreo y seguimiento de la cobertura de los contenidos curriculares, lo que impide la identificación de aquellos aspectos que presentan un mayor nivel de dificultad para los(as) alumnos(as), y aquellas áreas que se vayan cubriendo de acuerdo a las planificaciones acordadas. Esta falencia debilitaría, según se menciona en los informes, una gestión educacional del establecimiento orientada a resultados.

*c) Ausencia de sistemas de registro de los niveles de progresión de los aprendizajes de los(as) alumnos(as):* Tanto en los informes como en las entrevistas, los supervisores hacen hincapié en la necesidad de contar con mecanismos que registren directamente la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. Estos mecanismos debieran asegurar la progresión de los OF-CM entre los distintos niveles, lo que permitiría la detección temprana de áreas deficitarias de los estudiantes, y la intervención oportuna en términos de estrategias de gestión educacional.

*“La gestión curricular no cuenta con mecanismos para recoger y sistematizar información relevante referida a la implementación de los diseños de enseñanza en el aula y la adecuada progresión de los aprendizajes” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

La fuerza con que los supervisores destacan los nudos críticos de esta categoría, apuntan al escaso reconocimiento que existe en los establecimientos de la necesidad de evaluación y seguimiento constante de los procesos educativos. De esta forma, no se valora la importancia de contar con información respecto de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus resultados progresivos y la evolución de los aprendizajes de los(as) alumnos(as). Más allá de los nudos críticos a los que da lugar, esta realidad puede sugerir una escasa apropiación al interior de los establecimientos de una cultura evaluativa en términos más generales. Este aspecto es retomado en las conclusiones de este informe.

#### 1.1.2. Nudos críticos relacionados con la falta de articulación del PEI con los planes y programas de estudio

La falta de articulación del PEI con los planes y programas de estudio constituye el segundo gran ámbito en que se sitúan los nudos críticos definidos por los supervisores. El PEI constituye la base del proyecto institucional de los establecimientos educacionales, el cual debiera guiar la implementación curricular, tanto a nivel pedagógico como comunitario, potenciando la consonancia con las características y necesidades de la población escolar, para de esa manera lograr impactar y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Una debilidad a

este respecto es percibida por los supervisores como una falencia que perjudica una implementación curricular articulada y coherente, por parte de los distintos actores educativos. Los nudos críticos específicamente mencionados son los siguientes:

a) *Falta de definición de metas y objetivos institucionales*: Los supervisores identifican como un nudo crítico la falta de lineamientos claros respecto de objetivos macro que guíen el trabajo en materia pedagógica, así como de los logros y aprendizajes que se espera alcanzar. El problema central mencionado aquí es la “bajada” de la planificación al aula, es decir la articulación insuficiente entre las planificaciones a nivel central y su implementación docente. Como resultado se constata un trabajo en aula fragmentado y desarticulado con respecto al PEI, lo que también redundaría en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Este nudo crítico, así como el siguiente, se relaciona directamente con un problema de gestión del EGE, que es abordado en el punto 1.3.

b) *Desvinculación entre los programas y planificaciones institucionales*: Relacionado con lo anterior, los supervisores detectan una débil alineación entre los distintos programas institucionales (entre los que se cuentan el PEI, PME u otros), lo que desorganiza aún más el trabajo de implementación a nivel de aula, que puede corresponder a objetivos contrapuestos.

*“Ausencia de articulación entre marco curricular, planes de estudio y PEI que afectan al diseño de enseñanza y planificación”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2005).

*“Se observa que los programas y proyectos no se relacionan con los énfasis del establecimiento. Entre ellos no hay una articulación, éstos están vistos aisladamente y no se relacionan ni se consideran en el Plan de Mejoramiento ni en el plan de acción presentado en el PADEM, por lo tanto no se relacionan con los objetivos y metas institucionales”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).

c) *Poca pertinencia propuesta curricular*: Finalmente, los supervisores mencionan como un déficit en este ámbito la escasa atención que se presta para la planificación e implementación curricular a las características particulares de su población escolar, y a las necesidades específicas de la comunidad educativa.

## 1.2. Nudos críticos relativos a la gestión docente

Este ámbito alude fundamentalmente al trabajo del docente en el aula. Se encuentra, en este sentido, directamente relacionado con el trabajo de implementación curricular, del cual es su fase más concreta, pero se distingue como una categoría aparte debido a que los supervisores delimitan el trabajo del docente en el aula como un ámbito particular de intervención.

Los nudos críticos que los supervisores detectan en esta área se relacionan exclusivamente con la **falta de mecanismos evaluativos y de seguimiento** de la labor realizada en aula. Es interesante destacar que **no** se hace mención a otros aspectos de la gestión docente, tales como estrategias de enseñanza, los materiales utilizados, las técnicas disciplinarias u otros. Esto indicaría, al menos a partir de la información consignada en los informes, que los supervisores no focalizan como un ámbito prioritario de intervención el apoyo en términos de estrategias pedagógicas específicas.

La falta de mecanismos e instrumentos que permitan evaluar el trabajo que el docente desarrolla al interior del aula dificulta, desde la perspectiva de los supervisores, el monitoreo y mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se distinguen a este respecto tres nudos críticos fundamentales:

*a) Falta de información acerca de los contenidos desarrollados en el aula:* La inexistencia de procedimientos que permitan monitorear el nivel de cobertura curricular es considerado un nudo crítico por los supervisores. Esta falencia impide en primer lugar medir la coherencia y pertinencia de la práctica del docente con respecto a los objetivos y metas pedagógicas del establecimiento. En segundo término, los supervisores también señalan que este nudo crítico dificulta la supervisión del cumplimiento de las planificaciones docentes. Instrumentos tendientes a medir la cobertura curricular contribuirían también a monitorear la progresión de aprendizajes de los estudiantes.

*“No existen mecanismos para evaluar la cobertura curricular en los diferentes sectores. Se observa una práctica parcial en la evaluación de logros en los niveles y subsectores en relación con los aprendizajes intencionados por el marco curricular”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).

*“Falta formalizar algunas responsabilidades pedagógicas por departamentos y el seguimiento formal a la acción docente en el aula, ya que existen buenas planificaciones pero con una débil concreción en el aula...”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).

*b) Falta de información acerca del uso del tiempo de clases por parte del docente:* El uso del tiempo en las horas pedagógicas resulta una variable

relevante para estimar la eficiencia del profesor, y los supervisores destacan la importancia de que el establecimiento cuente con instrumentos de monitoreo de esta dimensión con los distintos docentes.

*“El equipo directivo no tiene como práctica sistemática la visita al aula, por tanto no existen mecanismos para garantizar un clima favorable en la sala de clases, desconociéndose el uso efectivo del tiempo en los procesos de enseñanza aprendizaje” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005)*

c) *Falta de información acerca del desarrollo de actividades:* Vinculado al uso del tiempo pedagógico, los supervisores destacan la importancia de contar con información acerca de las actividades y metodologías desplegadas por los docentes para el tratamiento de los contenidos curriculares. Esta información resultaría útil para extraer lecciones acerca de las prácticas que den mejores resultados así como de aquellas menos efectivas.

### **1.3. Nudos críticos relativos a la gestión del EGE**

El último ámbito de nudos críticos relevados por los supervisores en los informes se relaciona con el trabajo desarrollado por el equipo directivo o de gestión, EGE. Este trabajo incluye el liderazgo, coordinación y promoción en materia técnico pedagógica, así como también la conducción de procesos institucionales tales como la integración de los distintos actores educativos y el fomento de una adecuada convivencia escolar, u otros elementos que puedan tener incidencia en el trabajo técnico-pedagógico.

Los nudos críticos detectados por los supervisores en este ámbito se sub-dividen en dos grandes grupos. En primer lugar, problemas relacionadas con características generales de la gestión organizacional del EGE, y en segundo lugar, falencias específicamente vinculadas al manejo técnico-curricular.

#### **1.3.1. Nudos críticos relacionados con la gestión organizacional general del EGE**

El equipo de gestión constituye la contraparte fundamental de los supervisores en la realización de su labor, y los principales actores educativos con los cuales se relacionan en el establecimiento. En este contexto constituyen la puerta de entrada de la supervisión al establecimiento y, en consecuencia, cualquier dificultad o fricción detectada entre el EGE y los demás actores del establecimiento repercutirá en la labor de supervisión.

En este contexto, los supervisores mencionan aquí, en primer lugar, nudos críticos relacionados con **problemas en el tipo de liderazgo directivo**, que tiene efectos en distintos ámbitos.

a) *Problemas para integrar a padres y/o apoderados*: Este nudo crítico dice relación con la escasa consideración que prestaría el EGE a la comunidad e padres y apoderados, y se traduciría en una ausencia de instancias de integración y participación de los mismos. Esto los restaría del proceso de planificación institucional, y debilitaría su motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

*“Las normas son difundidas a través de las instancias descritas, siendo necesaria una mayor participación de padres y apoderados en la elaboración del PEI y reglamento de convivencia escolar, con el seguimiento que corresponde durante su aplicación”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2005).

b) *Falta de coordinación y comunicación con la planta docente*: Este punto alude a dificultades de coordinación interna del EGE, donde se detecta una escasa capacidad para mantener una comunicación sistemática con la planta docente, lo cual restringe el manejo de información acerca del trabajo desarrollado por éstos.

*“El mayor nudo crítico dice relación en que no existen mecanismos y canales expeditos de comunicación para mantener permanentemente informados a todos los estamentos de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

c) *Problemas de convivencia escolar*: Los supervisores mencionan también problemas relacionados con la convivencia escolar, donde se menciona en primer lugar un clima escolar poco favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar destaca en algunos informes la falta de instrumentos concretos que favorezcan la convivencia escolar, tales como un manual o reglamento interno.

*“No se señala en el reglamento interno normas de convivencia escolar para prevenir riesgos, resguardar la integridad, seguridad y salud en conjunto con la comunidad...”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2005).

### 1.3.2. Nudos críticos relacionados con la gestión técnico-pedagógica del EGE

Se destacan aquí elementos que ya se han anticipado en el ámbito de la gestión curricular, y que dicen relación con una falta de proactividad en la elaboración de instrumentos de evaluación y una falta de promoción de la planificación docente, lo que reafirma la necesidad de generar mecanismos y procedimientos que permitan analizar y evaluar los logros, tanto a nivel educacional como institucional. Se explicitan a continuación los nudos críticos mencionados por los supervisores:

a) *Problemas de liderazgo en relación con la elaboración del PEI:* El principal nudo crítico en este ámbito se refiere a la dificultad del EGE para generar un PEI acorde a la realidad de la población escolar, logrando que efectivamente represente sus necesidades y particularidades. En un nivel más instrumental o metodológico los supervisores también señalan dificultades para generar de manera consensuada, metas y objetivos claros y factibles de realizar, que identifiquen y comprometan a la comunidad educativa.

b) *Falta de prácticas de fortalecimiento de la planificación del trabajo en aula:* Los supervisores consignan como un nudo crítico la falta de una orientación clara en términos de planificación de enseñanza, lo que refleja un débil liderazgo curricular del EGE. Las planificaciones resultarían fundamentales, según los supervisores, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que en ellas se estipulan de antemano los contenidos y objetivos esperados por el currículo a tratar en el aula. Se destaca aquí la falta de una motivación y promoción por parte del EGE respecto de la importancia de este tema, y en segundo lugar, la necesidad de generar procedimientos de asistencia técnica a los docentes en materia de planificación.

*“El Director y su equipo directivo no ha asumido el liderazgo de la gestión curricular” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).*

c) *Falta de elaboración mecanismos para evaluar la implementación curricular:* Este nudo crítico hace referencia a la debilidad en el EGE para elaborar instrumentos propios para evaluar la implementación curricular. De la misma forma, se menciona la necesidad de desarrollar en el EGE una actitud más proactiva respecto a sus procesos de evaluación interna.

*“Considerando la falta de un PEI articulador de todos los planes y programas que se desarrollan al interior de la organización y que oriente en torno a metas institucionales, prevalece en la unidad educativa un quehacer institucional desarticulado, sumado a la necesidad de un mayor liderazgo técnico por parte de UTP que conduzca de manera más sustentable el trabajo docente, y particularmente en la dimensión de prelación de la enseñanza” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).*

## 2. FOCOS DE ASESORÍA

Los focos de asesoría suponen las áreas de trabajo que los supervisores desarrollan al interior de los establecimientos educacionales. Éstos son elaborados y definidos a partir de la revisión de los nudos críticos de los establecimientos, de los cuales los equipos de supervisores seleccionan aquel más problemático y/o prioritario sobre el cual trabajar durante la asesoría.

De la misma forma que con los nudos críticos, los focos de asesoría han sido divididos en tres grandes dimensiones para el análisis cualitativo: la curricular, la de gestión docente y gestión del EGE. Como se aprecia en la siguiente tabla, el trabajo de los supervisores se centra fundamentalmente en la dimensión curricular y la gestión docente. Con bastante menos fuerza se detectan estrategias de intervención relacionadas directamente con el EGE.

Tabla N° 2: Focos de Asesoría (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Focos asesoría	36 100,0%	22 91,7%	35 97,2%	57 95,0%	58 96,7%	35 97,2%	93 96,9%
Dimensión I: Currículo	32 88,9%	18 75,0%	31 86,1%	49 81,7%	50 83,3%	31 86,1%	81 84,4%
Dimensión II: Gestión docente	27 75,0%	16 66,7%	19 52,8%	35 58,3%	43 71,7%	19 52,8%	62 64,6%
Dimensión III: EGE	16 44,4%	4 16,7%	10 27,8%	14 23,3%	20 33,3%	10 27,8%	30 31,3%

Como se verá más adelante, en muchos casos estas dimensiones se superponen, ya que un foco de asesoría que tiene que ver con el equipo de gestión del establecimiento redundará también en la implementación curricular y la gestión docente. Sin embargo, en la presentación que se hace a continuación, se ha mantenido, a veces artificialmente, esta distinción, con el propósito de distinguir con mayor claridad los distintos ámbitos de trabajo de los supervisores.

A continuación se presentan un cuadro resumen de los principales focos de asesoría registrado en los informes de supervisores, y que son desarrollados más abajo a partir del análisis cualitativo.

Cuadro N° 8: Focos de asesoría

<b>2.1. Curricular</b>	2.1.1 Instalar capacidades técnicas para realizar procesos de evaluación	a) Instalar mecanismos y procesos de evaluación curricular: b) Instalar procesos de evaluación de los procesos pedagógicos
	2.1.2. Implementar y articular el PEI con planes y programas de estudio.	a) Reformular el PEI del establecimiento b) Generar instancias de trabajo para la articulación del PEI
<b>2.2. Gestión docente</b>	2.2.1. Fortalecer la acción docente en aula	a) Asegurar efectiva implementación curricular en aula b) Generar instancias de evaluación de aprendizajes c) Generar estrategias de apoyo docente
<b>2.3. Gestión EGE</b>	<b>A) Gestión general</b>	2.3.1. fortalecer prácticas de tipo institucional dentro del equipo de gestión
	<b>B) Gestión técnico pedagógica</b>	a) Promover la planificación docente b) Fortalecer la coordinación técnico pedagógico

### 2.1. Focos de asesoría relativos al currículo

Los nudos críticos detectados en esta área se relacionan fundamentalmente con una deficiencia de los mecanismos de evaluación, y con una escasa articulación de la planificación del PEI con los programas de estudio. En relación con el primer aspecto, los focos de asesoría se orientan fundamentalmente a instalar competencias necesarias en el establecimiento para la implementación de sistemas de evaluación. Este trabajo constituye el primer ámbito en que se ubican los focos de asesoría y, como se verá, implican fundamentalmente un trabajo con el EGE. El segundo ámbito de los focos de asesoría busca hacer frente al problema de utilización del PEI a través de una revisión y actualización del mismo,



y del fortalecimiento de los mecanismos de vinculación con las planificaciones educativas.

### 2.1.1 Instalar capacidades técnicas para realizar procesos de evaluación

Los supervisores enfocan su trabajo en la instalación de capacidades técnicas para la generación de instrumentos y mecanismos que permitan monitorear y evaluar la implementación curricular al interior del aula. Se mencionan aquí las siguientes prioridades:

a) *Instalar mecanismos y procesos de evaluación curricular*: Los focos en esta materia apuntan a capacidades técnicas que permitan la elaboración y aplicación de mecanismos para evaluar la implementación curricular, incluyendo aquí la cobertura de contenidos curriculares en los distintos niveles de enseñanza y sectores de aprendizaje, así como también la evolución en los aprendizajes de los estudiantes.

*“La idea es fortalecer todo lo que es la gestión curricular. Entonces dentro de eso uno ve, no es cierto, si va a fortalecer lo que es evaluación como implementación curricular, acción docente del aula, organización curricular, que son las dimensiones que en este momento más menos...”* (Entrevista Supervisor(a), 2007).

*“Asesorar y apoyar al equipo directivo y/o de gestión de la escuela en la instalación de prácticas que optimicen los procesos de gestión curricular, tales como: diseño de procedimientos para registrar y sistematizar la información que dé cuenta de los niveles de calidad, cobertura y efectividad de los diseños curriculares de aula, la pertinencia de las estrategias de enseñanza implementadas y de la inclusión de recursos educativos para la consecución de aprendizajes esperados, en un clima de armónica convivencia escolar”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

b) *Instalar procesos de evaluación de los procesos pedagógicos*: En este punto los objetivos se orientan a instalar prácticas de evaluación de los procesos pedagógicos desarrollados al interior del aula, como un requisito para el monitoreo de éste que permitiría mejorar sus aspectos deficitarios, orientándolo a mejorar los niveles de aprendizajes alcanzados por los(as) alumnos(as).

*“Contribuir a instalar prácticas y competencias de gestión a nivel de Director y promover el trabajo en equipo para reflexionar y elaborar diseños de enseñanza con un seguimiento, monitoreo y evaluación de la coherencia del trabajo en el aula a fin que los alumnos tengan mayores posibilidades de recibir aprendizajes de mejor calidad”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2006).

*“Asesorar al equipo directivo para que instalen procedimientos, con sus respectivos mecanismos e instrumentos para realizar la evaluación de la implementación curricular, para detectar las posibles fallas que hay en la preparación de la enseñanza y la acción docente en el aula, a objeto de fortalecer las prácticas y realizar seguimiento y evaluación de la implementación curricular”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).

### 2.1.2. Focos de asesoría en el ámbito de la implementación y articulación del PEI con planes y programas de estudio

Los supervisores determinan como un foco de trabajo el mejorar la efectividad de la implementación curricular a través de una mejor articulación entre los lineamientos institucionales y los programas de estudio. Se establecen en concreto los siguientes focos de asesoría:

*a) Reformular el PEI del establecimiento:* Este objetivo alude a un trabajo con el equipo de gestión que aborde la reorientación del PEI, tanto en términos de atender las especificidades y necesidades de la población como también para lograr una adecuada vinculación con los planes y programas de estudio propuestos. La asesoría del supervisor se traduciría aquí, en primer lugar, en un motivar y colaborar en un trabajo concreto con el PEI del establecimiento, pero también con un objetivo más ambicioso de instalar de modo más estructural en el establecimiento, una práctica de trabajo orientada a la revisión y mejoramiento permanente del PEI. Esta distinción entre la realización de actividades puntuales, y la instalación de procesos de trabajo más permanentes, atraviesa de manera implícita toda la labor de supervisión, y es abordada en las conclusiones del presente informe.

*“Instalar prácticas en el equipo directivo que aseguren el liderazgo para la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los programas de estudio y el PEI”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

*b) Generar instancias de trabajo para la articulación del PEI:* Este foco de asesoría busca un trabajo conjunto de los actores educativos en el cual articulen el PEI con los planes y programas de estudio, reorientando de esa manera el quehacer institucional hacia las mismas metas educativas. Éstas, por su parte, debieran ser representativas tanto de las necesidades educativas de los (as) alumnos(as), como también de las expectativas asociadas a los procesos de enseñanza aprendizaje.

*“Instalar prácticas en el establecimiento que permitan la coordinación y articulación de los distintos actores en función de la reformulación del PEI atendiendo a sus necesidades, intereses y expectativas de la comunidad educativa”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

## 2.2. Focos de asesoría relativos a la gestión docente

Los principales nudos críticos en materia de gestión docente se relacionan con la falta de mecanismos de evaluación en el aula. Sin embargo, los principales focos de asesoría en este ámbito se relacionan con el objetivo más ambicioso **fortalecer la acción docente en el aula**. De esta forma, se incorporan entre los focos de asesoría, además de la generación de mecanismos de evaluación, la implementación de estrategias de apoyo docente.

a) *Asegurar efectiva implementación curricular en aula*: Este objetivo se encuentra orientado a la generación de procedimientos que aseguren que las estrategias y metodologías desplegadas por los docentes en aula estén en relación con la propuesta curricular y por ende con los objetivos curriculares de cada curso y ciclo de enseñanza. Se refiere en consecuencia, de manera fundamental, al desarrollo de procedimientos de observación de aula.

