

**ESTÁNDARES E INDICADORES DE DESEMPEÑO DE  
SOSTENEDORES EN EL SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO  
CHILENO**

**INFORME FINAL  
MARZO, 2010**

**CENTRO DE INVESTIGACION AVANZADA EN EDUCACION – CIAE  
UNIVERSIDAD DE CHILE – PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE  
VALPARAISO**

**Equipo Investigador: Juan Pablo Valenzuela B.; Carmen Montecinos;  
Valentina Abufhele; Beatriz Fernández y Valentina Gálvez**

## INDICE

### **PRESENTACION: MARCO GENERAL DE MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO ..... 6**

### **CAPITULO I. CONTEXTO NACIONAL DE LOS SOSTENEDORES DE EDUCACION PÚBLICA Y EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN LA APLICACIÓN DE ESTANDARES DE DESEMPEÑO EN EL NIVEL INTERMEDIO..... 9**

1. CONTEXTO GENERAL DE GESTIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE .....	9
A. Sistemáticos bajos resultados en pruebas estandarizadas nacionales y amplia brecha de estos respecto a sostenedores privados.....	9
B. Sostenida pérdida de matrícula relativa y absoluta en educación básica y, recientemente, en educación media .....	10
C. Cobertura comunal de la educación municipal.....	12
D. Condiciones asimétricas entre sostenedores subvencionados municipales y particulares.....	13
E. Creciente desfinanciamiento del sistema educativo público .....	14
F. Precariedad técnica de muchos niveles intermedios (DAEM y Corporaciones de Educación) .....	15
2. MARCO LEGAL QUE AFECTA AL NIVEL INTERMEDIO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE: SITUACIÓN ACTUAL Y PRINCIPALES MODIFICACIONES .....	16
A. Marco Vigente previo a la Ley SEP.....	16
B. Los cambios incorporados a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial .....	17
C. Los Principales Efectos sobre los Sostenedores de la Educación Pública a partir de los Proyectos de Ley sobre Institucionalidad de la Educación.....	19
3. ROL DEL NIVEL INTERMEDIO Y FACTORES DE CALIDAD: EXPERIENCIA NACIONAL .....	23
A. Estudios Cuantitativos.....	23
B. Estudios de Análisis Cualitativo .....	29
4. ROL DEL NIVEL INTERMEDIO Y FACTORES DE CALIDAD: EXPERIENCIA INTERNACIONAL.....	47
A. Introducción.....	47
B. Factores Claves Para Una Gestion Orientada A La Mejora.....	48
C. Revisión De Experiencias E Investigaciones Internacionales .....	59
D. Conclusiones.....	108
E. Bibliografía.....	112
5. EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES: EXPERIENCIA NACIONAL.....	116