*“Asegurar que el equipo directivo y técnico del colegio promueva el diseño, la planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y de control de la calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículo”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

b) *Generar instancias de evaluación de aprendizajes*: Este objetivo se encuentra dirigido a implementar mecanismos de evaluación que permitan ir monitoreando la evolución de los aprendizajes de los(as) alumnos(as) a partir de la acción docente en aula. Es decir, contar con mecanismos que permitan generar información acerca del avance y grado de cumplimiento de los aprendizajes esperados en los(as) alumnos(as), según curso y nivel de enseñanza, a partir de las estrategias y metodologías desplegadas por los docentes en aula.

*“En área de gestión curricular se abordará la dimensión de acción docente en el aula para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula, a través de procesos de enseñanza aprendizaje”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Diagnóstico, 2006).

*“Promover la implementación de sistemas y/o procedimientos para recoger información y hacer seguimiento a la implementación de los diseños de enseñanza a nivel de aula respecto a estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes con una adecuada progresión de los mismos”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

c) *Generar estrategias de apoyo docente*: Otro foco del trabajo desarrollado por los supervisores es generar mecanismos y procesos de apoyo a los

docentes por parte de los equipos de gestión, tanto en materia de planificaciones como de estrategias y metodologías de trabajo en aula.

*“Asesorar para la implementación de un sistema de trabajo para la acción docente en aula, de tal manera de asegurar que la implementación curricular se concrete al interior del aula y se mejore el procesos de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

### **2.3. Focos de asesoría relativos a la gestión del EGE**

El trabajo del equipo de gestión es sin duda transversal a las dimensiones antes abordadas, ya que su gestión se relaciona fundamentalmente con aspectos relativos a la gestión curricular y la gestión docente. En este sentido, gran parte del trabajo con el EGE queda subsumido en las dimensiones anteriores, lo que puede explicar en parte la menor importancia relativa de esta área en el análisis cuantitativo.

A continuación se presentan aquellos focos de asesoría que se relacionan directamente con aspectos propios del EGE, buscando fortalecer ciertas competencias o estrategias de gestión determinadas. Estos se sub-dividen, al igual como se hizo en relación con los nudos críticos, en aquellos referidos a la gestión organizacional general del EGE por un lado, y aquellos relacionados con la gestión técnico-pedagógica por otro.

#### **2.3.1. Focos de asesoría relacionados con la gestión en general del EGE**

El principal foco de asesoría destacado por los supervisores en este ámbito consiste en **fortalecer prácticas de tipo institucional dentro del equipo de gestión**. Se hace mención a dos procedimientos bastante concretos:

a) *Implementar el manual de convivencia escolar*. Objetivo orientado a que el EGE difunda y haga regir el manual de convivencia escolar dentro de los establecimientos educacionales.

*“Asesorar y acompañar a la comunidad educativa en los momentos de reflexión que facilite la reformulación de su Manual de Convivencia Escolar” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005)*

b) *Difundir el PEI hacia la comunidad*: En este punto se busca fortalecer las capacidades del EGE para difundir el PEI, buscando empoderar a los actores de la comunidad escolar con éste.

### 2.3.2. Focos de asesoría relacionados con la gestión técnico-pedagógica del EGE

Los objetivos propuestos por los supervisores en esta categoría aluden a **fortalecer procedimientos de liderazgo técnico-pedagógico** propios de los equipos de gestión. Entre estos focos se encuentran los siguientes:

a) *Promover la planificación docente*: Este objetivo, que se relaciona también con la gestión docente, busca fortalecer la capacidad del EGE para apoyar, monitorear y evaluar el trabajo de gestión docente. Se busca en particular que el proceso de planificación se realice de manera coherente y organizada con respecto a los principales objetivos curriculares de cada nivel de enseñanza, de acuerdo a los programas institucionales del establecimiento, y tomando en consideración las características de la comunidad educativa.

*“Generar en el contexto de preparación de la enseñanza, un sistema de trabajo, que permita establecer criterios técnicos y procedimientos para la elaboración de diseños de aula coherentes con las características, necesidades e intereses de los alumnos y alumnas del establecimientos en conjunto con los integrantes de la Unidad Técnico Pedagógica y los docentes de lenguaje y matemática de primero y segundo medio del liceo”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).

*“Mejoramiento continuo con los integrantes de la Unidad Técnico pedagógica, de las prácticas de preparación de la enseñanza de los docentes de los sectores de lenguaje y matemáticas de primero y segundo medio, a través de la elaboración de diseños de enseñanza”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2006).

b) *Fortalecer la coordinación técnico-pedagógica*: Instalar procedimientos y prácticas que permitan al EGE coordinar a la planta docente entre los distintos niveles y áreas de enseñanza, buscando una articulación de éstos en pos de los aprendizajes esperados de los estudiantes.

*“...asesorando al equipo de gestión para lograr instalar prácticas que aseguran una coordinación y articulación entre los distintos actores en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

*“Instalar prácticas que aseguren la coordinación y articulación de los actores en función de los objetivos institucionales y de apoyo al desarrollo progresivo de los alumnos atendiendo a las dificultades y avances en sus aprendizajes”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

### Síntesis de nudos críticos y focos de asesoría

En general, el estudio establece que los supervisores están focalizando su accionar en áreas de intervención que responden adecuadamente a las necesidades educativas del establecimiento que han sido determinadas en el diagnóstico y la definición de los nudos críticos.

A partir de la descripción inicial de nudos críticos se evidencia que la dimensión de intervención prioritaria para los equipos de supervisores es la referida al currículo, específicamente la falta de mecanismos y procedimientos de evaluación de la implementación curricular.

En este punto se evidencia una consonancia entre el principal nudo crítico y los focos de asesoría destinados a su mejoramiento. De esta forma, se consignan principalmente focos de asesoría orientados a instalar mecanismos y procesos de evaluación curricular como también mecanismos de evaluación de los procesos pedagógicos. Se evidencia también una concordancia entre los nudos críticos relativos a la falta de articulación del PEI, con los focos dispuestos en dicha dirección, los que apuntan a reformular el PEI de los establecimientos y a generar instancias de trabajo para su articulación con los planes y programas de estudio.

En el área de gestión docente, en tanto, se presentan algunas diferencias entre los nudos y los focos implementados. Se reconoce como principal nudo crítico la falta de mecanismos evaluativos y de seguimiento del trabajo docente en aula, lo que redundaría en una falta de información acerca de los contenidos y actividades desarrolladas, así como también del uso del tiempo al interior del aula. Sin embargo, los focos de asesoría de esta área son un poco más amplios que el nudo crítico de origen, incluyendo también otras estrategias de apoyo a la práctica docente, más allá de la implementación de mecanismos de medición y recolección de información. Esta desvinculación sugiere una intervención en el área de la gestión docente que debiese ser más articulada.

Por último, en relación a la gestión del EGE se observa una consonancia entre los nudos críticos referidos a gestión general del EGE y los focos de asesoría implementados. El trabajo de supervisión se centra fundamentalmente en la gestión técnico pedagógica del EGE, donde se promueve la planificación docente y se realiza un fortalecimiento de la coordinación técnico pedagógica. No obstante lo anterior, se aprecian nudos críticos que permanecen sin cobertura por los focos de asesoría, los que se relacionan con aspectos más generales de la gestión del EGE. Se incluyen aquí elementos como la integración de los padres y/o apoderados, y la falta de coordinación y comunicación con la planta docente. Esta debilidad del trabajo de supervisión puede indicar ciertos frenos u obstáculos específicos de los supervisores en relación con esta área de intervención.

### 3. PRÁCTICAS DESARROLLADAS POR LOS EQUIPOS DE SUPERVISIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

En el presente capítulo, se exponen los principales resultados alcanzados a partir del análisis de los protocolos de supervisión y de las entrevistas realizadas a supervisores, en relación a las prácticas desarrolladas por los supervisores en los establecimientos educacionales. Se entiende por prácticas, para efectos de este informe, todas aquellas estrategias de trabajo desplegadas por los equipos de supervisión en el área técnico-pedagógica, incluyendo actividades, contenidos y metodologías de trabajo, así como materiales e información utilizada en los establecimientos educacionales.

El análisis de la información evidencia, en primer lugar, la enorme importancia y preponderancia que adquieren para los supervisores las actividades relacionadas con la **instalación y empalme del trabajo de supervisión** en el establecimiento. Estas prácticas, que incluyen estrategias comunicacionales y de relación, así como una serie de actividades conjuntas con el equipo directivo para consensuar y definir el Plan de Asesoría, ocupan la mayor parte de los informes de supervisores analizados.

En segundo lugar, y de manera adjetiva respecto de la primera, se mencionan en los informes **actividades propiamente relacionadas con la asesoría técnico-pedagógica** desarrollada por los supervisores. En este ámbito los informes mencionan de manera recurrente la realización de talleres, reuniones, y el análisis de documentos. En el propósito de ofrecer una categorización de mayor utilidad, que facilite el registro y monitoreo posterior, éstas metodologías de trabajo han sido clasificadas en tres categorías, que no corresponden a dimensiones mencionadas directamente por los supervisores.

A continuación, se mencionan en los informes una serie de **contenidos** desarrollados por los supervisores en su intervención, que se funden y entrelazan de manera transversal con los **objetivos del trabajo del supervisor** en el establecimiento. A partir de éstos se determinan las áreas prioritarias de la práctica de supervisión.

Por último, se presenta una breve descripción de los principales **materiales y tipo de información** que utilizan los supervisores para su gestión en los establecimientos.

A continuación se presenta un cuadro resumen con las principales actividades desplegadas por los equipos de supervisores en los establecimientos educacionales.

Cuadro N° 9: Actividades desarrolladas

3.1.1. De instalación y empalme	3.1.1.1. Estrategias comunicacionales	a) Comunicación permanente y abierta con el EGE b) Comunicación basada en elementos técnicos
	3.1.1.2. Actividades de empalme	a) Presentación al EGE b) Definición de acuerdos c) Definición del marco de actuación d) Diseño de un programa de trabajo
3.1.2. De asesoría técnica pedagógica	3.1.2.1. Metodologías de orientación y transferencia de conocimientos	a) Talleres con profesores b) Reuniones de reflexión pedagógica
	3.1.2.2. Metodologías relacionadas con el análisis de información	a) Actividades de retroalimentación y discusión de información b) Reuniones y entrevistas
	3.1.2.3. Metodologías de evaluación	a) Desarrollo estrategias de evaluación b) Análisis planificaciones docentes c) Monitoreo acción docente en aula d) Monitoreo de aprendizaje esperados

### 3.1. Actividades desarrollados por los supervisores en los establecimientos

El desarrollo de actividades durante el proceso de asesoría en los establecimientos es mencionado en la totalidad de los informes del Nivel Intermedio, mientras que del total del Nivel Básico, se aprecia que éstas fueron consignadas en un 80% de los informes, según se aprecia en la siguiente tabla. Los datos cuantitativos también indican que la gran importancia que adquieren las prácticas de organización y coordinación operativa en el establecimiento, que aparecen como más relevantes que aquellas de carácter propiamente pedagógico.

Tabla N° 3: Actividades realizadas (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Actividades realizadas	31	17	36	53	48	36	84
	86,1%	70,8%	100,0%	88,3%	80,0%	100,0%	87,5%
Dimensión I:	24	10	28	38	34	28	62



Curricular y docente	66,7%	41,7%	77,8%	63,3%	56,7%	77,8%	64,6%
Dimensión II: EGE	31	15	35	50	46	35	81
	86,1%	62,5%	97,2%	83,3%	76,7%	97,2%	84,4%

### 3.1.1. Prácticas relacionadas con la instalación y empalme

Más de un 80% de los informes analizados, indicó haber desarrollado actividades asociadas a este ámbito, mencionando la presentación, la definición de acuerdos, programas de trabajo y responsabilidades entre la supervisión y el equipo directivo del establecimiento educativo.

A partir del análisis cualitativo se establece que la primera fase de la instalación y empalme se realiza a un nivel de estrategias comunicacionales, donde el objetivo fundamental es crear una relación de confianza y cercanía con los actores educativos del establecimiento, principalmente los miembros del EGE. Como estrategia transversal, los supervisores buscan construir un “lenguaje común”, basado en el diálogo técnico con los actores educativos.

Se evidencia así, desde el comienzo de la supervisión, la necesidad de construir un marco de trabajo compartido, y de avanzar en la generación de acuerdos con los actores del establecimiento. Dado que la labor de supervisión está basada fundamentalmente en un trabajo de persuasión, las actividades de coordinación y empalme se mantienen a lo largo de toda la asesoría, pero resultan especialmente preponderantes en la primera fase, como una estrategia de instalación del supervisor en el establecimiento y un requisito para el desarrollo posterior de la asesoría.

Lo anterior es especialmente importante si se busca un compromiso y motivación por parte de los actores de los establecimientos con la supervisión, ya que como fue relevado desde las entrevistas, los supervisores no cuentan con un marco legal que precise una participación activa de los establecimientos en los procesos de asesoría técnico pedagógica.

*“... soy de la nueva generación... hice un camino histórico... fui profesor/a... jefe/a técnico... inspector/a general... director/a y después pase a la supervisión... un camino de experiencias para llegar a asesorar establecimientos... cuando tú eres docente directivo... ves el bosque de distinta manera y cuando estás en el ministerio... lo ves como... el sol desde arriba... me preparé... para llegar al ministerio... soy profesor/a... hice dos magíster... me encantaba todo lo curricular... convivencia escolar, que son los temas más fuertes que uno trabaja en las escuelas... una de las cosas que encuentro muy limitante como asesor/a... tú puedes... dar pautas, lineamientos, orientaciones... pero... no tienes un marco legal que te respalde, los esfuerzos que colocas en algunos establecimientos... se pierden, a pesar que seas súper constante... sistemática... es bueno que tengamos ese marco legal pa’ sancionar...” (Entrevista Supervisor(a), 2007).*

Las actividades de instalación y empalme, se realizan principalmente con el **equipo directivo o de gestión** (director, sostenedor y jefe UTP) y, en menor medida, con el **equipo docente**. Tanto padres y apoderados como alumnos aparecen escasamente consignados en los informes.

*“... he trabajado con los equipos de gestión más que con los docentes... el discurso... ha hecho eco en muchos equipos de gestión... ha habido una intención de querer hacer bien las cosas y... de recibir tu trabajo como un aporte... ellos valoran tu presencia, y para mí es importante... me ordenó, me hizo establecer un camino progresivo... me estableció tiempo, y me definió objetivos... no tenía muy claro cuál era el objetivo o lo que se espera de la labor supervisaba, y me estableció objetivos en cada una de las fases del ciclo...”* (Entrevista Supervisor(a), 2007).

A partir de esta primera fase es posible desarrollar las distintas actividades que forman parte de la instalación del trabajo de supervisión en el establecimiento. Éstas incluyen en primer lugar la definición de un cierto estilo de comunicación, que se consignan como estrategias comunicacionales, y en segundo lugar las distintas fases de la instalación de la asesoría en el establecimiento.

### 3.1.1.1. Estrategias comunicacionales

A partir de los informes y las entrevistas es posible concluir con total claridad que el supervisor concibe su intervención en el establecimiento como una **labor de persuasión**. De esta forma, la capacidad de validarse y transmitir credibilidad a los actores educativos constituye un piso básico para el desarrollo de su accionar. Sin esta condición, el despliegue de las actividades de supervisión será inefectivo.

Las estrategias comunicacionales de los supervisores se orientan por tanto, en primer lugar, a legitimar y validar el rol de los supervisores en las escuelas y liceos y, en segundo término, a sintonizar con las preocupaciones y prioridades de los equipos de gestión (EGE), a partir de un trabajo colaborativo. El objetivo de esta primera fase es instalar la práctica de supervisión en el establecimiento a partir de un trabajo coordinado con los actores educativos del mismo, y se considera alcanzado cuando se han generado relaciones de **confianza y mayor cercanía** entre ambas partes.

*“...el perfil de un buen supervisor... tiene que construirse en base a credibilidad... capacidad de análisis de datos... capacidad de investigación... y hacer trabajos experimentales en los colegios... orientar a la gente para decirle que puede hacer más efectivo su trabajo habitual... otro elemento... clave... técnicas de comunicación... para... enchufarme con un colegio... si no los convenzo que voy a ser un aporte, hasta ahí llegamos... el número de visitas... al colegio, no tiene ninguna relevancia... entre más logre que el colegio tenga capacidades de autonomía en su gestión, ese es mi éxito... que sean capaces por sí mismos de*

*detectar sus problemas y enfrentar y proponer una estrategia de mejoramiento...*" (Entrevista Supervisor(a), 2007).

Los dos aspectos concretos de estas estrategias comunicacionales de empalme que se mencionan en los informes se describen a continuación:

a) *Comunicación permanente y abierta con los miembros del EGE*: A partir de los informes, la supervisión no se ejecuta nunca como una labor aislada, ni tampoco a través de espacios de comunicación acotados a instancias o períodos puntuales. Los supervisores mencionan como imprescindible un trabajo de diálogo constante con los directivos, como forma de validarse en el establecimiento. Algunos elementos de este estilo comunicacional se relacionan con la capacidad de escuchar y respetar las opiniones del otro, y el esfuerzo por buscar acuerdos y consensos.

*"Sin duda el utilizar estrategias comunicacionales facilita el trabajo de asesoría por cuanto el transmitir confianza y cercanía en la vinculación con el establecimiento hace que los actores escolares se sientan invitados a participar más activamente. Del mismo modo, el hecho de demostrar confianza en las capacidades de los distintos equipos conformados para sacar adelante las tareas y el recurrir a la conversación para generar reflexión y diálogo fluido que permita llegar de mejor forma a consenso"* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

*"La estrategia comunicacional y de empalme con el establecimiento se ha desplegado sobre la base del respeto activo por el otro (considerar legítimas las opiniones de los demás), para confrontar ideas y consensuar caminos de acción conjunta"* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

b) *Comunicación basada en elementos técnicos*: Los supervisores mencionan tanto en los informes como en las entrevistas, la importancia de fundamentar la comunicación en contenidos técnicos concretos relacionados con la gestión escolar. Es importante en consecuencia que el trabajo de supervisión esté apoyado en un manejo conceptual y técnico apropiado para facilitar su inserción en el establecimiento.

*"... uno se valida mucho a través del diálogo, consenso, acompañamiento, convencimiento... una estrategia mayor... de establecer una relación de necesidad mutua, de trabajo conjunto... y lo otro es... varias estrategias... de trabajo mas técnicos... tiene que ver con la conversaciones y orientación directa con el jefe técnico, la capacitación y orientación a los equipos docentes, la ejercitación con trabajos de análisis curricular... el desarrollo de sistemas o modelos de auto evaluación... el EGE... de una estrategia tiene que ver... con la conversación y capacitación... un dialogo permanente... técnico... donde uno incorpora una relación recursiva con el colegio..."* (Entrevista Supervisor(a), 2007).

### 3.1.1.2. Actividades del empalme

A partir del análisis de los informes, es posible identificar una serie de actividades de empalme que pueden organizarse en torno a cuatro fases sucesivas, que se esquematizan más abajo. Es importante destacar que estas fases no constituyen un modelo de intervención, sino tan sólo una descripción del trabajo realizado por los supervisores, a partir de lo que aparece consignado en los informes.

En primer lugar, se realiza la **presentación al equipo directivo**, a través de reuniones e incluso talleres. Sobre esta fase se **construyen los acuerdos** fundamentales para la supervisión, lo que puede ser considerada una segunda fase de este empalme. Estos acuerdos permiten al supervisor, en conjunto con el equipo directivo, construir un **marco de actuación de la supervisión**, de los cuales se deriva un **programa de trabajo** con responsabilidades asignadas a cada uno de los actores involucrados.

No es posible determinar a partir de la información analizada en qué medida el conjunto de supervisores se ciñe al esquema propuesto. El análisis cuantitativo de los informes, aún con las restricciones en las que se ha insistido, ofrece una aproximación al tema. Según estos datos, un 50% de los informes consigna haber desarrollado actividades de presentación al EGE. El logro de acuerdos, en tanto, aparece mencionado explícitamente en un poco menos del 20% de los informes, lo que indica que no todos los supervisores llegan a definir de manera clara un plan de acción concordado con los actores del establecimiento.

Se ofrece a continuación una descripción de cada una de estas fases.

a) *Presentación al EGE*: Las actividades de presentación se desarrollan a través de múltiples reuniones y talleres entre ambas partes, y están orientadas a explicar a la comunidad educativa –principalmente al equipo EGE y, en menor medida, al equipo docente–, los propósitos del trabajo de la supervisión en el establecimiento educacional. Esta fase también incluye el análisis y retroalimentación a los actores respecto de los resultados de visitas previas al establecimiento. Específicamente, se señala en los informes la revisión de los resultados de los diagnósticos previos, información relativa al FOGES, y los compromisos de gestión y resultados de aprendizaje adquirido por el establecimiento.