A. Sistema de Acreditación de Instituciones y Programas de Educación Superior .....	116
B. Estándares en los Aprendizajes de los Estudiantes: Mapas de Progreso en Aprendizaje y Niveles de Logro.....	119
C. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).....	121
D. Certificación de la Gestión Escolar: Fundación Chile.....	124
E. Sistema de Acreditación de Servicios Municipales (no Salud ni Educación) .	127
F. Sistema de Acreditación de Calidad Salas Cuna y Jardines Infantiles: JUNJI .....	128
G. Lecciones para el diseño de estándares e indicadores en el desempeño de los sostenedores de la educación pública .....	131
<b>6. EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES: EXPERIENCIA INTERNACIONAL .....</b>	<b>134</b>
A. Introducción.....	134
B. Metodología .....	134
C. Descripción De Experiencias Internacionales.....	135
D. Sistematización Y Comparación De Casos .....	144
E. Conclusiones .....	163
F. Bibliografía .....	165
<b>CAPITULO II: PROPUESTA TECNICA INICIAL PARA ESTANDARES E INDICADORES PARA SOSTENEDORES DE EDUCACION PÚBLICA EN CHILE ..</b>	<b>168</b>
A. Descripción del Modelo .....	168
B. Definición de Áreas y Componentes.....	169
C. Descripción de Niveles de Desarrollo.....	175
D. Construcción De Rúbricas Para Cada Nivel De Desarrollo .....	176
E. Método para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentra la gestión del sostenedor .....	183
F. Alternativas para determinar el nivel de desempeño final de la gestión del sostenedor .....	185
G. Áreas, Componentes y Elementos de Gestión.....	188
H. Rúbricas.....	191
<b>CAPITULO III: PROCESO DE DIALOGO CON ACTORES SOBRE LA PROPUESTA DE ESTANDARES DE DESEMPEÑO PARA SOSTENEDORES DE EDUCACION PUBLICA .....</b>	<b>266</b>
<b>1. PROPUESTA Y DISEÑO METODOLOGICO DEL PROCESO DE DIALOGO CON SOSTENEDORES DE EDUCACIÓN PUBLICA .....</b>	<b>266</b>
<b>2. SINTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROCESO DE DIALOGO: TALLERES Y CONSULTA ONLINE.....</b>	<b>271</b>
A. Análisis general sobre la propuesta de implementación de estándares para sostenedores de educación pública.....	272
B. Discusión del Modelo Propuesto .....	274

**3. ANALISIS EN DETALLE DE LAS PRINCIPALES TEMATICAS CONSIDERADAS EN EL DIALOGO CON SOSTENEDORES DE EDUCACION PUBLICA..... 294**

A. Presentación de Antecedentes.....	294
B. Propuesta Modelo de Estándares: Áreas y Componentes.....	296
C. Propuesta Modelo de Estándares: Análisis por Elementos de Gestión.....	308
D. Niveles de Desarrollo.....	379
E. Propuestas de Agregación.....	382
F. Rúbricas.....	384
G. Propuestas de validación y cierre del taller.....	387
H. Temas Emergentes.....	389

**CAPITULO IV: PROPUESTA DE DISEÑO DE UN SISTEMA EVALUATIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN GENERAL DE SOSTENEDORES..... 394**

A. Descripción Del Sistema De Evaluación De Sostenedores.....	394
B. Objetivos Del Sistema De Evaluación.....	394
C. Principios Del Sistema De Evaluación.....	394
D. Etapas Del Sistema De Evaluación.....	395
E. Condiciones Para Un Proceso De Evaluación Exitoso.....	400

**V. ANEXOS..... 404**

**ANEXO 1: DETALLE DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA APLICACIÓN DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EN EL NIVEL INTERMEDIO (CAPÍTULO I)..... 404**

A. Inglaterra.....	404
B. Escocia.....	408
C. Gales.....	411
D. Suecia.....	415
E. Finlandia.....	418
F. Noruega.....	421
G. Lituania.....	424
H. British Columbia, Canadá.....	427
I. Ontario, Canadá.....	430
J. Massachusetts, USA.....	433
K. Texas, USA.....	436
L. Kentucky, USA.....	439

**ANEXO 2: DETALLE DE ÁREAS, COMPONENTES E INDICADORES POR CASO INTERNACIONAL (CAPÍTULO I)..... 442**

A. Inglaterra.....	442
B. Escocia.....	444
C. Gales.....	449
D. Suecia.....	452
E. Finlandia.....	454

F. Noruega .....	454
G. Lituania.....	455
H. British Columbia – Canadá .....	456
I. Ontario – Canadá.....	459
J. Massachusetts - USA.....	461
K. Texas - USA.....	462
L. Kentucky – USA .....	464
<b>ANEXO 3: REPORTE DE RESULTADOS POR CADA COMUNA PARTICIPANTE DEL PROCESO DE DIÁLOGO (CAPITULO III).....</b>	<b>470</b>
A. Reporte Comuna 1.....	470
B. Reporte Comuna 2 .....	479
C. Reporte Comuna 3 .....	489
D. Reporte Comuna 4.....	502
E. Reporte Comuna 5 .....	513
F. Reporte Comuna 6 .....	520
G. Reporte Comuna 7 .....	530
H. Reporte Comuna 8 .....	540
I. Reporte Comuna 9 .....	548
J. Reporte Comuna 10.....	555
<b>ANEXO 4: INFORME DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS PARTICIPANTES DE LOS TALLERES (CAPITULO III) .....</b>	<b>564</b>
A. Participantes .....	566
B. Resultados.....	570