*“Se contextualiza con el Equipo Técnico, la actual visita con la anterior realizada el 23-05; en que en vinculación con la UTP se coordina un sistema de Trabajo de apoyo al aula, con énfasis en la Resolución de Conflictos. Acciones programadas en el Plan de Mejoramiento. Luego, se aclaran los sentidos y observar la comprensión de los actores, respecto a los conceptos a trabajar” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).*

*“Nos reunimos entonces con el equipo directivo para analizar los antecedentes que sirven de base para el diagnóstico del Plan de Acción*

2006. Junto con esta información, revisamos los resultados de la PSU, del SIMCE 2° medios, el rendimiento de los cursos” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

b) *Definición de acuerdos entre la supervisión y el EGE:* Los acuerdos se alcanzan a partir de un proceso de **negociación** que debe llevar a cabo la supervisión, en el cual debe identificar cuáles son las preocupaciones centrales del establecimiento, y en particular de su equipo directivo. La evidencia sugiere que la supervisión debe mostrarse abierta y actuar con **flexibilidad** frente a los requerimientos de los actores educativos, a lo largo de todo el proceso. De esta forma, la generación de acuerdos es un trabajo que se extiende a lo largo de toda la intervención en el establecimiento, con el propósito de motivar y comprometer a los actores educativos en las actividades y metas definidas para el trabajo de intervención.

*“Se establecen acuerdos con la Dirección del establecimiento que tiene como objeto sensibilizar al EGE y docentes frente al trabajo que se va a realizar, dando lugar a alcanzar una alianza efectiva clarificando procedimientos a desarrollar y confrontando opiniones y necesidades de acuerdo a las partes favoreciendo con ello la aclaración de expectativas de los distintos actores. Este procedimiento se mantiene a lo largo de todo el desarrollo del Plan”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

*“Se comienza con la revisión de los compromisos asumidos en la visita anterior. Presentación del objetivo de la visita y se concuerdan las actividades a realizar. Se hace un análisis de los resultados obtenidos por el establecimiento en la primera evaluación bimestral de los aprendizajes esperados. Se realiza una triangulación del libro de clases, compromisos de gestión y planes y programas. Finalmente, se toman acuerdos, se realiza retroalimentación y se generan compromisos para la próxima visita”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).

c) *Definición del marco de actuación de la supervisión:* A partir de los acuerdos entre la supervisión y el equipo EGE, se establecen los elementos centrales para el marco de actuación de la supervisión, que incluye una síntesis del diagnóstico (debilidades y fortalezas), las áreas de intervención de la asesoría técnica pedagógica, y una descripción general del trabajo a realizar, y de su forma de ejecución, con el propósito de obtener el compromiso de los actores del establecimiento.

*“Con el equipo directivo y el EGE resulta fundamental consensuar el plan de asesoría y sus respectivos ajustes en función del establecimiento de compromisos de acuerdo a un propósito común”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

d) *Diseño de un programa de trabajo*: Una vez avanzado en los consensos básicos se desarrolla un **programa de trabajo**, que incluye la **calendarización** y definición de tiempos para la realización de las actividades de la supervisión en el establecimiento educativo. La evidencia sugiere que resulta fundamental establecer claramente para cada propósito u objetivo específico de la supervisión, actividades asociadas, tiempos demandados tanto a los actores de la comunidad educativa como a los supervisores, y posibles resultados esperados. Este plan de trabajo incluye las **responsabilidades** y compromisos tanto del equipo de gestión como de la supervisión en el establecimiento. En menor medida se mencionó haber alcanzado acuerdos con los profesores, consejos escolares y otros actores relevantes de la comunidad educativa.

*“Se conversa con la UTP y Director, para convenir en un seguimiento de lo realizado, aclaración de dudas, y compartir lo planificado para el taller de profesores y proyectar futuras actividades según cronograma. Se analiza la tabulación de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de evaluación para establecer una línea de base en relación a los aprendizajes esperados logrados el año 2005 y continuar el seguimiento durante el año 2006” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).*

### 3.1.2. Prácticas relacionadas con las actividades y metodologías de asesoría técnico pedagógica

Los informes mencionan con menos fuerza metodologías específicamente relacionadas con el trabajo de asesoría técnico-pedagógica. A partir del análisis cualitativo se encuentra que las principales metodologías mencionadas por los supervisores pueden dividirse en tres grandes áreas. En primer lugar, se consignan metodologías participativas con los distintos actores educativos, dirigidas a la **reorientación de su labor y a la transferencia de conocimientos**, e incluyen talleres, mesas técnicas y reuniones de trabajo, entre otras. En segundo lugar, aparecen con bastante énfasis metodologías directamente relacionadas con la implementación de procesos de evaluación y seguimiento. Algunas de estas metodologías pueden superponerse con las primeras, pero se presentan por separado debido a la gran preponderancia que el tema de la evaluación adquiere para los supervisores. Por último, los informes también mencionan metodologías relacionadas con el análisis de información secundaria.

#### *3.1.2.1 Metodologías de orientación y transferencia de conocimientos*

Se trata de metodologías participativas, a través de las cuales la supervisión socializa su trabajo al interior del establecimiento y establece contacto con los actores de la comunidad educativa –equipo directivo y docente. Estas metodologías consisten básicamente en la realización de **talleres con profesores o reuniones de reflexión pedagógica** entre la supervisión y el equipo de gestión.

De acuerdo a la evidencia analizada, estas actividades estuvieron orientadas principalmente a analizar y definir acciones específicas de trabajo en los ámbitos de implementación curricular, planificación docente y vinculación del PEI con los programas y planes de estudios. Más allá de los contenidos abordados, sin embargo, los supervisores destacan el valor de estos espacios como instancias de reflexión de los actores educativos sobre su práctica.

*“Entonces mediante la conversación, mediante reuniones con el eje, por ejemplo nos juntamos el viernes en la tarde de 5:00 a 6:30, entonces ellos tenían muy buenas intenciones con lo que tiene que ver con reformular el proyecto educativo, entonces ahí estamos con todos los profesores y ahí me di cuenta de los grandes errores que tenían, por ejemplo el proyecto educativo para un liceo y eran escuela básica, entonces uno de los objetivos era ser liceo, pero en cuántos años más, entonces ese objetivo hoy día no opera porque somos escuela, entonces es juntarme con todo el equipo de profesores, con el equipo directivo y que ellos solos mediante un taller se vayan dando cuenta de lo equivocado que están”* (Entrevista Supervisor(a), 2007).

Para la correcta implementación de este trabajo, la evidencia muestra que es necesario un trabajo de preparación y planificación previa por parte de los supervisores, especialmente en relación con el análisis de información y documentos oficiales.

*“La metodología utilizada fue el trabajo cooperativo, mediante reunión de los responsables del establecimiento involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, con los supervisores”* (Protocolo Nivel intermedio, Informe 1, 2006).

*“En reunión con los diferentes actores convocados, se orienta la evaluación del primer semestre, seguimiento y de mejoramiento, se analizan resultados de la jornada de perfeccionamiento y las orientaciones del primer día de planificación del 2º semestre”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

Estas metodologías constituyen sin duda la base del trabajo realizado por los supervisores en el establecimiento. A través de ella tiene lugar, no sólo la transferencia de ciertos contenidos o conocimientos, sino más importante aún, la discusión, motivación y valoración de ciertos énfasis y procedimientos fundamentales para la gestión educativa. Esta dimensión de reconocimiento y valoración de las prácticas educativas, aparece imbricada en general con la dimensión más pragmática del trabajo de la supervisión, sin que en los informes se realice siempre un distingo claro. El objetivo de este tipo de trabajo se orienta a la apropiación, por parte de los actores del establecimiento, de conceptos, nociones y valoraciones relevantes para la gestión educacional.

*“En reuniones con el equipo directivo, EGE, UTP y talleres de reflexión pedagógica, se orientarán y precisarán las acciones que en forma sistemática debe desarrollar el Director en el rol que le compete definido por el Marco para la*

*Buena Dirección, promoviendo también prácticas y procesos que deben internalizar los docentes en relación a la coherencia entre el Marco Curricular, programas de estudio y diseños de enseñanza, dados por el Marco para la Buena Enseñanza” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).*

### 3.1.2.2. Metodologías relacionadas con el análisis de información

Se incluyen en este punto aquellas metodologías relacionadas con el análisis de información secundaria relativa al establecimiento. Se menciona aquí el análisis de información cuantitativa, relacionada particularmente con el **rendimiento escolar**, tal como los resultados SIMCE, PSU, calificaciones por niveles o subsectores de aprendizaje. En segundo lugar, se menciona el análisis de documentos e informes propios de los establecimientos, como el PEI, los planes de estudio u otros. Por último, los supervisores también realizan un contraste con información del nivel central, como el Marco Curricular, la LOCE, Programas de Estudio y el Marco para la Buena Enseñanza.

El análisis en detalle de los materiales e información que se utilizaron en este ámbito, se llevará a cabo en la sección 4.3. y 4.4. del informe, pero conviene destacar aquí que este tipo de metodologías, de acuerdo al análisis de protocolos, fue mencionada en alrededor de un 50% de los informes analizados.

A través de este trabajo, los supervisores lograron generar conciencia en el establecimiento de la necesidad de intervención en ciertas áreas estratégicas, y además contribuyen a validar el rol del supervisor y su aporte.

*“Los análisis de documentos y de casos, los talleres de reflexión y de construcción de diseños, el estudio de resultados, provocaron un necesario desequilibrio institucional, de romper la rutina, un problematizar acerca de las prácticas tradicionales, ambiente favorable para construir nuevos conocimientos para adquirir o acordar nuevas prácticas” (Protocolo Nivel intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

Este tipo de metodologías se encuentra fuertemente compenetradas con aquellas de orientación y transferencia, en particular en tanto incluyen **actividades de retroalimentación y discusión** de los resultados con los actores educativos, con el propósito de analizar críticamente la situación del establecimiento. Por otro lado, los informes también mencionan la realización de reuniones y entrevistas realizadas específicamente con el objeto de **levantar información**.

*“Se inició la Asesoría con un proceso de retroalimentación y reflexión a partir del Marco Curricular, LOCE, Programas de Estudio, Marco para la Buena Enseñanza, es decir, partiendo de lo general a lo particular para volver a lo general. En otros términos la ruta fue Síntesis, Análisis, Síntesis” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*



### 3.1.2.3. Metodologías de evaluación

Como se mencionó inicialmente en este informe, una de las carencias o nudos críticos más importantes en los establecimientos educativos, se relaciona con la **falta de instrumentos o herramientas metodológicas** que permitan a los equipos directivos y docentes, realizar un análisis, seguimiento y evaluación de avances y logros en la gestión e implementación curricular. En este sentido, los informes registran con insistencia metodologías de intervención relacionadas con el diseño de instrumentos para la evaluación y seguimiento por parte de los supervisores.

Se mencionan aquí específicamente el desarrollo de estrategias de evaluación relacionadas con el monitoreo y análisis de las planificaciones docentes e implementación curricular, incluyendo el monitoreo de acción docente en aula, monitoreo de aprendizajes esperados, diseño curricular y diseño de material didáctico, entre las más destacadas.

*“Se visita el Kinder (en clase relacionada con la importancia de los alimentos) y 1º año de EGB (en clases de C.M.N.S. y C.), cursos no visitados en ocasiones anteriores. El propósito esencial fue observar el manejo del lenguaje oral y algunas relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, independiente del report para establecer una buena comunicación” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).*

*“Talleres y reuniones de reflexión técnico pedagógica con director, EGE y docentes, sobre prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los programas de estudio y el PEI, e instalación de mecanismos de seguimiento de las estrategias de enseñanza y la coherencia y pertinencia de la evaluación” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

Los supervisores anotan en este ámbito un trabajo a dos niveles. Por un lado, a través de la construcción y revisión de instrumentos de evaluación y, por otro, a través de su implementación. Esta última puede ser realizada por los mismos supervisores, o bien incorporando también a miembros del equipo de gestión.

Por último, los supervisores aluden también con frecuencia a la necesidad de instalar en el establecimiento de manera más permanente procedimientos de evaluación y seguimiento, para lo cual trabajan en general con la UTP.

### 3.2. Contenidos desarrollados y objetivos del trabajo de supervisión y ámbitos de intervención

Junto con los contenidos desarrollados en su trabajo, los supervisores consignan también los objetivos perseguidos y las áreas prioritarias de su intervención al interior del establecimiento. Se detectan así objetivos que determinan sus áreas de intervención crítica, y que se dividen fundamentalmente en el ámbito de implementación curricular, por un lado, y en el de gestión pedagógica, por otro.

El análisis cuantitativo de los protocolos entrega algunas luces respecto a las prioridades de los supervisores. Un 75% de los informes consigna algún tipo de contenido desarrollado. Las dimensiones de los contenidos desarrollados se presentan en la siguiente tabla, donde se observa que la dimensión que aparece mencionada con más fuerza es la relativa a la gestión pedagógica y curricular.

Tabla N° 4: Contenidos Desarrollados (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Contenidos desarrollados	21 58,3%	15 62,5%	36 100,0%	51 85,0%	36 60,0%	36 100,0%	72 75,0%
Dimensión I: Gestión curricular y docente	21 58,3%	15 62,5%	35 97,2%	50 83,3%	36 60,0%	35 97,2%	71 74,0%
Dimensión II: Gestión del EGE	12 33,3%	6 25,0%	8 22,2%	14 23,3%	18 30,0%	8 22,2%	26 27,1%

#### 3.2.1. Gestión curricular y docente

El análisis cualitativo revela que, en el ámbito de la gestión curricular y pedagógica, los contenidos consignados en los informes se vinculan principalmente con dos aspectos. En primer lugar, con procedimientos y mecanismos para la **implementación curricular** y, en segunda instancia, se asocian al trabajo **del PEI y su vínculo con los planes/ programas de estudio**.

En el área de implementación curricular los supervisores trabajaron fundamentalmente con los jefes(as) de unidades técnico-pedagógicas. Los contenidos desarrollados se orientaron a fortalecer la implementación curricular, poniendo especial énfasis en aspectos relativos a **la acción docente en aula, elaboración de planificaciones y preparación de enseñanza** y, por otra parte,

**la evaluación de dichas actividades.** Los mecanismos de evaluación abordan temas relacionados con la cobertura curricular, índices de eficiencia del establecimiento, aprendizajes esperados y la evaluación de logros.

Los supervisores mencionan contenidos en torno a los siguientes temas:

*a) Apoyo al trabajo docente en aula:* Se desarrollan contenidos tendientes a mejorar el manejo docente en aula y las metodologías de transferencia de conocimiento y consolidación de aprendizaje entre los alumnos.

*b) Planificación del trabajo docente:* Se busca potenciar la articulación entre el marco curricular y los contenidos desarrollados por los docentes a través de las planificaciones de enseñanza, y establecer un diseño acorde con la progresión de los aprendizajes esperados de los estudiantes.

*“Planificación de aula y seguimiento, siendo parte del monitoreo curricular, en base a instrumentos que permitan poder retroalimentar a los docentes en cuanto a la progresión en los aprendizajes, de manera que permita tomar decisiones acertadas frente a los alumnos(as) que no logran los aprendizajes esperados”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).

*“Bueno en el Ministerio de Educación y en la secretaría ministerial de educación lo que se está propiciando es que existan instancias de planificación anual tanto de los directivos como de los docentes, planificación de aulas, de clases y bueno se espera que con esto el docente ordene las materias a tratar, el contenido y se logre un mejor aprendizaje de los alumnos, esto es lo que se busca, ese es el gran objetivo”* (Entrevista Supervisor(a), 2007).

*c) Estrategias de evaluación del trabajo docente:* Se busca desarrollar procedimientos y mecanismos tendientes a mejorar la recolección de información acerca del trabajo de los docentes en el aula. Esto se traduce por lo general en el objetivo de instalar en la UTP la práctica de realizar seguimiento del trabajo docente, con miras a definir la implementación curricular.

*“Instalar un sistema de trabajo que facilite a la UTP el seguimiento a la implementación curricular en el primer ciclo básico, instalando prácticas de recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula”* (Protocolo Nivel Básico, Informe de Asesoría, 2005).

*“Se planifica término de año escolar, sugiriendo acciones a evaluar, como estado de avance PME, cobertura curricular, índices de eficiencia interna, aprendizajes esperados logrados en cada sub sector. Se determinan responsables y con la coordinadora UTP se planifica acto, exposición y convivencia entre los alumnos y apoderados”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

d) *Revisión y mejoramiento del PEI*: Los informes señalan contenidos desarrollados relacionados con la revisión y reelaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), sin especificar el tipo ni características de éste.

e) *Mejorar la articulación entre el PEI y la implementación curricular*: Los informes también mencionan un trabajo orientado a fortalecer el vínculo y coherencia entre el PEI, los planes y programas de estudio y el currículum. Con este objetivo se analiza inicialmente la importancia de los OFT, y se estudian las mejores formas de asumirlos y relacionarlos con la definición del PEI y del marco curricular, Programas de Estudio y Diseños de Enseñanza. Estas actividades en general son abordadas a través de reuniones, talleres y mesas técnicas, tanto con el equipo directivo como con los profesores.

*“En el taller de profesores que se realiza entre las 16,30 y las 18,30 hrs. se comienza recapitulando lo realizado y manifestando el propósito del taller. Establecer la coherencia entre el PEI, Programas de Estudio y Diseños de Enseñanza. Inicialmente se forman dos grupos, los cuales son acompañados por los docentes que componen la UTP. Se les orienta aclarando dudas y planteando preguntas que ayuden a dar mayor sentido al trabajo en ejecución, tales como... ¿Encuentran que la misión es coherente con los OFT y AE establecidos en los programas y diseños de enseñanza?...¿en nuestros diseños estamos contribuyendo intencionadamente al logro o acercamiento a la misión de la escuela?...¿encuentran que la misión está bien planteada?, etc. Al cierre del taller se concluye que la articulación y coherencia encontrada servirá para tener un marco de referencia permanente a considerar en la elaboración de las planificaciones futuras. Finalmente, se recuerda que se continuará con la elaboración de un instrumento que recoja información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula, incluyendo en forma paralela el análisis de estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).*

### 3.2.2. Gestión EGE

Contenidos desarrollados en materia de gestión escolar fueron escasamente consignados en los informes. Los principales contenidos evidenciados refieren al fortalecimiento de las capacidades del equipo EGE.

a) *Fortalecer las capacidades de conducción y liderazgo del equipo de gestión*: Específicamente se trabajaron contenidos asociados al manejo de instrumentos para la planificación, implementación y seguimiento del currículum y, por otra parte, herramientas para apoyar la acción docente en

el aula. Es decir, aspectos que están fuertemente relacionados con el trabajo de implementación curricular y gestión pedagógica.

b) *Mejoramiento de la convivencia escolar*: Los informes mencionan actividades relacionadas con la revisión y redefinición de los reglamentos y normas de convivencia escolar en el establecimiento. Gran parte de las actividades que estuvieron orientadas a alcanzar este propósito supusieron el desarrollo de reuniones plenarias de discusión entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Es interesante destacar, que en este caso, a diferencia de aquellas actividades ligadas a la implementación curricular y pedagógica, se incluyó a miembros no sólo del equipo directivo y técnico del establecimiento sino también a miembros de los consejos escolares, padres, alumnos(as) y docentes.

c) *Empoderamiento de los distintos actores educativos*: Existe un énfasis por tratar el tema de la participación de actores educativos en la elaboración de los lineamientos educacionales, lo cual contribuye a empoderar a dichos actores, lo que a su vez puede repercutir en la progresión de aprendizajes de los estudiantes.

*“..de hecho el 523 un liceo que tengo en la Pintana hicimos varias jornadas en donde nos reunimos los días sábados en la mañana para formar el proyecto educativo en donde participaba toda la comunidad, hasta el alcalde participó, entonces eso nos ha servido mediante talleres, con Juan Marco también nos hemos unido, me ha acompañado, él tiene harta expertise en lo que tiene que ver con el proyecto educativo” (Entrevista Supervisor(a), 2007).*

Otro tipo de actividades y contenidos que se trabajaron en torno a la gestión general en el establecimiento, fueron aquellos asociados a hacer uso de los recursos educativos de manera más eficiente y, fortalecer la participación padres y/o apoderados en la gestión del establecimiento.

### **3.3. Materiales de trabajo para la supervisión**

En la siguiente sección se describen los principales materiales de los que hace uso la supervisión, los cuales se orientan principalmente a apoyar la asesoría en los aspectos curriculares y de evaluación.