## **ESTÁNDARES E INDICADORES DE DESEMPEÑO DE SOSTENEDORES EN EL SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO CHILENO**

### **PRESENTACION: MARCO GENERAL DE MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO**

El gobierno de la Presidenta Bachelet ha definido como una prioridad el fortalecer la educación pública, ello en el marco de un conjunto de reformas que permitan diseñar e implementar una nueva arquitectura de todo el sistema escolar chileno, tendiente a posibilitar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes, independiente de sus condiciones de origen. El fortalecimiento de la educación pública pretende ratificar el rol estratégico de ésta en la construcción de un proyecto educativo no excluyente y que posibilite altos grados de cohesión para las nuevas generaciones, tanto al responder a un marco valórico y pedagógico común para todos los estudiantes que se formen en ella, como el ofrecer una alternativa de alta calidad educativa, de tal forma que se transforme en una alternativa efectiva para todos los estudiantes del país.

El fortalecimiento de la educación pública, no sólo responde a la necesidad de mejorar considerablemente la calidad de los aprendizajes de los niños que asisten a ella - tanto mejorando los niveles promedio alcanzados por los estudiantes matriculados en la educación pública, como reduciendo las brechas de los aprendizajes respecto a las escuelas privadas y, especialmente, cerrando las brechas de aprendizajes al interior de cada establecimiento público, principal diferencia en la varianza de los aprendizajes de los niños chilenos-, sino que también es respuesta a serios problemas institucionales que reducen las posibilidades que la educación sea un espacio para igualar las oportunidades futuras de las nuevas generaciones, y a la sistemática pérdida de su importancia relativa en el total de la oferta educativa nacional: en la actualidad menos del 40% de la matrícula de los primeros años de educación en las zonas urbanas corresponde a las escuelas públicas.

Este esfuerzo tiene un carácter sistémico y de urgencia, puesto que tal como señala Mario Marcel, coordinador del informe de Politeia (2008), “de no actuarse ahora con diligencia, las soluciones para el sector municipal pueden llegar demasiado tarde, no sólo para la educación municipal, sino para la educación pública en general, debilitándose con ello la gobernabilidad de la educación chilena” (Politeia, Cap. VI, pág. 14)”.

Como parte de un conjunto de políticas y estrategias para lograr el objetivo de fortalecimiento de la educación pública, se creó un Marco para la Buena Dirección y un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (focalizado en escuelas), también se implementó un Fondo de Innovación para la Gestión de la Educación Municipal, el cual financia desde el año 2008 iniciativas tendientes a mejorar la gestión pedagógica y financiera de los sostenedores municipales. También se ha desarrollado un intensivo programa de incentivos a la jubilación de docentes de escuelas públicas, y aprobado un nuevo sistema de financiamiento por estudiante –Ley de Subvención Escolar Preferencial-, el cual incluye consideraciones socioeconómicas de las familias de los niños, de tal forma que el aporte estatal se incrementa en un 60% para el tercio más vulnerables de los estudiantes de Prekinder a 4º básico.

A su vez, durante el año 2008 el ejecutivo envió al Congreso Nacional una ley específica para fortalecer la educación pública, en la cual propone concentrar en los sostenedores públicos tanto las actuales responsabilidades administrativo-financieras, como las técnico-pedagógicas, hasta hace poco concentradas en el propio Ministerio de Educación; a su vez, este nuevo marco legal propone la creación de entidades especializadas en la gestión de la educación pública, manteniéndolas bajo la dependencia municipal, pero posibilitando la gestión asociada de la educación de varias comunas y la obligatoriedad de conformar equipos

técnicos para apoyar a los establecimientos bajo su dependencia con el fin de obtener una educación de calidad para todos los niños matriculados en las escuelas públicas. Asimismo, se plantea el aseguramiento de un financiamiento regular para el funcionamiento de los equipos técnicos a cargo de estas agencias especializadas.

Esta nueva iniciativa legal, en concordancia con las iniciativas legislativas que crean la Agencia de Calidad, también conlleva el fortalecimiento de los mecanismos de responsabilización de los sostenedores de la educación pública –actualmente los equipos directivos y profesionales de DAEM y Corporaciones de educación municipal- por su desempeño, para lo cual se indica en el art. 8° del proyecto de ley, que “los sostenedores públicos deberán cumplir con los estándares de calidad, y en especial, deberán cumplir con los estándares de aprendizaje de los alumnos y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sostenedores, de los docentes y directivos que establezca el Ministerio de Educación de conformidad a la ley. Sin perjuicio de lo anterior, los sostenedores públicos estarán sometidos a procedimientos obligatorios de evaluación y autoevaluación, que medirán el desempeño de todo el personal y de todos los niveles organizativos que intervengan en la prestación del servicio educativo, con el objetivo de velar por la calidad del mismo”. De esta forma, la aplicación de estándares a los sostenedores, sus establecimientos y al personal vinculado a los mismos, se define como una estrategia prioritaria para incrementar la transparencia de la gestión de la educación pública, permitiendo una mejor y más oportuna identificación de las áreas prioritarias para mejorar, así como para monitorear el impacto que tengan las diversas iniciativas tendientes a lograr una educación pública de calidad.

En este contexto, este estudio responde a un esfuerzo inicial para identificar potenciales estándares e indicadores de desempeño de los sostenedores de establecimientos educacionales públicos, los cuales puedan aprovechar la experiencia internacional reciente sobre el tema, los diversos esfuerzos nacionales en la elaboración de estándares educativos y marcos específicos para la operación del sistema escolar.

Es importante resaltar que este trabajo se centra en elaborar una propuesta de estándares de desempeño para los sostenedores de educación pública, sin embargo, es indispensable ampliarla hacia el resto de los sostenedores subvencionados, así como articular su diseño e implementación con la aplicación de estándares para otros actores educacionales, especialmente con los estándares obligatorios que se diseñarán para establecimientos educacionales, pues su diseño debiese dar cuenta de un sistema sostenedor-establecimiento, más que de dos iniciativas independientes.

El trabajo fue desarrollado en cuatro etapas, cada una de ellas asociada a un capítulo principal del estudio. El primer capítulo describe el contexto nacional y el marco legal de los sostenedores de la educación pública, los factores de calidad que identifica la literatura nacional e internacional para los niveles intermedios en educación, así como las experiencias nacionales e internacionales en la aplicación de estándares de desempeño. El segundo capítulo presenta una propuesta de modelo de estándares específico para la realidad nacional. El tercero da cuenta del análisis de un proceso de diálogo con los equipos profesionales y técnicos de 10 departamentos de educación o corporaciones de educación municipal del país, proceso que permitió identificar los principales requerimientos para mejorar e implementar una iniciativa como la definida en este proyecto. El cuarto capítulo presenta una propuesta de sistema de aplicación del modelo de estándares para el país – propuesta que no fue sometida a consulta con actores y por tanto debe ser concebida como un primer insumo en esta materia.