Estos se han clasificado según su origen o procedencia, distinguiendo así en primer lugar los documentos propios de los establecimientos educacionales, que resultan los prioritarios según los informes, seguidos de materiales entregados por la supervisión a los establecimientos, y en tercer lugar, materiales del MINEDUC.

a) *Materiales de los establecimientos educacionales*: Los principales recursos de apoyo, para desarrollar las actividades de asesoría y

diagnóstico por los equipos de supervisión, refieren a los programas de estudio, el PEI, las planificaciones docentes, materiales que den cuenta de la cobertura curricular y de los aprendizajes esperados en distintos sectores de enseñanza, compromisos de gestión, indicadores de repitencia y de deserción, entre los más destacados. Estos materiales, según los mismos supervisores, son utilizados principalmente para trabajar aspectos relativos con la implementación y gestión curricular, como también, para mejorar aspectos relativos a la gestión y planificación docente.

b) *Materiales entregados o generados por la supervisión*: Aparecen como el segundo recurso más utilizado por los supervisores en su trabajo en los establecimientos educacionales. Se mencionan pautas de observación y registro de clases, planes de asesoría, modelos y orientaciones para la planificación, guías y manuales de auto evaluación, resultados de diagnósticos realizados previamente en los establecimientos, entre los más importantes.

*“Los materiales seleccionados aportaron el soporte técnico a la Asesoría. Los documentos propios de la escuela y los que fueron creando e implementando con la asesoría, más la caja de herramientas constituidas por archivadores con insumos propios de la escuela, carpetas pedagógicas de los docentes, pautas de Monitoreos al Aula, Formatos de Planificación de Clases, Cuadernos de los alumnos, Encuestas formuladas a los distintos actores de la comunidad escolar, Archivadores con la realidad de cada docente del establecimiento, Cronograma de visitas al aula para cada docente, más el Compendio de los Aprendizajes Esperados de cada subsector de aprendizajes y por cursos, desde el Primer Nivel de Transición, han constituido aportes significativos para el trabajo de la Asesoría. También lo es la revisión constante del Marco de la Buena Enseñanza”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

c) *Materiales ministeriales*: Los informes consignan en menor medida haber utilizado materiales ministeriales o relativos a la reforma educativa en las actividades de supervisión. Los documentos que dentro de este ámbito fueron mayormente usados son: el Marco Curricular Nacional, el Marco para la Buena Enseñanza, documentos SAGCE, material PME y documentos para preparar planificaciones, entre los más destacados.

### **3.4. Usos de la Información**

Por último, se presentan a continuación el tipo de información e indicadores mencionados por los supervisores para determinar su éxito en los establecimientos. Estos indicadores fueron utilizados tanto para el diagnóstico, para la definición de nudos críticos y para la determinación de los focos de asesoría. Los informes sugieren con claridad que los indicadores preponderantemente utilizados son de tipo cuantitativo.

Los indicadores mencionados se distribuyen en los siguientes ámbitos:

a) *Participación de los actores*: El primer ámbito de indicadores utilizados por la supervisión, tiene relación con la **participación de los actores** educativos en las actividades/ talleres realizados por los equipos. Se incluye aquí porcentaje de asistencia, porcentaje de participantes en talleres, jornadas e instancias de reflexión.

*“Se logró contar con la presencia y participación del 95% de los docentes en los talleres programados por la UTP” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

b) *Cumplimiento de actividades y acuerdos*: Los supervisores generan indicadores relacionados con el porcentaje de reuniones realizadas, el porcentaje de visitas realizadas y el número de reuniones coordinadas por el(la) jefe(a) de UTP. También se mencionan de manera general el cumplimiento de acuerdos alcanzados con el cuerpo directivo y cumplimiento de acuerdos con el cuerpo docente, entre los más importantes. Los supervisores parecen utilizar estos indicadores para dar cuenta tanto del cumplimiento del trabajo comprometido en las escuelas, como también del nivel de consenso existente en la comunidad educativa en relación a esas actividades. También es interesante destacar, que si bien en este ámbito prima la utilización de indicadores cuantitativos, se incorporan en el análisis también algunos indicadores de tipo cualitativo, lo cual claramente aporta riqueza al análisis realizado por los supervisores.

*“De acuerdo a los indicadores cuantitativos se puede decir que se cumplió en un 100% las 8 visitas programadas” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

*“Grado de cumplimiento de responsabilidades asumidas por el equipo de gestión” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

c) *Generación de instrumentos y planificaciones*: Un tercer tipo de indicadores se sitúa en el ámbito de la implementación y planificación curricular, y se encuentra el número de planificaciones logradas/ realizadas por los profesores en aula, y el diseño terminado de planificación en aula.

*“Número de diseños de enseñanza revisados respecto de lo planificado” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

d) *Instalación de competencias en el EGE*: Los indicadores en este ámbito refieren al número de integrantes EGE que manejan programas de estudios y el Marco Curricular. Es interesante destacar que este tipo de información

fue utilizada principalmente en los casos en que el foco de asesoría se vinculaba con la planificación docente e implementación curricular.

e) *Utilización de instrumentos*: Este ámbito de indicadores alude a la utilización de instrumentos de evaluación, medición y registros generados en el marco de la supervisión, a la vez que el número de informes con logros por profesor.

*“Porcentaje de docentes que aplican instrumentos de seguimiento y monitoreo de aprendizajes esperados” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

f) *Indicadores de proceso*: Los supervisores mencionan el cumplimiento de ciertas fases de asesoría como un logro de objetivos. Se incluye aquí en particular la generación de un Plan consensuado de asesoría. El uso de estos indicadores por parte de los supervisores puede ser problemático, por cuanto no corresponden propiamente a resultados de la supervisión, sino a fases de la intervención.

g) *Indicadores propios de los establecimientos educativos*: Por último, los supervisores utilizaron ocasionalmente registros relativos a tasas de repitencia, tasas de deserción, puntajes SIMCE por nivel de enseñanza y materia, para realizar el diagnóstico institucional en los establecimientos.



#### 4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE SUPERVISIÓN

Los resultados consignados en los informes se refieren a aquellos logros reportados por los supervisores a partir de su intervención en los establecimientos. Gran parte de estos resultados se encuentran en consonancia con los principales nudos críticos evidenciados al inicio de este informe, y muchos también responden a los focos y objetivos de asesoría propuestos por los equipos. De esta forma, los resultados que serán presentados a continuación evidencian, en cierta medida, el impacto del trabajo de la supervisión sobre los procedimientos, prácticas y competencias presentes en los establecimientos educacionales.

Los resultados del trabajo de supervisión se encuentran indisolublemente unidos a las prácticas implementadas, y así lo refleja el reporte de los supervisores. De esta forma, la escasez de información en los informes en relación con las prácticas de los supervisores, se ve subsanada en parte por las frecuentes alusiones que se hacen a éstas en la sección de resultados. En el presente capítulo se entregan en consecuencia antecedentes valiosos en relación con las prácticas de intervención desarrolladas por los supervisores, allí donde éstas aparecen directamente vinculadas al cumplimiento de los distintos objetivos planteados.

Se aprecia que sólo un número reducido de informes consigna resultados concretos de la supervisión, alcanzando el 38,5% de la muestra. Esto refuerza la necesidad de generar sistemas de registros que aseguren la consignación de los resultados, para tener mayor claridad respecto del impacto de la asesoría llevada a cabo por los supervisores.

A partir de la codificación inicial de los protocolos, se observan resultados del trabajo de supervisión en torno a dos dimensiones, la curricular y pedagógica por un lado, y la de gestión del EGE por otro. A continuación se presenta una tabla general de resultados.

Tabla N° 5: Resultados en los Establecimientos Educacionales (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Resultados en el EE	20 55,6%	2 8,3%	15 41,7%	17 28,3%	22 36,7%	15 41,7%	37 38,5%
Dimensión I:	18	2	10	12	20	10	30

Curricular y pedagógica	50,0%	8,3%	27,8%	20,0%	33,3%	27,8%	31,3%
Dimensión II: EGE	20	1	14	15	21	14	35
	55,6%	4,2%	38,9%	25,0%	35,0%	38,9%	36,5%

Antes de revisar el detalle pormenorizado de los resultados en los establecimientos se presenta un cuadro resumen con los principales logros alcanzados por los equipos de supervisión en los establecimientos a raíz de su asesoría técnico pedagógica.

Cuadro N° 10: Resultados en los establecimientos

<b>4.1. Implementación curricular</b>	4.1.1. Resultados en coordinación técnico pedagógica	a) Fortalecimiento y orientación de la UTP b) Estrategias de modificación y mejoramiento del currículum c) Generación procesos de reflexión
	4.1.2. Reformulación de los instrumentos institucionales	a) Motivación e integración de los distintos actores en la construcción del PEI b) Reformulación y reforzamiento del PEI
	4.1.3. Generación de mecanismos de evaluación de la gestión curricular	a) Instalación de nuevas prácticas de evaluación b) Utilización y aprovechamiento de las prácticas de evaluación c) Observaciones en aula
<b>4.2. Gestión docente</b>		a) Aspectos de valoración y motivación b) Organización del trabajo docente c) Desarrollo de competencias y conocimientos técnicos
<b>4.3. Gestión del EGE</b>		a) Reorientación del rol b) Desarrollo de competencias técnico pedagógicas

#### 4.1. Resultados en el ámbito de la implementación curricular

Los resultados en torno a la dimensión curricular se organizan en torno a tres grandes temas: la **coordinación técnico pedagógica** de los establecimientos, la elaboración y reformulación de **instrumentos institucionales relevantes** y la generación y apoyo de **mecanismos de evaluación de la gestión institucional**.

##### 4.1.1. Resultados en la coordinación técnico-pedagógica en el EE

Los avances en la coordinación técnica-pedagógica interna de los establecimientos, alude fundamentalmente a la definición de mecanismos de trabajo participativo, a través de los cuales los distintos actores educativos

incorporen en su quehacer los objetivos institucionales del establecimiento, consoliden su apropiación del currículo, y lo utilicen en la realización de sus planificaciones.

Estos resultados se sitúan en general en el ámbito de trabajo con el EGE, de manera que se confunden con resultados a este nivel, pero se ha decidido presentarlos por separado para enfatizar algunos de los contenidos fundamentales del trabajo de los supervisores en este sentido.

a) *Fortalecimiento y orientación de la UTP*: Los supervisores mencionan como primer resultado a este nivel una reorientación del trabajo de la UTP, desde un rol preponderantemente fiscalizador a uno de apoyo técnico al trabajo docente. Esta reorientación se materializaría en la instalación de prácticas de trabajo directo de la UTP con los docentes, separadamente según nivel y sector de aprendizaje, con el objeto de apoyar la implementación curricular y facilitar la adaptación a las características y especificidades de la población escolar atendida.

*“Los docentes dan cuenta del tipo de planificación que usa el colegio en forma sistemática, además la UTP se compromete a evaluar estas planificaciones y apoyar a los docentes en su optimización en el aula”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

b) *Estrategias de modificación y mejoramiento del currículum*: Los supervisores mencionan también como resultado la instalación de procedimientos destinados a mejorar la propuesta curricular de los distintos establecimientos a nivel de sus planificaciones. Se pueden distinguir aquí, en primer lugar, **procedimientos relacionados con la planificación general del currículum**, donde se relevan estrategias tendientes a potenciar la apropiación por parte de docentes y directivos del trabajo de implementación curricular, y la valoración de su significación y relevancia para los procesos educativos. Los supervisores también señalan como resultado la transferencia de conocimientos concretos en relación a una mirada diacrónica del currículo, y una revisión del desempeño esperado de los(as) alumnos(as).

En segundo lugar, los supervisores mencionan resultados relacionados específicamente con las planificaciones de los docentes para su trabajo en aula, que tienen un efecto fundamental en la organización del trabajo docente, y para asegurar la cobertura curricular. Se consignan en este sentido el apoyo y la evaluación de las planificaciones de enseñanza y la revisión de las mismas, la revisión de instrumentos de evaluación del trabajo docente y la consideración para las planificaciones de las necesidades educativas de los estudiantes. La metodología fundamental para trabajar en función de estos objetivos, que también es mencionada a

veces como un resultado por los supervisores, es la realización de talleres técnico pedagógicos con los docentes.

*c) Generación de procesos de reflexión en el establecimiento:* Los resultados en este ámbito apuntan a la instalación de instancias de reflexión entre los docentes y el equipo de gestión. Aquí se trabaja la definición de objetivos sobre la base de un diagnóstico, se ordena y articula de manera coherente el trabajo a realizar y se trabaja sobre aspectos de la evaluación de la implementación curricular. A la vez se instala y refuerza la práctica de una evaluación entre directivos y docentes, y se potencia el trabajo con el consejo escolar. Finalmente a partir de estas instancias se detecta como resultado el poner en común las debilidades institucionales, tanto a nivel de resultados educativos como de procedimientos de coordinación, lo cual permite realizar un trabajo conjunto destinado a mejorar los aspectos deficitarios.

*“Instalación de una práctica de reflexión entre todos los docentes y coordinador técnico de la realidad del establecimiento (diagnóstico) de manera permanente para orientar el trabajo de forma articulada y coherente” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

#### 4.1.2. Reformulación de los instrumentos institucionales relevantes (PEI)

Los supervisores refieren resultados en relación con el principal instrumento institucional de los establecimientos, el PEI, el cual proporciona directrices acerca del proyecto educativo elaborado en materia pedagógica, social y valórica. En este marco se aprecian resultados en cuanto a la forma de generación del PEI, donde se busca, en lo fundamental, motivar la participación de la mayor cantidad de actores posibles y, en segundo lugar, aspectos referidos directamente a la reformulación y reforzamiento del PEI.

*a) Motivación e integración de distintos actores en la construcción del PEI:* En esta categoría los logros apuntan al nivel de participación e integración de los distintos actores en cuanto a la construcción del PEI, lo que resulta relevante a la hora de buscar un instrumento que represente las necesidades y expectativas de la comunidad escolar, que fomente un trabajo coordinado entre los principales actores educativos.

Según lo evidenciado por los informes se aprecian resultados y avances en cuanto a la difusión y validación del PEI como un elemento fundamental para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje efectivos. A la vez, se evidencia una mayor participación de los distintos estamentos en la elaboración de los programas institucionales, como también un fortalecimiento de la participación de padres y/o apoderados en la construcción del PEI a través de distintos mecanismos de recolección de información.

*“La elaboración de un programa elaborado con participación de todos los estamentos de la escuela”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

También se logra una mayor socialización del PEI hacia los distintos actores educativos de los establecimientos, a la vez que en algunos casos se constituyen mesas técnicas de trabajo sobre el PEI, en las cuales existe la representación de todos los actores de la comunidad escolar.

b) *Reformulación y reforzamiento del PEI*: Se evidencia también a partir de los informes logros y resultados en relación con la reformulación y reforzamiento del PEI. Esta reformulación se orienta fundamentalmente en el sentido de una contextualización y mayor consideración de las especificidades de la comunidad escolar. También se observa un avance en el refuerzo de aspectos teóricos del PEI, donde se analiza la misión, visión y objetivos estratégicos de los establecimientos mediante pautas de evaluación diseñadas por el MINEDUC.

*“Redescubrir la importancia que tiene trabajar con el PEI, para orientar las acciones que realiza el establecimiento que contribuyan al logro de sus metas y objetivos”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

#### 4.1.3. Generación de mecanismos de evaluación de la gestión institucional

Un último ámbito de resultados en torno a la dimensión curricular dice relación con los mecanismos de evaluación de la gestión institucional, tanto a nivel de conducción institucional como pedagógico. Los logros en este ámbito apuntan a la generación de instrumentos y la instalación de prácticas de evaluación, que debieran consolidarse a partir del trabajo de la supervisión. Se distinguen a continuación aquellos resultados relacionados con la **instalación de nuevas prácticas de evaluación**, por un lado, y otros relacionados con un **nuevo uso y aprovechamiento de las prácticas de evaluación existentes**. Por último, se mencionan de manera particular los **procedimientos de observación de aula**, que son mencionados insistentemente por los supervisores.

a) *Resultados relacionados con la instalación de nuevas prácticas de evaluación*: Los resultados en materia de nuevas prácticas de evaluación aluden a un seguimiento anual de los instrumentos de evaluación por parte del equipo de gestión, el registro de los niveles de rendimiento alcanzado por los(as) alumnos(as) durante un determinado semestre, y la revisión, seguimiento y evaluación de la cobertura curricular de manera sistemática. A la vez se observa la elaboración de instrumentos por parte de equipo de gestión, tales como encuestas de opinión a padres, apoderados y

estudiantes, y la implementación de sistemas de registro y seguimiento a los(as) alumnos(as).

*“Se activa un proceso de seguimiento a la implementación curricular, verificando el cumplimiento de aprendizajes esperados y CMO por parte de los docentes, favoreciendo la progresión y articulación entre semestres y cursos. Se establecen acuerdos para continuar con este proceso de seguimiento a la gestión pedagógica de los docentes” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).*

*b) Resultados relacionados con la utilización y aprovechamiento de prácticas de evaluación:* Los logros en materia de uso y aprovechamiento de las prácticas de evaluación apuntan fundamentalmente a la incorporación de estrategias de retroalimentación a partir de la evaluación. Los informes mencionan en este sentido un trabajo conjunto con los docentes tendientes a revisar y analizar las planificaciones de aula. También se menciona la revisión y análisis de los aprendizajes logrados y no logrados.

*c) Observación de aula:* Por último, los informes mencionan en particular la observación de aula, como un mecanismo que no está instalado por lo general en los establecimientos, y que se busca desarrollar. La observación de aula, que aparece consignada también como una práctica de supervisión, incluye la elaboración y desarrollo de pautas de observación, la implementación de visitas al aula (que pueden ser efectuadas por el(la) supervisor(a) y/o miembros del equipo de gestión), y la posterior retroalimentación de los docentes. A partir de las observaciones en aula se logra la focalización de estrategias de apoyo educativo a los docentes como la devolución de información a partir de los resultados de las visitas en aula.

*“Elaboración de pauta de observación de clases, se organizaron las visitas al aula por parte de los directivos, donde ellos aplicarán la pauta al primer ciclo básico en el mes de octubre” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final, 2006).*

## **4.2. Resultados en el ámbito de la gestión docente**

La segunda dimensión de resultados que mencionan los supervisores con claridad se relaciona con un fortalecimiento del trabajo que desarrollan los docentes. Se distinguen aquí resultados relacionados con la **valoración y motivación del quehacer docente**, la **organización** de dicha labor, y las **competencias y conocimientos técnicos**.

*a) Aspectos de valoración y motivación:* En primer lugar, los informes consignan resultados relacionados con el trabajo docente a un nivel

puramente subjetivo, destacando el logro de un mayor reconocimiento y valoración de la labor realizada por los docentes en el establecimiento. Este mayor reconocimiento se evidenciaría en una creciente incorporación de los docentes a labores conducidas por el equipo directivo, y una constante motivación a los docentes por mejorar la práctica pedagógica. Esta transformación a un nivel objetivo, tendría su expresión objetiva en una mayor responsabilización de los docentes en relación a los aprendizajes y formación de los estudiantes, y un mayor aporte e involucramiento de los mismos en los procesos de mejoramiento institucional.

*“La constatación y la valoración por parte de los docentes de la responsabilidad que les corresponde no sólo frente a los procesos de organización, sino también frente a los resultados de los aprendizajes de los alumnos y alumnas; de la importancia y necesidad de involucrarse en los procesos de mejoramiento institucional para mejorar la calidad y los resultados educativos”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

*“Apropiación de prácticas de reconocer el apoyo del coordinador técnico y directivos para la labor docente en el aula”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

*b) Organización del trabajo docente/ Trabajo docente en equipo:* Otro ámbito de resultados en materia docente mencionado en los informes es la reorganización del trabajo en equipo entre los docentes, generando una mayor coordinación y articulación entre ellos, y fomentando la definición de metas y objetivos compartidos. Se menciona en particular la generación de alianzas entre los docentes para la realización de los diseños de enseñanza, y la creación o fortalecimiento de vínculos entre docentes de distintos niveles de enseñanza. Algunos informes mencionan también la conformación de grupos docentes que trabajen de manera directa con la UTP, lo que tiene como fin la instalación de capacidades técnicas pedagógicas en los docentes.

*“El grado de organización, en equipos de trabajo, alcanzado por los docentes en breve tiempo, lo que permite esperar logro de objetivos planificados, lo que se traduce en un sistema de trabajo adecuado al nuevo modelo curricular”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

*c) Desarrollo de competencias y conocimientos técnicos:* Por último, se relevan en los informes resultados referentes a la capacitación y perfeccionamiento docente en relación con aspectos técnicos. Entre estos destaca el desarrollo de competencias y habilidades comunicacionales, la apropiación y comprensión de conceptos y contenidos de los OF-CM, y la

internalización y comprensión por parte de los docentes de los programas de estudio de acuerdo a los OF-CM con una mirada diacrónica y sincrónica.

*“Los docentes manejan los conceptos como OF, CMO, la dedicación temporal de estos, los aprendizajes esperados por semestre, las actividades genéricas, los ejemplos”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

#### **4.3 Resultados en el ámbito de la gestión del EGE**

Los resultados del trabajo de los supervisores en torno al equipo directivo refieren, principalmente, a la instalación de procedimientos y competencias que permitan fortalecer la gestión técnica pedagógica de los establecimientos educacionales con miras a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En este ámbito se distinguen resultados en dos niveles distintos. En primer lugar, aquellos relacionados con una reorientación del rol que cumple el equipo directivo, y en segundo lugar con el desarrollo de competencias específicas en el equipo directivo, para un mejor liderazgo en materia técnico-pedagógica.

*a) Reorientación del rol:* Los resultados en esta dimensión apuntan fundamentalmente a redefinir las funciones principales que debe cumplir el equipo de gestión, dirigiéndolas con mayor énfasis hacia una conducción técnico-pedagógica. Se refieren, en consecuencia, a esfuerzos de los supervisores por validar el rol de la dirección y el EGE, como una labor de liderazgo técnico del establecimiento. Los supervisores mencionan como resultados en este sentido una mayor intervención directiva en torno a aspectos técnicos, la orientación del trabajo sobre la base de metas y objetivos educativos, y la articulación del equipo directivo en la cual se definen y delimitan funciones. También se menciona como un resultado la instalación de prácticas compartidas y la socialización de criterios de trabajo.

*“Mayor intervención del director en lo técnico y mejor disposición para participar de todos los docentes”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

*b) Desarrollo de competencias técnico-pedagógicas:* Los resultados en torno a esta categoría responden a un trabajo de los supervisores a nivel técnico propiamente tal, vale decir, de conocimiento y dominio de competencias necesarias en el equipo de gestión para el logro de una efectiva conducción técnico pedagógica en los establecimientos.

*“El principal proceso institucional activado e instalado en la escuela, fue el trabajar con instrumentos de planificación elaborados por ellos mismos, plan de mejoramiento, PME, teniendo como norte su PEI, que desde ahora*



*se asume como una herramienta que tiene “vida”, y que es conocido*”. (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

Los supervisores consignan aquí en primer lugar resultados relacionados con el **desarrollo de competencias técnico-pedagógicas** de carácter general, tales como un mejor manejo de conceptos técnicos, el fortalecimiento de las capacidades de gestión, la instalación de capacidades y técnicas de evaluación (tanto del trabajo del equipo de gestión como el de los docentes), y el desarrollo de capacidades relacionadas con el análisis de información relevante relativa a los procesos pedagógicos e institucionales.

*“Capacidades instaladas en los directivos para el análisis de información (resultados, índices de eficiencia interna), favoreciendo la toma de decisiones oportuna y fundamentada”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).

En segundo lugar, se consignan también en este ámbito, el desarrollo de competencias técnicas relacionadas específicamente con la implementación curricular, como la dimensión crucial en la cual el EGE debe ejercer su liderazgo. Se mencionan aquí en los informes resultados relacionados con el manejo de los OF-CM, nociones relativas a la planificación diacrónica y sincrónica del currículum, y aspectos relacionados con la elaboración y reformulación del PEI. Por otro lado, los informes también mencionan la instalación de competencias que permitan hacer un seguimiento y evaluación de la implementación curricular, lo cual posibilita detectar situaciones críticas con antelación a que afecten el logro de objetivos y metas.

## 5. FACILITADORES Y DIFICULTADORES DE LA LABOR DE SUPERVISIÓN

A partir de la información consignada en los Informes se pueden establecer ciertos elementos propios de la dinámica interna de los establecimientos, y en particular de la gestión de los equipos de directivos, que determinan de manera importante la supervisión. Los facilitadores y dificultadores entregan una visión de aquellos elementos de contexto que inciden en el desarrollo de la supervisión. En este sentido, aportan también luces sobre la práctica de supervisión, sus puntos críticos y aquellos aspectos que pueden favorecerla.

Los facilitadores y dificultadores pueden ser considerados condiciones de base de los establecimientos en los que la supervisión desarrolla su labor. En general, corresponden a aspectos de organización y gestión del establecimiento, y a la disposición y actitud manifestada por los distintos actores educativos hacia el trabajo de supervisión.

En una fase posterior, estos factores pueden ser operacionalizados como variables determinantes del trabajo de supervisión en los establecimientos. De esta forma, se pueden definir aquellos establecimientos en que el trabajo de supervisión puede ser más efectivo, y aquellos otros en que éste se encontrará con más dificultades.

Respecto de los facilitadores, un total de 63,5% de los informes de la muestra mencionan explícitamente aspectos que facilitan el logro de resultados del trabajo de supervisión. Los elementos que dificultan el logro de resultados de la supervisión se mencionan con una frecuencia algo menor que los facilitadores, alcanzando al 42,7% los informes que los mencionan.

Tabla N° 6: Elementos que facilitan y dificultan el trabajo de la supervisión (% de aparición)

	Año capacitación						
	2005		2006			Total	
	Nivel Básico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Total
Elementos que facilitan los resultados	26 72,2%	6 25,0%	29 80,6%	35 58,3%	32 53,3%	29 80,6%	61 63,5%
Elementos que dificultan los resultados	24 66,7%	2 8,3%	15 41,7%	17 28,3%	26 43,3%	15 41,7%	41 42,7%

Tanto facilitadores como dificultadores se ubican en tres ámbitos de trabajo fundamentales del supervisor en el establecimiento. En primer lugar, en la relación

que se establece con el equipo directivo, las competencias de éste, y su disposición a colaborar con el trabajo de supervisión. En segundo lugar de importancia, aparecen elementos relacionados con los docentes, que constituyen el otro actor de relevancia con que trabajan los supervisores. Aquí, la disposición de la planta docente hacia la supervisión, así como algunas de sus características y modos de funcionamiento, resultan fundamentales para el trabajo de supervisión. Por último, se consignan elementos relacionados con la gestión escolar y curricular en el establecimiento, que entregan indicaciones valiosas sobre ciertas prácticas y procesos en los establecimientos que facilitan o dificultan la labor de supervisión.

A continuación, se entrega un detalle pormenorizado de los múltiples facilitadores y dificultadores consignados en cada uno de estos ámbitos.

Cuadro N° 11: Facilitadores y dificultadores

<b>Ámbitos de resultados</b>	<b>Facilitadores</b>	<b>Dificultadores</b>
<b>5.1. Relacionados con el EGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Buena comunicación y coordinación técnico pedagógica</li> <li>b) EGE con competencias técnico pedagógica</li> <li>c) EGE que promueve instancias de reflexión pedagógica</li> <li>d) Buena actitud y disposición del EGE hacia la supervisión</li> <li>e) Apoyo técnico desde el EGE a la supervisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Problemas de liderazgo del Director(a)</li> <li>b) Estilo de gestión no participativo</li> <li>c) Ausencias y falta de tiempo en el EGE</li> <li>d) Debilidades del EGE para guiar implementación curricular</li> <li>e) Falta de competencias técnicas del EGE</li> <li>f) Falta compromiso y disposición del EGE hacia la supervisión</li> <li>g) Multiplicidad de requerimientos del EGE hacia la supervisión</li> </ul>
<b>5.2. Relacionados con la planta docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Competencias y habilidades de la planta docente</li> <li>b) Disposición a la capacitación por parte de los docentes</li> <li>c) Edad y renovación de la planta docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Falta de tiempo de los docentes</li> <li>b) Falta de manejo técnico de los docentes</li> <li>c) Rotación y reubicación permanente de los docentes</li> <li>d) Desconfianzas y problemas en la relación con los docentes</li> </ul>
<b>5.3. Relacionados con la gestión escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Buen clima de trabajo en general en el establecimiento</li> <li>b) Disposición de horas pedagógicas</li> <li>c) Existencia de procedimientos de visitas de aula</li> <li>d) Procesos instaurados de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Inexistencia del procedimiento de seguimiento y monitoreo de la labor docente</li> <li>b) PME no elaborado</li> <li>c) Mala relación con padres y/o apoderados</li> </ul>

	asesoría técnico pedagógica de la UTP e) Reconocimiento de aspectos críticos y disposición a la planificación f) Apoyos institucionales a los establecimientos	
--	--	--

## 5.1. Facilitadores y dificultadores relacionados con el equipo directivo

El equipo directivo constituye un factor crucial para el éxito de la labor de supervisión. Esto se debe principalmente a que los supervisores desarrollan gran parte de su labor exclusivamente con el equipo directivo, y que es a través de éste que se relacionan con los demás actores educativos.

El análisis de los Informes permite distinguir dos grandes ámbitos de influencia del equipo directivo en el trabajo de la supervisión. El primero de ellos incluye ciertos aspectos estratégicos del **desempeño del equipo directivo** que inciden en la labor de supervisión. Se mencionan aquí elementos tales como liderazgo, gestión de recursos humanos y competencias técnicas. En segundo lugar, se mencionan aquellos elementos asociados específicamente con la **relación que el equipo directivo establece con la supervisión**. Se mencionan aquí una serie de elementos vinculados específicamente con la relación que el equipo directivo establece con la supervisión, tales como la disposición y participación que expresa hacia las principales actividades que realiza el supervisor.

### 5.1.1. Facilitadores relacionados con el desempeño general del equipo directivo

*a) Buena comunicación y coordinación técnico-pedagógica:* Los rasgos de una dirección que resultan claves para un buen trabajo de supervisión se relacionan fundamentalmente con una buena comunicación del director con los demás actores educativos, distinguiéndose en particular los demás miembros del equipo directivo, vale decir, el(a) Jefe(a) de UTP, y los docentes en general. Las características de una buena comunicación incluirían, desde la perspectiva de los supervisores, una estimulación constante de los distintos actores educativos, y estar basada en aspectos técnico pedagógicos; asimismo, debería tener como foco el mejorar la **calidad de los procesos** que conduzcan a mejores resultados educacionales. Esta debería redundar en una buena coordinación técnico pedagógica entre el equipo directivo y el cuerpo docente.

*b) Equipo directivo que posea competencias técnico-pedagógicas:* Los informes también destacan la importancia de contar con un equipo directivo

que cuente con las competencias técnicas necesarias para la gestión de procesos educativos. Se menciona aquí por separado al Director(a) y Jefe(a) de UTP, y se señalan competencias relacionadas fundamentalmente con la planificación y evaluación educacional.

c) *Equipo directivo que promueva instancias de reflexión pedagógica*: por último, en aspectos más específicos, se destacan en particular como un facilitador para el desarrollo de la labor de supervisión, aquellos directores(as) que generan espacios para la reflexión pedagógica y que demuestran un compromiso con el SACGE.

*“Existe el espacio institucional y se destina tiempo para realizar reflexión pedagógica y con un equipo directivo técnico, para iniciar la articulación de manera distinta y pertinente a sus necesidades como institución educativa: facilitador de los focos”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

#### 5.1.2. Dificultadores relacionados con la gestión del equipo directivo

a) *Problemas de liderazgo del Director(a) del establecimiento*: Los informes hacen mención a directores(as) escasamente involucrados con el establecimiento y poco comprometidos con el logro de resultados educacionales. Esta falencia es caracterizada como **liderazgo débil**. También es mencionado como un dificultador, **el liderazgo verticalista**, que no incorpora a los demás actores educativos en la gestión del establecimiento. El tipo de liderazgo verticalista es particularmente nocivo para la supervisión, por cuanto dificulta la integración de los distintos actores educativos en torno a objetivos de supervisión consensuados.

*“Tal vez un aspecto que debilitó el accionar rápido y efectivo de la asesoría, son las prácticas de gestión centralizadas en la Dirección, que tradicionalmente se han desarrollado en la escuela, las que retrasan algunos procesos”* (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).

b) *Estilo de gestión no participativo*: Relacionado con el tema del liderazgo verticalista, aquellos estilos de gestión que no incorporan a los distintos actores educativos, en particular a los docentes, a las labores de planificación, tienden a dificultar la labor de supervisión. Un estilo de gestión que no socialice el proyecto y educativo ni promueva la participación generará un clima de trabajo poco propicio para los supervisores.

c) *Ausencias y falta de tiempo en el equipo de gestión*: Otra dificultad mencionada es la falta de algún miembro del equipo de gestión. Aquí se mencionan establecimientos que no cuentan con Jefe(a) de UTP, e incluso algunos que se encuentran interinamente sin Director(a). En segundo

término, también se menciona la falta de tiempo, particularmente del Jefe(a) Técnico, como un dificultador que en la práctica una coordinación y trabajo conjunto.

*“La cantidad de horas de contrato de los profesores que componen el EGE y del Profesor encargado de la UTP, obstaculiza los tiempos disponibles para desarrollar las tareas propuestas por la asesoría” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

d) *Debilidades del EGE para guiar la implementación curricular:* La implementación curricular es una de las dimensiones fundamentales del trabajo del EGE, y uno de los principales ámbitos de acción de los supervisores en el establecimiento. Problemas y falencias del EGE en este sentido, son reportados por los supervisores como dificultadores para el desarrollo de su labor. Se mencionan en concreto problemas de conducción para la actualización del PEI, dificultades para proponer una propuesta curricular propia, y debilidad del EGE para guiar la implementación curricular.

*“Faltó conducción en el equipo directivo y técnico al no haber liderado el proceso de reformulación o actualización del PEI, ya que es una herramienta que orienta todo el quehacer educativo” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

e) *Falta de competencias técnicas del EGE:* Por último, los informes también mencionan la falta de competencias técnicas del EGE como un dificultador, aunque no se especifica con claridad cuáles son las competencias necesarias para esto. En general, se hace necesario definir las competencias específicas del EGE que resultan estratégicas para la labor de supervisión.

### 5.1.3. Facilitadores asociados a la relación del equipo directivo con la supervisión

a) *Buena actitud y disposición del equipo directivo hacia la supervisión:* Un equipo directivo receptivo y motivado con la labor de supervisión resulta crucial para los supervisores, mencionándose el Director(a), y el(la) Jefe(a) de UTP por separado, como los dos actores más relevantes para desarrollar un buen trabajo en el establecimiento. Éstos rasgos debieran materializarse, según los Informes analizados, en un **compromiso** hacia la labor de la supervisión, y una **comunicación permanente y fluida** con los supervisores. Por último, a un nivel más simbólico, los Informes mencionan la importancia de que el equipo directivo valore el rol de la supervisión y crea en los aportes que pueda realizar.

*“Buenas relaciones de comunicación y trabajo entre directivos y supervisión, establecimiento de protocolos de comunicación permanente”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Final de Asesoría, 2005).

*b) Apoyo técnico desde el equipo directivo a la supervisión:* El apoyo técnico requerido del equipo directivo aparece como un facilitador mencionado con menos fuerza por los supervisores, y aparentemente comporta menos relevancia para el desarrollo de su labor. Se mencionan aquí algunos elementos como por ejemplo la facilitación de instrumentos (Manual, reglamentos u otros) y la colaboración en la construcción de instrumentos de evaluación.

*“El equipo directivo prestó su máxima colaboración y apoyo técnico al trabajo de asesoría y estudio de caso, facilitando instrumentos (reglamentos, manual, PAA, proyectos y el informe final del panel)”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

#### 5.1.4. Dificultadores asociados a la relación del equipo directivo con la supervisión

En el ámbito específico de la relación que establece el equipo directivo con la supervisión, los dificultadores se describen como el inverso de los facilitadores anotados más arriba. De esta forma, se relacionan con una falta de compromiso del EGE, ya sea del Director(a) o del Jefe(a) de UTP, y poco tiempo y disposición para atender al supervisor.

En añadidura, se menciona de manera puntual como un dificultador en la relación con el equipo directivo la *multiplicidad de requerimientos a la supervisión*. El planteamiento de múltiples demandas simultáneas complejiza la labor de supervisión y dificulta la implementación secuenciada del Plan de Asesoría.

## **5.2. Facilitadores y dificultadores relacionados con la planta docente**

A partir del análisis de los informes se desprende que los supervisores trabajan menos directamente con los docentes que con el equipo directivo. No obstante, ciertas características de la planta docente constituyen factores estratégicos para el trabajo de los supervisores, particularmente aquellos que inciden en su disposición al trabajo de supervisión. Resulta ilustrativo también el hecho de que los supervisores consignen con mayor detalle dificultadores relacionados con la planta docente, y no facilitadores. Éste énfasis sugiere que la relación con los docentes constituye en general un aspecto crítico del trabajo de supervisión.

### 5.2.1. Facilitadores relacionados con la planta docente.

a) *Competencias y habilidades de los docentes:* Una planta docente capacitada en ciertas competencias específicas resulta útil para la labor de supervisión. Se mencionan en particular las capacidades informáticas.

b) *Disposición a la capacitación por parte de los docentes:* Una planta docente acostumbrada a labores de capacitación se insertará más fácilmente en el trabajo de la supervisión.

*“Existe un porcentaje alto de docentes dispuestos a mejorar la acción pedagógica, principalmente en los cursos de básica y en el nivel profesional de tercero y cuarto medio”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

c) *Edad y renovación de la planta docente:* Por último, los informes establecen diferencias generales en relación con la actitud, disposición y motivación de los docentes, siendo aquellas plantas docentes más jóvenes, en general, más proclives al aprendizaje, y fáciles de involucrar en actividades de supervisión.

### 5.2.2. Dificultadores relacionados con la planta docente

a) *Falta de tiempo de los docentes:* La falta de tiempo impediría trabajar directamente con este actor educativo, en particular en el contexto de talleres, que es una de las estrategias preferentes de los supervisores. Paralelamente, disminuiría el rendimiento de los docentes en la realización de planificaciones, lo que también incidiría en el trabajo de supervisión.

Entre las causas de esta falta de tiempo, los Informes mencionan la JEC, que agota el tiempo no lectivo de los docentes, y la inexistencia de horas pedagógicas en el establecimiento. La cantidad de horas de contrato también dificulta el trabajo directo de los docentes. Por último, los cursos de capacitación o actualización paralelos a los docentes, pueden dificultar también el trabajo de supervisión, ya que redundan en poco tiempo para el trabajo.

b) *Falta de manejo técnico de los docentes:* Los informes consignan como un dificultador diversas falencias técnicas de los docentes, en particular en relación con el manejo de planes y programas de cada curso, lo que dificulta el trabajo de los supervisores tendiente a mejorar la articulación entre el PEI y el marco curricular. Otras falencias mencionadas son la poca familiaridad de los docentes con el trabajo con indicadores. De manera más general, se menciona también la dificultad de los docentes para trabajar en equipo.



*“Como un gran obstaculizador se detecta la falta de manejo de parte de los docentes de los planes y programas de cada curso, lo que dificulta el trabajo en equipo, el análisis crítico y la planificación de las acciones de aula en coherencia con el PEI y Marco Curricular Nacional” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final de Asesoría, 2005).*

c) *Rotación y reubicación permanente de los docentes:* Varios Informes mencionan la gran inestabilidad de la planta docente como un dificultador para su trabajo. Se señalan aquí el gran número de reemplazos y el uso excesivo de licencias médicas, con lo que se dificulta la continuidad del trabajo.

d) *Desconfianzas y problemas en la relación con los docentes:* Por último, varios informes consignan una resistencia activa, o bien pasividad de los docentes con respecto a la supervisión. Esto resulta particularmente claro en algunos casos en relación con los procedimientos de visita de aula. Algunos informes mencionan en particular la desconfianza de los docentes con una supervisión que relacionan con inspección. En una comuna, en particular, el Colegio de Profesores indicó a los profesores oponerse a las visitas en el aula, caso que ilustra un concepto más general de poca disposición de los profesores a recibir observaciones técnicas de la supervisión. Esta dificultad se ve reforzada cuando no existe el hábito al interior del establecimiento de recibir indicaciones técnicas de la UTP, que se desarrolla en el siguiente punto, correspondiente a gestión escolar.

*“En el taller realizado con los docentes sobre el tema con los docentes se intentó aplicar un sistema similar de trabajo, sin embargo, un grupo de ellos se manifiesta reticente a trabajar y a recibir las observaciones técnicas tanto de parte de UTP, como de la supervisión, señalando que esto implica trabajo adicional para ellos y que el tiempo no les alcanza para realizar todo ello” (Protocolo Nivel Básico, Informe Final, 2005).*

### **5.3. Facilitadores y dificultadores relacionados con la gestión escolar y curricular**

Los informes también mencionan elementos propios de la gestión escolar que condicionan la labor de supervisión. Estos aspectos revisten especial interés por cuanto resultan iluminativos de aquellos procesos al interior de la unidad educativa que facilitan el logro de resultados educacionales, y cómo estos convergen con los objetivos de supervisión. Nuevamente, y como se ha mencionado en capítulos anteriores, la dimensión de gestión escolar se superpone de manera importante con el trabajo del equipo directivo, pues es éste último el que implementa la primera. Se mantiene separado aquí a efectos de describir con mayor claridad los ámbitos de trabajo de los supervisores al interior de los establecimientos.