Una conclusión de esta investigación, es que esta iniciativa debe ser entendida como **un esfuerzo inicial**, pues -como se verá más adelante- su diseño se orienta a la detección de estándares e indicadores, pero, por su breve extensión (tanto en términos de su breve extensión, como del acotado número de actores participantes), no considera un proceso de

discusión y validación técnica y social de los mismos, la cual debiese quedar planteada previo a su aplicación institucionalizada. Es por este motivo que, tal como fue discutido con la contraparte del Ministerio de Educación, el presente trabajo no permite diseñar un modelo definitivo para que los sostenedores de educación pública puedan realizar procesos de autoevaluación inmediata o determinar los indicadores específicos para el conjunto de municipios del país, sino que recoge la necesidad de generar un proceso más amplio y participativo para validar la propuesta técnica que surge de este trabajo, la cual incluya un proceso de diseño de los instrumentos específicos (varios de ellos identificados en este estudio), así como de la implementación de una fase piloto de la propuesta convenida con más actores.

Es la convicción del equipo CIAE que este desafío reviste un carácter urgente, no sólo para el cumplimiento de la normativa legal que se iniciará al aprobarse la nueva legislación sobre aseguramiento de la calidad de la educación, sino que también por la necesidad de establecer un proceso de diálogo participativo entre las autoridades gubernamentales y las autoridades locales, especialmente orientada a mejorar la comprensión de los alcances de reviste esta propuesta, la cual debiese tener como centro el construir una política orientada al mejoramiento continuo de los niveles intermedios de educación, al mismo tiempo que aprovechar la oportunidad que presenta la detección de una positiva disponibilidad, de parte de la mayoría de los actores locales, para implementar una iniciativa como ésta.



## **CAPITULO I. CONTEXTO NACIONAL DE LOS SOSTENEDORES DE EDUCACION PÚBLICA Y EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN LA APLICACIÓN DE ESTANDARES DE DESEMPEÑO EN EL NIVEL INTERMEDIO**

### **1. CONTEXTO GENERAL DE GESTIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE**

La sociedad chilena no está satisfecha con el sistema educativo que tiene, insatisfacción que se expresa con mayor decisión a partir del movimiento de estudiantes del año 2006, el cual genera la conformación de un Consejo Asesor Presidencial para la elaboración de un diagnóstico y diseño de propuestas que permitan mejorar la calidad y equidad educativa. A partir de este movimiento se ha generado la elaboración de un conjunto de iniciativas de modificaciones institucionales y financieras que dan cuenta de una “Nueva Arquitectura del Sistema Educativo Chileno”. Sin embargo, no es hasta el debate en el Congreso Nacional del proyecto de Ley General de Educación, que el ejecutivo se plantea la necesidad de fortalecer, en particular, la educación pública<sup>1</sup>, ello a partir del requerimiento político de diversos actores, lo cual se expresa con formalidad en la firma de un *Protocolo de los Partidos de la Concertación y el Gobierno para una Educación Pública de Calidad*, por medio del cual se renueva el compromiso del Estado por una educación pública de calidad para todos los estudiantes, compromiso que dará lugar a un *Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública*, especialmente vinculado al envío al Congreso de un proyecto de ley para este fin a fines del 2009.

Los diagnósticos vinculados a la educación impartida por el sector municipal (educación pública) indican que ésta presenta una situación crítica, tanto en términos de calidad y gestión, como en la comparación respecto a la educación privada financiada, parcialmente, con recursos del Estado. Por otro lado, diversos antecedentes intertemporales de la educación pública dan cuenta de un sostenido debilitamiento, en términos de su protagonismo y liderazgo para poder responder a las expectativas y desafíos de nuestra sociedad. A continuación se describen los principales antecedentes que dan cuenta de la poca efectividad y pérdida de relevancia de la educación pública en el contexto nacional, así como algunos factores que pueden explicar esta situación.

#### **A. Sistemáticos bajos resultados en pruebas estandarizadas nacionales y amplia brecha de estos respecto a sostenedores privados**

A partir de 1998 la aplicación de las pruebas SIMCE permite su comparabilidad intertemporal. La inexistencia de un mejoramiento en los resultados de estas pruebas –tanto entre diversas disciplinas, como en diferentes grados- ha permitido concluir que durante la última década la calidad educativa chilena se ha estancado. Sin embargo, al comparar los resultados promedio, según dependencia administrativa, es posible detectar diferencias de 0.4 desviaciones estándares (o 20 puntos) entre colegios municipales y subvencionados particulares –a favor de estos últimos- y 1.2 (o cerca de 60 puntos) respecto a los colegios particulares pagados.