### 5.3.1. Facilitadores relacionados con la gestión escolar

a) *Buen clima de trabajo en general en el establecimiento*: Este concepto incluye una apreciación general del clima de trabajo en el establecimiento, una buena comunicación entre docentes y directivos, y una buena disposición de los docentes hacia el desarrollo de su labor. Un ambiente de este tipo sería propicio a la labor de supervisión.

*“El clima organizacional permite la libre expresión de opiniones, sentimientos y divergencias”* (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).

b) *Disposición de horas pedagógicas*: La asignación en el establecimiento de un horario determinado al trabajo técnico-pedagógico con los docentes contribuye a la labor de supervisión, ya que otorga un espacio concreto y pre-definido en el cual insertar las actividades desarrolladas, y revela un interés y priorización de la labor docente.

c) *Existencia de procedimientos de visitas de aula*: Para el trabajo directo con los docentes, y el monitoreo de estrategias pedagógicas específicas, el supervisor requiere observar la labor de los profesores en el aula. En los establecimientos en que esta actividad está institucionalizada, la labor de los supervisores se facilita, ya que puede insertarse en ella. Por el contrario, en aquellos establecimientos en los que esta práctica no se realiza, la labor del supervisor en este sentido puede ser observada con suspicacia, resultar amenazante, o derechamente rechazada.

d) *Procesos instaurados de asesoría técnico-pedagógica de la UTP a los docentes*: Relacionado con lo anterior, pero en un sentido más amplio, aquellos establecimientos en que la UTP realiza constantemente observaciones técnicas a los docentes, se facilita la labor de supervisión, y se mejora la disposición de los docentes a recibir comentarios y retroalimentación técnica de parte de un tercero.

e) *Reconocimiento de aspectos críticos y disposición a la planificación*: En un plano más subjetivo, los Informes mencionan algunos elementos de las percepciones y creencias predominantes entre los actores del establecimiento educacional que pueden facilitar la labor del supervisor. Entre ellos, se menciona el **reconocimiento de las falencias educacionales del establecimiento**, y el **consenso en torno a la necesidad de reformular y actualizar el PEI**. La presencia de ambos elementos genera un clima de trabajo propicio para la labor de supervisión, que interviene en ambos puntos.

*“Reconocimiento por parte de la escuela de sus falencias, lo que les permitió valorar el apoyo brindado por los Supervisores” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe Final de Asesoría, 2006).*

*f) Apoyos institucionales a los establecimientos:* Por último, y de modo puntual, se consigna la presencia de programas institucionalizados de apoyo educacional al establecimiento como un facilitador de la supervisión. Estos programas pueden pertenecer al Ministerio de Educación, como por ejemplo el P-900, o el Programa Enlaces, o bien pueden ser coordinados por instituciones no gubernamentales, como por ejemplo el CIDE o la Fundación Ford. Según la codificación cuantitativa, sólo un 5% de los Informes mencionan específicamente algún programa de esta naturaleza. No es posible deducir la ayuda concreta que estos programas significan para la supervisión, aunque algunos informes mencionan el aporte de mecanismos de evaluación. Por último, para que estos programas de apoyo educacional sean efectivamente una contribución a la supervisión, es necesaria una buena coordinación entre el supervisor y los mismos.

*“Un factor determinante dentro de las prácticas de CIDE - DEPROV fue la evaluación constante de los procesos que desarrollaban los directivos, EGE y docentes en el aula, lo que permitió la toma de decisiones oportuna” (Protocolo Nivel Básico, Informe Plan de Asesoría, 2005).*

### 5.3.2. Dificultadores relacionados con la gestión escolar y curricular

*a) Inexistencia del procedimiento de seguimiento y monitoreo de la labor docente:* Aquellos establecimiento en que la labor del equipo directivo, y de la UTP en particular, no contempla un seguimiento de la actividad docente, dificulta la implementación de este tipo de prácticas por parte de los supervisores. Es natural que en este caso la labor de supervisión se dificulte, generando a veces desconfianza y resistencia entre los docentes. La ausencia de procedimientos de esta naturaleza redundaba también en que se dificulte la sistematización del trabajo de los docentes, y la recolección de opiniones entre ellos.

*“Faltó sistematizar el trabajo por parte de los docentes, es decir recoger sus opiniones y no se concretó por falta de tiempo ya que el proceso de autoevaluación fue más lento de lo programado” (Protocolo Nivel Intermedio, Informe 1, 2006).*

*b) PME no elaborado:* Algunos Informes consignan como una dificultad el hecho de que los PME no estén elaborados y que el supervisor deba colaborar en la construcción del mismo, lo que es considerado una pérdida

de tiempo para la supervisión. Sin embargo, según otros Informes, la colaboración en la elaboración del PME es valorada por los supervisores. Resulta necesario por tanto definir lineamientos comunes a este respecto.

*c) Mala relación con padres y apoderados:* Por último, algunos Informes mencionan de manera puntual una ruptura con la comunidad educativa, lo que genera un clima negativo en el establecimiento y dificulta su labor.

## 6. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE LOS SUPERVISORES

En el siguiente capítulo se presenta la visión que entregan los tutores respecto del trabajo de supervisión. Ésta resulta un complemento importante, ya que otorga, desde la perspectiva de un tercero experto, una apreciación del trabajo realizado por los supervisores. La información se ha organizado en torno a dos áreas específicas. En primer lugar, se abordan las principales necesidades de formación de los supervisores. A continuación se ofrece una síntesis de las estrategias de apoyo destacadas por los tutores como más eficaces, lo cual orienta para futuros procesos de formación.

### 6.1. Necesidades de formación de los supervisores

A partir del análisis de los informes de tutores se determinan los ámbitos estratégicos del trabajo de supervisión, de los cuales se derivan aquellas áreas de formación que, desde la perspectiva de los tutores, debieran ser fortalecidas. Esta información entrega antecedentes valiosos para definir los lineamientos de estrategias tutoriales exitosas y, además, permite comprender mejor el trabajo de supervisión desde una perspectiva externa.

Los tutores enfatizan tres **ámbitos críticos del trabajo de los supervisores**, en los que se requeriría fortalecer la formación. En primer lugar, mencionan un **ámbito de contenidos**, en el que se hace referencia a aquellos conocimientos o capacidades conceptuales necesarias para el desarrollo del trabajo del supervisor en su nuevo rol. En segundo lugar se alude a ciertas **competencias prácticas y metodológicas**, buscando una elucidación de aquéllas que los tutores mencionan como importantes para el desarrollo del trabajo de los supervisores en los establecimientos. Por último, se abordan aquellos elementos del **ámbito motivacional**, que pueden incidir en la práctica de los supervisores, y que determinan de manera importante su participación en el curso.

#### 6.1.1. Ámbito de contenidos

En términos de contenidos, los tutores ponen énfasis en dos dimensiones conceptuales prioritarias, que se corresponden plenamente con el trabajo desarrollado por los supervisores en los establecimientos. En primer lugar, los tutores destacan la importancia de que los supervisores manejen los distintos aspectos del **Plan Estratégico de Asesoría**, es decir, las fases necesarias para la intervención en un establecimiento. Se incluyen aquí la capacidad de definir objetivos viables y de diseñar un plan de visitas acorde a éstos. De manera complementaria, se menciona también un componente valorativo relacionado con el plan de asesoría, es decir, una percepción de su importancia por parte del supervisor, que constituye un objetivo en sí mismo para los tutores ya que determinará la aplicación del mismo. En segundo término, los tutores destacan la

importancia de aspectos relacionados con el currículum, los aspectos centrales de la Reforma Curricular, y elementos relativos a la gestión curricular.

#### 6.1.2. Ámbito de competencias metodológicas y prácticas.

Los informes permiten detectar que un punto estratégico a abordar en las tutorías es el de las competencias metodológicas de los supervisores, en particular las que dicen relación con la realización de tareas de diagnóstico y seguimiento de la asesoría. Esta apreciación se ve fundamentado tras el análisis de los informes de supervisores, donde queda de manifiesto que la revisión y mejoramiento de las estrategias de evaluación del establecimiento, resultado uno de los aspectos críticos del trabajo de supervisión. Los tutores mencionan explícitamente la capacidad de construir y utilizar indicadores para evaluar y monitorear los distintos ámbitos de acción en los establecimientos educacionales. De la misma forma, se señalan la necesidad de generar indicadores para medir el resultado de la asesoría técnico pedagógica en los establecimientos. Desde la perspectiva de los tutores, ésta es una dimensión en la cual los supervisores requerirían una mayor capacitación.

Los tutores hacen mención con menos claridad, a ciertas competencias prácticas, que serían necesarias para el trabajo de los supervisores. Aquí, los tutores abundan en términos de difícil precisión, como capacidad analítica, de abstracción, reflexiva o crítica, los que son utilizados en general para criticar la práctica de supervisión, configurándose por tanto como una debilidad que es necesario aclarar y enfrentar. A partir del análisis de los Informes es posible establecer que todos estos términos aluden a un ámbito de trabajo bastante concreto, cual es la adecuada aplicación de los distintos elementos teóricos entregados en el curso, a la práctica concreta de asesoría de un establecimiento en particular. Las habilidades analíticas y reflexivas tienen que ver, por lo tanto, con el ámbito estratégico de la implementación, donde los supervisores deben utilizar los contenidos y conceptos adquiridos para generar estrategias de asesoría viables, útiles y pertinentes al establecimiento. Se trata en efecto de un punto crítico de la práctica de supervisión, según se desprende del análisis de los informes de supervisores, en los cuales no aparecen consignadas con claridad el conjunto de metodologías concretas utilizadas para la intervención. La perspectiva aportada por los tutores reforzaría en consecuencia la necesidad de fortalecer el manejo por parte de los supervisores de metodologías concretas directamente relacionadas con sus principales áreas de intervención en los establecimientos.

#### 6.1.3. Ámbito motivacional

La motivación de los supervisores para participar en el Curso de Perfeccionamiento, y para asumir las labores que implica su nuevo rol, resulta un factor crucial según los tutores para el adecuado desarrollo de su trabajo. Los Informes de Tutores consignan una y otra vez una alta motivación y compromiso de los supervisores con el trabajo desarrollado en el Curso.

Dos elementos distintos convergen en la buena recepción por parte de los supervisores. En primer lugar, el hecho de sentirse valorados y reconocidos en su labor, y en segundo, una buena motivación al cambio de rol propuesto, en particular en la dirección de una asesoría técnico-pedagógica, lo cual resulta una fortaleza estratégica, que puede facilitar la adopción de nuevas prácticas y potenciar los resultados del Curso de Perfeccionamiento.

Además de afirmar la motivación de los supervisores respecto del nuevo énfasis de su trabajo, los tutores plantean la necesidad de profundizar la especialización de los supervisores en el ámbito técnico-pedagógico, y darle a su rol una capacidad de autonomía y experticia técnica al interior del establecimiento. Esta información abre la posibilidad de potenciar aún más el trabajo de los supervisores en el plano técnico-pedagógico.

## **6.2. Descripción de estrategias tutoriales**

A partir del reporte de los tutores, se ofrece a continuación una síntesis de las estrategias tutoriales más exitosas, que pueden orientar la definición de futuras estrategias de formación de los supervisores. Éstas han sido sintetizadas a partir de los informes y las entrevistas con los tutores, pero se observa que corresponden en gran medida al tipo de estrategias desarrolladas por los supervisores en el ámbito del establecimiento. El estilo de comunicación permanente y flexible, así como la retroalimentación permanente, son estrategias que aparecen transferidas de un contexto a otro. Se vislumbra así un aprendizaje por modelamiento, donde los supervisores replican en el establecimiento estrategias relacionales y técnicas de supervisión experimentadas en el trabajo con los tutores.

Las estrategias tutoriales desarrolladas por los tutores han sido agrupadas en cinco ámbitos. En primer lugar se consignan aquellas prácticas relacionadas con la generación de clima de trabajo adecuado; en segundo lugar algunas estrategias relacionadas directamente con la articulación entre la teoría y la práctica de supervisión, como aspecto crítico del Curso de Perfeccionamiento. En tercer lugar, se desarrollan aquellas estrategias utilizadas en el contexto de las instancias de participación; por último, se mencionan las estrategias comunicacionales y de evaluación desarrolladas por los tutores.

En el siguiente cuadro se reseña la información desarrollada más adelante.

Cuadro N° 12: Descripción de estrategias tutoriales

<b>Ámbitos</b>	<b>Estrategias/ prácticas</b>
1. Clima de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brindar ayuda constante</li> <li>- Disposición a resolver dudas</li> <li>- Acercamiento mediante consultas</li> <li>- Refuerzo de la seguridad del asesor</li> </ul>
2. Articulación teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso experiencia laboral</li> <li>- Revisión de casos y uso experiencia concreta</li> <li>- Instancias para poner en común dificultades</li> <li>- Ejercicios de reflexión sobre la práctica</li> </ul>
3. Instancias de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso aprendizajes débiles o no consolidados</li> <li>- Solicitud experiencia y opiniones</li> <li>- Planificación actividades y plazos</li> </ul>
4. Comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo permanente</li> <li>- Comunicados informativos</li> <li>- Comunicados motivacionales</li> <li>- Correos personalizados</li> <li>- Uso lenguaje menos formal en correos</li> <li>- Contacto telefónico</li> <li>- Contacto personal</li> </ul>
5. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación constante</li> <li>- Respuestas personalizadas</li> <li>- Retroalimentación detallada</li> <li>- Devolución analítica</li> <li>- Corrección rigurosa y oportuna</li> <li>- Presentación final de conclusiones</li> <li>- Sistematización contenidos del curso</li> <li>- Solicitud estados de avance</li> <li>- Revisión comentarios bitácoras</li> <li>- Lectura módulos con antelación</li> </ul>

### 6.2.1 Prácticas tutoriales relacionadas con el clima de trabajo

Los tutores enfatizan la importancia de generar un clima de trabajo adecuado para motivar e incentivar a los supervisores y posibilitar una capacitación efectiva, sobre todo en la fase a distancia. En este ámbito el objetivo fundamental es promover una participación activa y efectiva de los supervisores en la adquisición de los contenidos del Curso. Para lograr este propósito, los tutores buscan como objetivo central, consolidar una relación de cercanía, integración y confianza con el tutor. Antes de desarrollar las prácticas reportadas en este sentido, interesa destacar que las prácticas desarrolladas por los supervisores al interior de los establecimientos se ajusta exactamente al tipo de comunicación propiciado por los tutores en el contexto del Curso. Esto sugiere un acierto tutorial al desarrollar



estrategias educativas cuya internalización será provechosa para la práctica de supervisión. Las prácticas mencionadas por los tutores son las siguientes:

a) *Manifestar una disposición de ayuda constante y una disposición permanente*: Para resolver las dudas del supervisor en el contexto del Curso de Perfeccionamiento.

b) *Acercamiento frecuente a los equipos de supervisores*: A través de la consulta de necesidades, dificultades y niveles de avances. Esta práctica generaría entre los supervisores la sensación de que el tutor se encuentra preocupado y disponible para colaborar en aquello que sea necesario durante todo el proceso.

c) *“Estrategias de segurización”*: Los tutores manifiestan la importancia de reforzar la labor desarrollada por los supervisores, en primer lugar en el ámbito de los contenidos, pero también en el trabajo práctico desplegado en los establecimientos educacionales.

*“Este eje fue fundamental en el proceso de acompañamiento al supervisor, ayudarlo a que se sienta con la seguridad de acompañar, monitorear y evaluar procesos curriculares en los centros educativos. Esta primera etapa de capacitación ha significado entrar en una etapa de mayor segurización, desde el ámbito profesional y de su nuevo rol a desempeñar”* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005).

En síntesis, los informes revelan que un buen clima de trabajo depende de manera importante de una relación de **acompañamiento permanente**, basado en el establecimiento de lazos de confianza, tendiente a reforzar la seguridad de los supervisores.

### 6.2.2 Prácticas tutoriales relacionadas con la articulación entre teoría y práctica

Entre las prácticas y metodologías de enseñanza utilizadas por los tutores adquieren especial relevancia aquellas relacionadas con la aplicación o implementación del conocimiento teórico adquirido en el trabajo concreto de los supervisores.

Este punto es fundamental, ya que se trata de un área que representa una dificultad y obstáculo constante en el desarrollo de la capacitación de los supervisores. Por un lado, los tutores observan dificultades de los supervisores para articular de modo efectivo los contenidos y prácticas enseñados en el Curso, y por otro, tanto los informes como las entrevistas con los mismos supervisores revelan una escasez de metodologías de intervención concretas. La coincidencia de esta doble perspectiva sugiere la necesidad de profundizar la capacitación de

los supervisores en prácticas de intervención concretas vinculadas con las áreas prioritarias de intervención de los supervisores.

*“Aclarar desde los conceptos básicos colocando énfasis en la aplicabilidad de éstos, es allí donde esta el problema. Pasar de la teoría a la practica es una cuestión "casi imposible" pues no saben como aplicar en su trabajo la teoría entregada, cómo, cuándo y para qué puede servir.”* (Informe Tutor(a), Nivel Intermedio, 2006).

La transferencia de aprendizajes teóricos al ámbito práctico se desarrolla a través de las siguientes estrategias tutoriales:

a) *Desarrollo de visitas conjuntas a los establecimientos educacionales:* Se reportan como estrategias útiles, ya que permitieron realizar una retroalimentación técnico-pedagógica acorde a las necesidades de los supervisores, así como conocer, profundizar e identificar los nudos problemáticos de su ejercicio profesional. En añadidura, se trata de una práctica estimulante para el supervisor, y que contribuyó a fortalecer las confianzas.

*“... los supervisores están muy, pero muy contentos con la experiencia de las tutorías presenciales de los colegios, la posibilidad de retroalimentación, de conocer, de poder identificarse, esto ha sido muy, muy bueno para ellos. De hecho muchos de ellos han propuesto... que esta práctica se mantenga desde una observación externa, dada la no confianza que hay hacia las mismas jefaturas técnicas de las provinciales...”* (Informe Tutor(a), Nivel Intermedio, 2005).

b) *Uso de la experiencia laboral de los tutores:* Los tutores manifestaron la utilidad de esta estrategia para integrar la teoría y la práctica, y así poder pasar del nivel del diseño al de la implementación. Esta práctica también resulta relevante para incentivar y acercarse a la labor de los supervisores. Los tutores también recomiendan en este punto la revisión de casos concretos con el objeto de profundizar en determinadas estrategias y técnicas para abordar una determinada situación.

*“Los puse ante situaciones concretas y allí por ejemplo, debía reconocer el rol que les corresponde en la resignificación de la supervisión, asumiendo su responsabilidad en todo el proceso desde el diseño del Plan de Asesoría hasta sus resultados. Poner en común y debatir los desafíos y experiencias de la Supervisión, dando cuenta de los dominios manejados como los por adquirir.”* (Informe Tutor(a), Nivel Intermedio, 2006).

c) *Generación de instancias de encuentro:* resulta relevante generar instancias de encuentro entre supervisores con el tutor, para poner en común las dificultades y logros de su trabajo, especialmente en la fase a

distancia del curso. De esta forma, se podría prevenir la dificultad para transferir elementos teóricos a estrategias y prácticas concretas.

d) *Desarrollo de ejercicios de reflexión*: La reflexión sobre la práctica desarrollada resulta útil ya que permite a los supervisores dilucidar los aspectos más deficientes o dificultosos de su quehacer, para de esa manera poder ser desarrollados y profundizados en el proceso.

*“Se trabajó mucho la reflexión de su propia práctica, se utilizaron referencias continuas a la realidad de los establecimientos, ejemplificando y buscando en ello las posibilidades de resignificación y uso creativo de lo aprendido.”* (Informe Tutor(a), Nivel intermedio, 2005).

Los tutores también mencionan **estrategias de evaluación y retroalimentación** permanente como prácticas efectivas para posibilitar una correcta articulación entre teoría y práctica. En esta línea, los tutores solicitan a los equipos de supervisores estados de avance y cumplimiento de sus tareas, con el fin de poder ir identificando aquellos aspectos en que los supervisores presentan mayores dificultades, y el tipo de actividades que mayor cantidad de tiempo les demanda. También se recomienda a los equipos de trabajo revisar los comentarios de sus bitácoras y la lectura de los módulos de auto-instrucción con antelación cuando corresponde.

Por último, se sugiere de manera general una actitud proactiva por parte de los tutores, con el objeto de clarificar y sistematizar los contenidos desarrollados por el Curso y su aplicación para una efectiva asesoría técnico pedagógica.

### 6.2.3. Prácticas tutoriales en el ámbito de las instancias de participación

Las instancias de diálogo y reflexión, donde se debate en torno a los desafíos de la labor de supervisión y las experiencias de los supervisores en cuanto a su trabajo, fueron reportadas como una estrategia enormemente valorada por los tutores para la formación de supervisores. En estos espacios también se utilizan los aprendizajes débiles o no consolidados, a modo de generar una reflexión respecto de cómo se abordan los aspectos que presentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje.

Las instancias generadas para que los equipos de supervisores expresen sus ideas, inquietudes y propuestas, permitió hacerlos más partícipes de su proceso de capacitación. A partir de estas instancias, los aportes y opiniones de los supervisores fueron incorporados, en la medida de lo posible en el Curso. Para los tutores fue relevante conocer la experiencia de los supervisores en relación al proceso que experimentan, como una forma de adoptar medidas y realizar propuestas para así ir mejorando el proceso de perfeccionamiento.

A pesar de que los Informes no lo consignan con claridad, las entrevistas permiten establecer que los supervisores manifestaron en un comienzo resistencias y desconfianzas frente a esta actividad. Un logro de la tutoría, en consecuencia, quizás oculto en los informes, fue la capacidad de vencer los temores que se generaron al comienzo y, a través de la discusión y reflexión lograr crear un espacio de confianza para darle sentido al hacer profesional y sus proyecciones en el corto, mediano y largo plazo.

Estas instancias de encuentro también se utilizaron para la planificación de actividades, talleres y plazos con los equipos de trabajo, lo que repercutió en la motivación con la que los supervisores desarrollan su trabajo, ya que se abrió la participación incluso en los aspectos más formales del proceso.

*“La planificación siempre fue consensuada, conservando los aportes de cada integrante del equipo. Lo que genera una suerte de confianza y compromiso para y con el curso.”* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005).

*“... Las prácticas de asesoría...las más importantes... que ayudaron muchísimo fue el seminario presencial, la jornada presencial... la idea era poder cerrar temas y ayudarlos a que algunas cosas que no tenían claras les quedaran claras como un poco fomentar la internalización...”* (Entrevista Tutor(a), Nivel intermedio, 2006).

#### 6.2.4. Estrategias de evaluación

La evaluación constituye un aspecto clave de la labor tutorial, según se desprende del análisis de los Informes. Aparte de su función básica de medición de resultados, las estrategias de evaluación representan para los tutores una herramienta fundamental para establecer la relación con los supervisores, e intervenir así en el proceso de capacitación. En este sentido, se recomiendan las siguientes prácticas:

a) *Proceso de retroalimentación constante*: Los tutores invierten una gran cantidad de tiempo en este tema, que les resulta muy útil para el seguimiento del trabajo de los supervisores, a la vez que constituye para estos últimos una oportunidad de aprendizaje. Se mencionan en este sentido una respuesta personalizada a las preguntas y una retroalimentación detallada de las visitas realizadas, apuntando errores, dificultades y logros de éstas.

*“La retroalimentaciones tendían a ser acuciosas y reflexivas, lo que requiere de mucho tiempo, pero es una oportunidad de aprendizaje para los participantes, lo que se vio reflejado en los trabajos... realizar retroalimentaciones previas a la entrega de productos en fecha oficial”.* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005).

Los tutores reportan también en este sentido, una corrección rigurosa y oportuna, respetando las fechas estipuladas para entregar las retroalimentaciones a los

trabajos elaborados por los equipos de supervisores, y el apego a los criterios y puntuaciones de evaluación previamente estipulados.

b) *Devolución analítica de la información*: Relacionado con lo anterior, los Informes también reportan como positiva la devolución analítica del trabajo realizado por los tutores, y el cuestionamiento del mismo, de manera de incentivar e incitar a la reflexión por parte de los supervisores. Lo anterior tiene como fin que los supervisores desarrollen la capacidad de identificar sus errores, darles solución y aprender e internalizar las prácticas más idóneas ante determinada situación o problema.

c) *Presentación final de evaluación*: Con el propósito de cerrar y consolidar el ciclo de evaluación, los tutores recomiendan la presentación final de conclusiones emergidas a raíz de las evaluaciones realizadas y la elaboración de un resumen evaluativo de los informes. Esto permite a los equipos de supervisores identificar de modo general los aciertos y dificultades presentes en su trabajo.

*“Se resumió en una presentación las conclusiones de la retroalimentación de los supervisores al equipo que realizó la visita, y luego de incorporar la mirada del tutor, permitió sistematizar la información y enviarle el PowerPoint a cada equipo, se realizó un resumen evaluativo para proporcionar retroalimentación a cada equipo.....”* (Informe Tutor(a), Nivel Intermedio, 2005).

Por último, los tutores mencionan en términos generales que las estrategias evaluativas como prácticas de tutoría sólo generan impacto en la medida que el equipo tutorado internalice las correcciones realizadas a su trabajo, situación no ocurre en todos los casos. De esta forma, es importante también generar estrategias que aseguren la incorporación por parte de los supervisores de las correcciones realizadas por los tutores.

#### 6.2.5. Estrategias comunicacionales

Por último, se mencionan algunas prácticas concretas desarrolladas por los tutores para mantener una buena comunicación con los supervisores, sobre todo en el contexto de un Curso a distancia:

a) *Comunicación permanente*: Los tutores mantienen un diálogo permanente con los equipos de supervisores, lo que contribuye a ir proporcionando solución a situaciones concretas a medida que éstas se van suscitando. A través de una comunicación constante, el tutor apoya y monitorea el desarrollo de conocimientos y la adquisición de contenidos, y entrega también información de manera oportuna acerca de plazos y requerimientos de las entregas de trabajo.

b) *Correos electrónicos personalizados*: A través de este medio los tutores buscan generar una relación permanente con el equipo de supervisores, a través de un lenguaje menos formal, lo cual acerca al tutor con el supervisor generando así un mayor nivel de confianza y cercanía. Mediante el envío de correos electrónicos los tutores tienen la posibilidad de enviar comunicados que motiven el quehacer de sus equipos de trabajo, alentándolos en su proceso de capacitación.

*“Correo con el nombre de cada uno de los supervisores...esto fue muy bien recibido y la mayoría contestó al saber que tenía una carta diferente a la del compañero de la misma DEPROV. En un curso masivo y a distancia el reconocimiento personal es central.”* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005).

c) *Comunicación telefónica para casos específicos*: Los tutores revelan como útil para motivar la labor de sus equipos, establecer una comunicación telefónica y el contacto personal con supervisores tanto para resolver dudas de contenido como también para atender algún problema particular.

*“Utilicé el contacto telefónico. El compromiso que se percibe luego de utilizar esta vía de comunicación es mayor, más cercano y genera mayor responsabilidad. Se generan respuestas oportunas, cumplen con fechas de entrega de productos, piden disculpas en caso de atraso. Al tener contacto telefónico propicié que éste les hiciera sentir a los supervisores que yo estaba a su lado, que me interesaba su aprendizaje y que fueran mejores en su quehacer... lo que llevaba a establecer una suerte de complicidad con algunos.”* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005).

#### 6.2.6. Prácticas de enseñanza inefectivas

Las prácticas hasta ahora mencionadas aluden a aquellas que los tutores relevan como efectivas en sus informes. Es de notar que existe escasa alusión a prácticas de tutoría que no son eficaces. Esto demuestra una falencia en el registro de la información, que subestima o invisibiliza las dificultades o fallas, lo que perjudica no sólo el diseño del curso, sino también la labor de los tutores. En este sentido, se hace necesario proveer un sistema de registro uniforme, que predefina ciertas prácticas y estrategias tutoriales específicas, y que asegure su evaluación.

Las únicas prácticas ineficaces mencionadas se encuentran relacionadas con el uso de las herramientas tecnológicas, y por lo tanto relacionadas fundamentalmente con el nivel básico del Curso de Perfeccionamiento, que se desarrolla a distancia.

De esta forma, se reportó como problemático la realización de los foros y chats como un mecanismo para generar diálogo y discusión. Éstos tuvieron dificultades

para funcionar adecuadamente por la gran carga de trabajo de cada supervisor, como también por las dificultades de conexión a Internet y acceso a computadores.

*“Muchas veces entré al chat, pero no entraba nadie. Envié un comunicado que señalaba que esta herramienta se encontraba disponible y mi disponibilidad de horario....lamentablemente sólo dos supervisores respondieron. Imagino que la ineficiencia se relaciona con las dificultades que tienen los supervisores para utilizar el computador, en muchos DEPROVs el número de computadores se reduce a uno, el cual debe ser compartido...”* (Informe Tutor(a), Nivel Básico, 2005)

### 6.3. Síntesis de trabajo tutorial

A continuación, se ofrece un cuadro resumen de las áreas prioritarias del trabajo tutorial y de sus prácticas más efectivas. Estas características no constituyen una definición exhaustiva del rol de los tutores, sino que hacen mención de aquellas actividades que, desde la perspectiva de ellos mismos, resultan más recomendadas.

Las necesidades tutoriales se dividen en dos grupos, aquéllas que se relacionan con una experiencia en el trabajo con establecimientos educacionales y un conocimiento de la labor de supervisión, y, por otro lado, el conocimiento de competencias metodológicas y de diseño de políticas de intervención.

Cuadro N° 13: Áreas prioritarias del trabajo tutorial

Área a intervenir	Dimensión	Capacidades necesarias y experiencia deseable en el tutor
<b>Estrategias tutoriales de coordinación</b>	Estrategias de coordinación intertutorial	Trabajo en equipo
	Estrategias de comunicación con la DNS	Trabajo en equipo
<b>Tipo de relación con los supervisores</b>	Clima de confianza <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud activa en la comunicación y traspaso de información</li> <li>• Retroalimentación constante</li> <li>• Resolución permanente de dudas</li> <li>• Relación de cercanía y algún grado de informalidad</li> </ul>	Experiencia en la dirección y supervisión de equipos de trabajo.  Experiencia en cursos o trabajo a distancia.,  Buen manejo de TICs.
	Acompañamiento constante y comunicación permanente.	Buen manejo de TICs.

<b>Articulación entre el diseño teórico y la implementación</b>	Utilización en la práctica de objetivos e indicadores	Experiencia de trabajo conjunto con UTPs y equipos directivos de los establecimientos
	Utilización de experiencia concreta	Experiencia en desarrollo de asesoría técnica a establecimientos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo conjunto tutor supervisor</li> <li>• Visitas conjuntas al establecimiento</li> </ul>	Experiencia de trabajo conjunto con UTPs y equipos directivos de los establecimientos
	Mirada sistémica en la intervención e implementación de asesorías en los establecimientos.	Experiencia de trabajo conjunto con UTPs y equipos directivos.
	Generación de instancias de trabajo en equipo con supervisores: revisión y corrección de la práctica	Capacidad de conducir equipos
	Utilización de la evaluación como mecanismos de aprendizaje	Dominio de estrategias formativas de evaluación.
<b>Evaluación</b>	Estrategia de retroalimentación constante	Disponibilidad y flexibilidad constante de tiempo.
	Evaluación de cierre en equipo	Dominio de estrategias formativas de evaluación.
<b>Metodologías de enseñanza</b>	Instancias de encuentro, socialización y reflexión entre los supervisores	Capacidad de conducir equipos.
	Revisión de casos concretos	Experiencia en desarrollo de asesoría técnica a establecimientos
<b>Fortalecer el nuevo rol de asesor técnico-pedagógico del supervisor.</b>	Reforzar la valoración del nuevo rol	Comprensión y valoración del nuevo rol de la supervisión



## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A la pregunta por aquello que los supervisores hacen en el marco de la asesoría técnico-pedagógica, puede responderse, a partir del presente estudio, que éste consiste en un trabajo de orientación y fortalecimiento de los principales procesos de gestión organizacional en los establecimientos educativos. A partir de las prácticas reportadas en los informes, se puede establecer con claridad que el trabajo realizado por los supervisores consiste en una intervención técnica con un fuerte **componente organizacional**. De esta forma, su estrategia de inserción se basa en el establecimiento de una relación de confianza con los actores relevantes, sus prácticas y metodologías de trabajo se relacionan con una reorientación del rol de estos actores, y sus objetivos consisten en reformular y potenciar los procesos de gestión educativa, con miras a mejorar el funcionamiento de la organización educativa en el establecimiento.

Esta perspectiva, que emerge al analizar en profundidad los reportes de los supervisores, permite una mejor comprensión del trabajo desarrollado por los supervisores y, a partir de esta evidencia, proponer algunas estrategias para fortalecer esta labor. A continuación, se desarrollan algunas recomendaciones para apoyar el trabajo de supervisión, en tres niveles principalmente: en primer lugar en relación con las áreas de intervención de los supervisores, en segundo lugar respecto de los procesos de gestión en los que estos actores centran su accionar y, por último, respecto del proceso de ajuste que se produce entre la supervisión y las necesidades y requerimientos de los establecimientos educativos.

### Los ámbitos de intervención de la supervisión

A partir del estudio realizado se puede establecer con claridad que las áreas de intervención de los supervisores en los establecimientos son relativamente pocas y bastante transversales a todos los tipos de establecimientos educativos. Las cinco áreas, que a continuación se detallan, resultaron ser las más destacadas en los informes de supervisión. Todas ellas involucran aspectos relativos a la implementación curricular, y/o la instalación y utilización de procesos evaluativos y/o, el fortalecimiento técnico del equipo de gestión en el establecimiento educacional:

- 1. Apoyar y fortalecer el proceso de elaboración del PEI:** incentivar y asistir la elaboración y/o reformulación del Proyecto Educativo Institucional, en conjunto con el equipo de gestión del establecimiento, con el objeto de lograr una adecuada vinculación con los planes y programas de estudio del establecimiento.

**2. Promover y fortalecer la evaluación de la implementación curricular:** elaborar y promover el uso de mecanismos y procedimientos que permitan evaluar la cobertura e implementación curricular.

**3. Promover y fortalecer la planificación y evaluación del trabajo en aula:** apoyar y orientar la elaboración de planificaciones de clases, en concordancia con la propuesta curricular, y el seguimiento y monitoreo de las actividades desarrolladas por los docentes en el aula.

**4. Instalar capacidades de gestión y liderazgo en el EGE:** desarrollar competencias estratégicas en el EGE para la conducción de los proceso de planificación, evaluación, y otras habilidades relacionales.

**5. Valorar y apoyar el trabajo docente:** instalar un reconocimiento y valoración del trabajo docente en el establecimiento, y apoyar sus metodologías de trabajo.

A partir del análisis de las prácticas de los supervisores, el presente estudio concluye que una definición más clara y detallada de estos cinco ámbitos de trabajo contribuiría en gran medida a fortalecer el trabajo de supervisión. Se estima que una definición más clara de éstas áreas, posibilitaría una mayor pertinencia del trabajo supervisivo, específicamente en lo que respecta al desarrollo de una batería de estrategias de intervención que se ajustaran de mejor manera a las necesidades específicas de los establecimientos. De la misma forma, permitirían la generación de material de apoyo específico, y la definición de indicadores de logro que permitan mejorar los resultados de la supervisión. Por último, una definición más clara del trabajo desarrollado en cada uno de estos ámbitos, puede abrir el camino a futuras especializaciones de la supervisión, en caso de considerarse necesarias.

#### Los niveles de intervención del trabajo de supervisión

En cada uno de los ámbitos mencionados, los supervisores detectan falencias en dos áreas complementarias. En primer lugar, se mencionan debilidades a un nivel técnico, relacionadas con la falta de capacidades y conocimientos necesarios para una mejor implementación de las prácticas educativas. Por otra parte, se mencionan también debilidades a un nivel más subjetivo, relacionado con la valoración y significación de los procesos y prácticas a implementar, lo que en términos generales es bajo en los establecimientos.

Las estrategias de intervención de los supervisores se ubican en ambos niveles. En el nivel más técnico, el trabajo de supervisión se orienta al desarrollo e implementación de mecanismos y procedimientos de gestión determinados, tales como la reformulación del PEI, la incorporación de los docentes a las labores de planificación, el desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación, procesos

de seguimiento de la cobertura curricular, definición de indicadores de logro, entre otros. En otras palabras, el dominio técnico supone que los supervisores cuentan con herramientas técnicas y manejen los procedimientos para apoyar los trabajos de planificación pedagógica en la unidad educativa y en el aula de clases, evaluación de cobertura curricular y de aprendizajes, así como, también, los fundamentos conceptuales como empíricos de la implementación curricular, gestión pedagógica y docente.

En el nivel subjetivo, por su parte, los supervisores buscan enfatizar la importancia de la planificación, valorar la gestión más participativa del establecimiento, reconocer el trabajo docente y potenciar la apropiación de la evaluación, por parte de los actores educativos, entre los más significativos.

Es evidente que estas dos dimensiones están íntimamente relacionadas y, por tanto, el trabajo de supervisión debe asumirlas de ese modo. Así por ejemplo, la valorización del rol del docente tendrá su correlato en una incorporación del mismo a procesos de diseño curricular, o bien un mayor reconocimiento y apropiación de la importancia de la evaluación tenderá a potenciar el desarrollo y utilización de instrumentos de evaluación concretos. Los supervisores, al registrar las prácticas, tienden a representar a ambos componentes por separado, y a desarrollar estrategias que pueden incidir en uno u otro nivel de acuerdo a los requerimientos de ambos componentes en el establecimiento.

A partir del análisis de las prácticas de supervisión, este estudio sugiere que una definición más clara de estos ámbitos de asesoría, así como de la dimensión técnica y subjetiva de los mismos, contribuiría a diseñar, implementar y monitorear de mejor manera las prácticas de supervisión. En términos de diagnóstico, permitiría realizar con mayor precisión las necesidades del establecimiento, y avanzar en la definición de una línea base. De la misma forma, permitiría orientar y apoyar de mejor manera el trabajo de los supervisores en el establecimiento y sus estrategias de intervención. Por último, también permitiría avanzar en la generación de indicadores de logro, con el objeto de determinar los resultados de la supervisión y las prácticas más eficaces.

### Los objetivos de la supervisión

La intervención de los supervisores, en cualquiera de los ámbitos señalados, y en ambos niveles, tiene por **objeto instalar nuevas prácticas y procesos de gestión**, en lo posible de manera permanente. Con este propósito, la mayor parte de los esfuerzos de los supervisores se dirigen a realizar actividades que puedan ser incorporadas de modo estable en la forma de funcionamiento del establecimiento. La realización de talleres, por ejemplo, busca ser así la instalación de una instancia de reflexión y planificación que persista en el establecimiento más allá del período de asesoría del supervisor; lo mismo puede decirse del diseño e implementación de estrategias de observación de aula. El trabajo de los supervisores puede ser entendido así como la realización de

prácticas concretas que tiendan a la instalación de procesos de carácter más permanente.

Al abordar los objetivos del trabajo de supervisión resulta problemático establecer un límite claro entre la instalación de procesos y la mera realización de actividades. En sus informes, los supervisores transitan a menudo entre uno y otro ámbito, sin realizar un distingo preciso entre ellos. Es evidente que la instalación de procesos de manera permanente en el establecimiento, resulta el objetivo ideal para los supervisores, aunque es mucho más difícil de alcanzar en la práctica y sobre todo de medir, en relación a su impacto. De hecho, es difícil que los supervisores puedan determinarlo por sí mismos, entre otras cosas porque se trata de resultados que sólo pueden constatarse en el mediano plazo, una vez que la asesoría al establecimiento ha finalizado.

En este contexto, los supervisores por lo general buscan el desarrollar actividades que se vinculen de alguna manera con la instalación de procesos de manera más permanente. Para apoyar esta operación, el presente estudio sugiere la conveniencia de distinguir entre actividades realizadas en la supervisión, y la instalación de procesos a un nivel más permanente, buscando una vinculación entre la práctica que efectivamente desarrolla el supervisor, y el proceso más amplio cuya instalación a largo plazo inspira la realización de dicha práctica. Una definición de este tipo permitiría orientar de mejor manera el trabajo de supervisión, definiendo con claridad actividades concretas que se relacionan con el cumplimiento de objetivos de más largo plazo, y que el supervisor no puede medir en el lapso de su asesoría al establecimiento.

La determinación de actividades concretas de supervisión, que sienten la base para la instalación de aquellos procesos de gestión estratégicos del establecimiento, tendrá utilidad también para la determinación del impacto de la supervisión en el establecimiento. En este sentido, el estudio establece la necesidad de avanzar en una definición más acotada de los resultados esperados, y de un set de indicadores de logro que permitan orientar y evaluar el trabajo de supervisión. Una evaluación más inmediata puede realizarse sobre la base de actividades realizadas, en tanto que la instalación de procesos de manera permanente podría constituir un indicador a más largo plazo del sistema de supervisión en términos agregados.

### Las prácticas de la supervisión y la instalación de procesos de gestión

A partir del análisis de las prácticas de los supervisores, se señalan a continuación algunas actividades realizadas o reforzadas por los supervisores, que pueden dar pie a procesos de gestión relevantes, instalados de modo permanente en los establecimientos. Estas actividades no constituyen ni la totalidad, ni tampoco las más importantes para un establecimiento educacional, definición que escapa a los objetivos de este estudio. Reflejan en cambio, aquellas actividades que son

señaladas por los supervisores como las más preponderantes en la gestión de los establecimientos.

1. Referidas a la elaboración y reformulación del PEI:
  - A partir del trabajo conjunto entre el EGE y los demás actores educativos.
  - A partir de la utilización de información de evaluación (cobertura curricular, resultado de los alumnos y práctica docente).
  - A partir de las necesidades educativas específicas de la comunidad escolar.
2. Sistema de apoyo y monitoreo a la realización de la planificación docente, de acuerdo al PEI.
3. Sistema de observación de aula y evaluación del trabajo docente, conducido por el EGE (específicamente la UTP).
4. Sistema de retroalimentación permanente por parte del EGE a la planta docente, con objetivo de apoyar metodologías de enseñanza.
5. Establecimiento de instancias regulares y permanentes de reflexión técnico-pedagógica para los docentes.
6. Sistema de evaluación y seguimiento de la cobertura curricular.

El estudio concluye que los supervisores cuentan con un escaso repertorio de actividades y metodologías orientadas a la instalación de estos procesos de gestión. El estudio sugiere la necesidad de fortalecer el trabajo de los supervisores en el ámbito de las prácticas concretas de acción, básicamente de aquellas que se vinculan con las áreas de intervención específicas descritas previamente.

Específicamente, se sugiere potenciar el uso de herramientas metodológicas tanto para la generación como para el análisis y evaluación de información. El manejo de estos aspectos resulta fundamental para la construcción de indicadores, evaluación de aprendizajes e implementación curricular.

#### Elementos culturales y principios rectores de la supervisión

Por último, el análisis de las prácticas de los supervisores revela también algunos principios, visiones y creencias que éstos tienen respecto de su trabajo en los establecimientos. A partir del estudio, se sugiere relevar estos aspectos de la práctica de supervisión, con el objeto de comprender de manera cabal el trabajo desarrollado en los establecimientos, y las estrategias para mejorarlos.

Los resultados de este estudio muestran que la definición de los ámbitos de intervención prioritaria de la supervisión, de las principales actividades desarrolladas, y de los procesos de gestión abordados, responden a determinadas valoraciones, creencias o prioridades respecto de la forma en que los supervisores consideran debe organizarse un establecimiento educacional. De esta forma, es posible distinguir, aún cuando de manera fragmentaria, ciertos énfasis que podrían constituir, de modo tentativo, una cierta “cultura de supervisión”, no en el plano de las prácticas sino de los valores o referentes que la guían.

A partir del presente estudio es posible destacar al menos dos rasgos. En primer lugar, un énfasis en la evaluación, que fundamentalmente se vincula con la gestión de procesos en relación al logro de resultados, y con la planificación de los mismos.

En segundo lugar, se transparenta el énfasis en una gestión más participativa de la escuela. En general, se promueven dentro de los establecimientos criterios como la ampliación del equipo que construye el PEI, la incorporación de la comunidad educativa a la participación y la integración de docentes a actividades de planificación en el establecimiento.

La efectividad de la supervisión en el establecimiento, es decir, la recepción de las prácticas realizadas y, sobre todo, la instalación de procesos de gestión de manera permanente, dependerá en gran medida de la “negociación y ajuste cultural” que la supervisión desarrolle con el establecimiento. Si en el establecimiento existen resistencias, frenos o suspicacias hacia la cultura de la evaluación o el trabajo compartido, por ejemplo, el resultado de la supervisión a más largo plazo se verán afectados.

De esta forma, este estudio plantea, a modo de recomendación final, la necesidad de tomar en consideración aquellos aspectos de orden cultural, tanto en la supervisión como en los establecimientos, para propiciar un trabajo de supervisión más efectivo. Una inserción fructífera de la supervisión en el establecimiento, así como la definición de prácticas de supervisión efectivas, pasará también por una consideración de los elementos culturales subyacentes en los cuales este proceso se desenvuelve.

## ANEXO DE CONTENIDOS

### **I. REGISTRO CERRADO ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA**

A continuación se presenta una propuesta de informe de registro del trabajo desplegado por los supervisores en su asesoría técnico pedagógica a los establecimientos educacionales. Se trata de una propuesta tentativa, que en ningún caso puede ser utilizada de manera directa. Se adjunta al presente informe a objeto de entregar los lineamientos de un instrumento de medición y seguimiento que podría ser útil para el monitoreo por parte de la DNS de las prácticas de los supervisores.

Esta propuesta consiste en un sistema de registro de tipo cerrado que de cuenta de las prácticas, dificultades y facilidades ante las cuales los supervisores se enfrentan en su asesoría directa en los establecimientos. Se trata asimismo de un sistema de registro que permitiría un llenado relativamente rápido por parte de los supervisores. La modalidad de este sistema de registro permitiría hacer un análisis representativo y comparado que pudiera dar cuenta de las situaciones de asesoría según distintas variables de interés para la DNS. También está pensado para generar indicadores que permitieran monitorear de manera continua el trabajo de asesoría técnico- pedagógica.

El registro consta de seis ámbitos, los cuales se desprenden desde el análisis de los informes de supervisores, y que posibilitaron el levantamiento de categorías a medir. Los ámbitos de registro son los siguientes: condiciones del establecimiento; nudos críticos; focos de asesoría; actividades desarrolladas; información y recursos utilizados para la asesoría; y, resultados.

## INSTRUMENTO DE REGISTRO DE LA PRÁCTICA DE ASESORÍA TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE LOS SUPERVISORES.

### I. CONDICIONES DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

1. Por favor indique, respecto de cada uno de los siguientes aspectos relativos al establecimiento educacional, si facilitaron o dificultaron el desarrollo de su asesoría	Facilitó la labor de asesoría	Dificultó la labor de asesoría	Sin información
<b>A) Nivel del EGE</b>			
1. Disposición y motivación del Director(a) por mejorar procesos pedagógicos.			
2. Disposición y motivación del jefe(a) UTP por mejorar procesos pedagógicos.			
3. Comunicación entre el Director(a) y docentes.			
4. Comunicación entre UTP y docentes.			
5. Coordinación entre el EGE y docentes.			
6. Gestión general			
7. Competencias técnico pedagógicas Director(a).			
8. Competencias técnico pedagógicas jefe(a) UTP.			
9. Liderazgo técnico pedagógico.			
9. Instancias/ tiempo trabajo institucional conjunto.			
10. Disposición y motivación del Director(a) hacia la labor de la supervisión.			
11. Disposición y motivación del jefe(a) UTP hacia la labor de la supervisión.			
12. Compromiso del EGE con la supervisión.			
13. Comunicación establecida entre el EGE y los(as) supervisores(as).			
14. Valoración rol supervisión.			
15. Apoyo técnico del EGE hacia la supervisión.			
16. Participación otros actores educativos en gestión educativa.			
17. Instancias/ tiempo trabajo técnico conjunto.			
18. Orientación implementación curricular.			
19. Conducción PEI.			
<b>B) Nivel docentes</b>			
1. Competencias técnico pedagógicas de los docentes			
2. Disposición y motivación de los docentes por mejorar los procesos pedagógicos			
3. Disposición y motivación hacia la labor de la supervisión			
4. Composición etárea docentes			
5. Estabilidad planta docente			
6. Instancias /tiempo trabajo técnico			
7. Relación EGE			
<b>C) Nivel gestión escolar</b>			
1. Tiempo de horas destinado a trabajo técnico pedagógico			
2. Procedimientos de observación en aula			
3. Asesoría técnica desarrollada por la UTP			



4. Conocimiento debilidades educativas			
5. Conocimiento necesidades institucionales			
6. Procedimientos y monitoreo labor docente			
7. Procedimientos recolección información			
8. Relación padres y/o apoderados			
<b>D) Nivel institucional</b>			
1. Clima de trabajo en el establecimiento			
2. Presencia instituciones asesoras externas			
3. Calidad del PME			
4. Calidad del PEI			

## II. NUDOS CRÍTICOS

2. En su trabajo de diagnóstico institucional, ¿Cuál/es fueron los principales nudos críticos diagnosticados? <b>Marque sólo aquellos diagnosticados</b>	
a) Ausencia monitoreo trabajo en aula	
b) Ausencia procesos seguimiento cobertura curricular	
c) Ausencia sistemas de registro progresión aprendizajes	
d) Falta definición metas y objetivos institucionales	
e) Desvinculación entre el PEI y las planificaciones institucionales	
f) Poca pertinencia propuesta curricular	
g) Falta información acerca contenidos desarrollados en el aula	
h) Falta información acerca usos del tiempo en el aula	
i) Falta información acerca de desarrollo de actividades en el aula	
j) Problemas en relación a la elaboración del PEI	
k) Problemas para integrar a padres y/o apoderados	
l) Falta de coordinación y comunicación con la planta docente	
m) Problemas de convivencia escolar	
n) Falta promoción y orientación planificaciones de enseñanza	
o) Falta elaboración mecanismos de evaluación	

3. A partir del diagnóstico institucional, ¿Cuál/es son los nudos críticos definidos como prioritario a trabajar en el establecimiento? <b>Anote la letra a partir del listado anterior</b>	

## III. FOCOS DE ASESORÍA

4. En base a su diagnóstico institucional, ¿Cuál/es fueron los objetivos de asesoría planteados? <b>Marque sólo aquellos planteados</b>	
a) Instalar mecanismos y procesos de evaluación curricular	
b) Instalar procesos de evaluación de los procesos pedagógicos	
c) Reformular el PEI del establecimientos	
d) Generar instancias de trabajo para la articulación del PEI	
e) Asegurar efectiva implementación curricular en aula	
f) Generar apoyo a docentes	
h) Generar instancias de evaluación de aprendizaje	
i) Implementar el manual de convivencia escolar	
j) Difundir el PEI hacia la comunidad	
k) Promover la planificación docente	
l) Activar una coordinación técnico pedagógico	

5. ¿Cuál fue el foco de asesoría definido a ser trabajado en el establecimiento	
---	--

educacional? <b>Anote la letra a partir del listado anterior</b>	
--	--

### III. ACTIVIDADES REALIZADAS

6. En relación al empalme realizado en el establecimiento, ¿Cuáles de las siguientes actividades tuvo oportunidad de desarrollar? <b>Marque sólo aquellas realizadas</b>	
a) Presentación formal del equipo al EGE	
b) Exposición propósitos generales (iniciales) de la asesoría	
c) Revisión y análisis en conjunto de información	
d) Revisión en conjunto de documentos institucionales	
e) Definición en conjunto de nudos críticos	
f) Definición en conjunto del foco de asesoría	
g) Definición en conjunto del programa de trabajo (fases, actividades, cronograma)	
h) Definición de acuerdos/ compromisos de trabajo	
i) Delimitación responsabilidades	

7. A partir del trabajo de empalme e instalación en el establecimiento, ¿En qué medida se lograron los siguientes objetivos? <b>Marque sólo aquellas que se produjeron</b>	Completa mente	Parcial mente	No se lograron
a) Una relación de confianza y cercanía			
b) Un reconocimiento técnico pedagógico			
c) Motivación e interés del EGE por hacer un trabajo conjunto			
d) Motivación e interés en mejorar los procesos pedagógicos			
e) Recelos y resistencias hacia la supervisión			

8. Usted, ¿Con cuál de los siguientes actores se relacionó en el empalme? <b>Marque sólo aquellos con que realizó el empalme</b>	
a) Sostenedor(a) (en caso de que corresponda)	
b) EGE	
c) Director(a)	
d) Jefe(a) UTP	
e) Docentes	
f) Padres y/o apoderados	
g) Alumnos(as)	
h) Otros actores de la comunidad escolar	

9. Durante el trabajo de asesoría técnico pedagógica propiamente tal, ¿Con qué frecuencia tuvo la oportunidad de trabajar con los siguientes actores?	Siempre	Algunas veces	Nunca
a) Sostenedor(a) (en caso de que corresponda)			
b) EGE			
c) Director(a)			
d) Jefe(a) UTP			
e) Docentes			
f) Padres y/o apoderados			
g) Alumnos(as)			
h) Otros actores de la comunidad escolar			

10. En relación a las modalidades de trabajo desarrolladas en los establecimientos, ¿Con qué frecuencia usted tuvo la oportunidad de realizar .....	Siempre	Algunas veces	Nunca
---	---------	------------------	-------

a) Reuniones expositivas con el EGE			
b) Talleres prácticos con el EGE			
c) Reuniones expositivas con docentes			
d) Talleres prácticos con docentes			
e) Reuniones plenarias con miembros de la comunidad educativa			

11. En el trabajo desarrollado en los establecimiento, ¿Cuál/es de las siguientes prácticas tuvo la oportunidad de realizar con los distintos actores?	
<b>A) Nivel institucional</b>	
1. Elaboración y reformulación del PEI	
2. Articulación del PEI con los planes y programas de estudio	
3. Elaboración y definición Manual de Convivencia Escolar	
4. Definición de objetivos y metas institucionales	
5. Evaluaciones institucionales (fortalezas y debilidades)	
6. Definición actores para elaboración PEI	
8. Implementación/ elaboración de mecanismos de difusión del PEI	
9. Implementación/ elaboración de mecanismos mejoramiento propuesta curricular	
<b>B) Nivel trabajo docente</b>	
1. Elaboración y definición planificaciones de aula	
2. Implementación/ elaboración mecanismos para realizar planificaciones coherentes con los contenidos curriculares y en el marco de los OF-CM	
3. Evaluación del uso del tiempo en aula	
4. Desarrollo contenidos técnicos del currículo	
5. Generación instancias de trabajo en equipo	
6. Fomento responsabilización frente aprendizajes de los estudiantes	
7. Fomento reconocimiento técnico del EGE	
<b>C) Nivel EGE</b>	
1. Implementación/ elaboración de instrumentos y pautas de planificación	
2. Desarrollo de conceptos técnicos del currículo y reforma	
3. Análisis información de resultados	
4. Implementación/ elaboración de instrumentos de implementación curricular (Cuáles)	
5. Implementación/ elaboración de mecanismos de seguimiento curricular	
6. Implementación/ elaboración de mecanismos de apoyo al trabajo docente	
7. Instancias de reflexión técnico-pedagógico	
8. Definición rol EGE	
9. Definición rol UTP	
10. Implementación/ elaboración de mecanismos de seguimiento a la cobertura curricular	
11. Revisión y evaluación planificaciones docentes	
12. Observaciones en aula	
13. Implementación/ elaboración instrumentos de generación de información	
14. Seguimiento y análisis instrumentos de evaluación	

#### V. INFORMACIÓN Y RECURSOS UTILIZADOS PARA LA ASESORÍA

12. En relación a la información del establecimiento, ¿En qué medida tuvo la oportunidad de incorporar en su trabajo de asesoría lo siguiente.....	Alta utilización	Baja utilización	No se utilizaron
a) Información institucional? (autodiagnósticos, etc.)			
b) Instrumentos institucionales? (PEI, Manual Convivencia Escolar, etc.)			
c) Resultados prueba SIMCE?			
d) Datos sociodemográficos de la población escolar			

atendida?			
e) Calificaciones de los estudiantes?			
f) Datos académicos de los estudiantes? (% deserción, repitencia, etc.)			

13. Respecto a mecanismos de recolección de información utilizados para la asesoría, ¿Con qué frecuencia usted tuvo la oportunidad de realizar...?	Constantemente	Esporádicamente	Nunca
a) Entrevistas a miembros del EGE			
b) Entrevistas a docentes			
c) Entrevistas a otros actores de la comunidad educativa			
d) Conversaciones informales con miembros de la comunidad educativa			
e) Observación en aula			
f) Encuestas autoaplicadas			
g) Reuniones grupales			

14. Con fin de recolectar información para la asesoría, ¿Usted elaboró alguno de los siguientes instrumentos para recolectar información?	Sí	No
a) Pautas de entrevista		
b) Pautas de observación en aula		
c) Cuestionarios		
d) Pautas de planificación docente		
e) Sistemas de registro		

15. ¿Cuál de los siguientes instrumentos de recolección de información le sería útil estuvieran disponibles para su uso en los establecimientos? <b>Marque sólo aquellos que considere útiles</b>	
a) Pautas de entrevista	
b) Pautas de observación en aula	
c) Cuestionarios de opinión	
d) Pautas de registro	

16. ¿Cuál de los siguientes instrumentos técnicos le sería útil estuvieran disponibles para su uso en los establecimientos? <b>Marque sólo aquellos que considere útiles</b>	
a) Pautas de planificación docente	
b) Pautas cobertura curricular	
c) Talleres de liderazgo técnico	
d) Prácticas y procedimientos acorde a objetivos	

17. ¿Tuvo la oportunidad de utilizar los siguientes materiales y documentos de los establecimientos en su asesoría?	Sí	No	15. De los materiales que utilizados, ¿Cuál fue el nivel de utilidad de ellos?	Alta	Baja	Sin utilidad
a) PEI			a) PEI			
b) Planificaciones docentes			b) Planificaciones docentes			

c) Programas de estudio			c) Programas de estudio			
d) OF-CM			d) OF-CM			
e) Calificaciones de los estudiantes			e) Calificaciones de los estudiantes			
f) Manual de convivencia escolar			f) Manual de convivencia escolar			
g) Datos académicos de los estudiantes			g) Datos académicos de los estudiantes			

18. ¿Tuvo la oportunidad de utilizar los siguientes materiales y documentos de la supervisión en su asesoría?	Sí	No	15. De los materiales que utilizados, ¿Cuál fue el nivel de utilidad de ellos?	Alta	Baja	Sin utilidad
a) Pautas de observación			a) Pautas de observación			
b) Modelos de planificación de aula			b) Modelos de planificación de aula			
c) Manuales de auto-evaluación			c) Manuales de auto-evaluación			
d) Planes de asesoría			d) Planes de asesoría			

19. ¿Tuvo la oportunidad de utilizar los siguientes materiales y documentos ministeriales en su asesoría?	Sí	No	15. De los materiales que utilizados, ¿Cuál fue el nivel de utilidad de ellos?	Alta	Baja	Sin utilidad
a) Reforma Curricular			a) Reforma Curricular			
b) Marco Curricular Nacional			b) Marco Curricular Nacional			
c) Marco para la Buena Enseñanza			c) Marco para la Buena Enseñanza			
d) PME			d) PME			

20. En relación a los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar la asesoría, ¿Cuál/es de los siguientes tuvo la oportunidad de utilizar?	Sí	No
a) Data show (power point)		
b) Diapositivas		
c) Dvd/ video		

## VI. RESULTADOS

21. ¿Cuál de los siguientes indicadores formales de procesos utilizó al termino de la asesoría?	Sí	No
a) Grado de participación actores educativos a actividades desplegadas		
b) Grado de cumplimiento de acuerdos comprometidos		
c) Grado de desarrollo de las actividades estipuladas		

22. ¿Cuál de los siguientes indicadores utilizó para medir el posible impacto/ resultados de su asesoría en los establecimientos?
a) Nivel de desarrollo planificaciones

b) Nivel de cumplimiento planificaciones de enseñanza
c) Nivel de cobertura curricular
d) Estadísticas académicas estudiantes
e) Puntajes SIMCE
f) Puntaje PSU

23. Como resultado de su asesoría, ¿Cuál/es de las siguientes prácticas/ procedimientos diría se instalaron en el establecimiento?	
<b>A) Nivel institucional</b>	
1. Reelaboración del PEI	
2. Articulación del PEI con los planes y programas de estudio	
3. Redefinición e implementación el Manual de Convivencia Escolar	
4. Orientación del trabajo directivo en base a objetivos y metas institucionales	
5. Integración padres y/o apoderados en la definición institucional de los establecimientos	
6. Integración equipos docentes en la definición institucional de los establecimientos	
8. Difusión del PEI hacia la comunidad educativa	
9. Mejoramiento propuesta curricular	
<b>B) Nivel trabajo docente</b>	
1. Elaboración planificaciones de aula	
2. Planificaciones acorde a contenidos curriculares y en el marco de los OF-CM	
3. Uso efectivo del tiempo en aula	
4. Apropiación contenidos técnicos del currículo	
5. Trabajo en equipo entre niveles y áreas de enseñanza	
6. Responsabilización frente aprendizajes de los estudiantes	
7. Reconocimiento técnico del EGE	
<b>C) Nivel EGE</b>	
1. Manejo instrumentos y pautas de planificación	
2. Manejo conceptos técnicos	
3. Análisis información de resultados	
4. Manejo instrumentos de implementación curricular (Cuáles)	
5. Manejo mecanismos de seguimiento curricular	
6. Procedimientos e instancias de apoyo al trabajo docente	
7. Reuniones de reflexión técnico-pedagógico	
8. Se reorientó el rol EGE	
9. Se reorientó el rol UTP	
10. Prácticas de seguimiento cobertura curricular	
11. Revisión y evaluación planificaciones docentes	
12. Observaciones en aula	
13. Elaboración y aplicación de instrumentos de generación de información	
14. Seguimiento y análisis instrumentos de evaluación	