---

<sup>1</sup> Aquella de propiedad del Estado, para el caso chileno, a cargo de los municipios.

**Tabla 1**  
**Evolución Promedio SIMCE 4° Básico por NSE de las Escuelas por Tipo de Dependencia (Lenguaje 1999-2006)**

	Municipal				Subvencionado Particular				Particular Pagado			
	1999	2002	2005	2006	1999	2002	2005	2006	1999	2002	2005	2006
Bajo	227	229	236	238	215	216	218	227				
Medio-Bajo	230	232	237	235	230	230	235	235				
Medio	249	249	249	248	257	258	258	256	252	253		
Medio-Alto	275	276	274	271	281	281	279	275	286	282		
Alto					300	303	294	289	302	302	301	298
<b>País</b>	<b>238</b>	<b>239</b>	<b>243</b>	<b>241</b>	<b>258</b>	<b>259</b>	<b>263</b>	<b>260</b>	<b>298</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>297</b>

La Tabla 1 refleja estos resultados para lenguaje en estudiantes de 4° grado, aunque es posible detectar similares resultados para el resto de los grados y disciplinas. Estos bajos resultados, sin ninguna tendencia a revertir esta situación, en todo el sistema escolar, pero con mayor precariedad en el sistema municipal, dan cuenta de la ineffectividad de las diversas políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educacional. Por otra parte, al considerar el nivel socioeconómico de los establecimientos donde asisten los estudiantes, es posible observar que las diferencias entre los resultados obtenidos por estos casi desaparecen al comparar estudiantes de similares NSE que asisten a establecimientos de diversos sostenedores, pero se amplían al considerar las condiciones sociales de sus familias, de tal forma que son estas condiciones las que explican una parte sustantiva de la heterogeneidad en los aprendizajes de los niños chilenos<sup>2</sup> entre las escuelas.

Esta reducción de la diferencias en los resultados promedio en la aplicación de test estandarizados entre diversos tipos de sostenedor –una vez que es controlado el nivel socioeconómico de los estudiantes y de los establecimientos escolares donde estos asisten– también es consistente con los resultados observados en PISA 2006, en esta prueba se observa que mientras la brecha original en la prueba de lenguaje para estudiantes de colegios públicos, comparados con los colegios privados, alcanza cerca de 50 puntos (0,5 desviaciones estándares), sin embargo, al controlar por el NSE individual y del colegio la brecha desaparece (PISA, 2006. Figura 5.5).

### **B. Sostenida pérdida de matrícula relativa y absoluta en educación básica y, recientemente, en educación media**

Al considerar sólo la matrícula regular de educación básica y media (ver Tabla 2) es posible detectar que la evolución de la matrícula escolar se asocia estrechamente a las condiciones demográficas del país (reducción de la matrícula de educación general básica desde fines de los 90 debido a la reducción en la tasa de natalidad) y al incremento sostenido en la cobertura educativa de educación media desde fines de los 90.

Por su parte, la educación municipal presenta una rápida caída en la matrícula absoluta de educación básica a partir del año 2002, lo cual junto a la evolución demográfica de los niños de este grupo etáreo, conllevan a una sostenida reducción de la participación relativa de la educación pública de este nivel educativo, la cual se reduce desde casi 60% a mediados de los 90 hasta un 48,2% en el 2007. Esta reducción se ha acentuado durante los últimos años, lo cual implica una reducción de entre 1,5%-2,0% anual en la tasa de participación relativa.

<sup>2</sup> El análisis de PISA 2006 indica que Chile es uno de los países donde es más relevante el origen socioeconómico y cultural de las familias para explicar los aprendizajes de los jóvenes de 15 años (PISA, 2006).

Toda esta reducción de la participación en la educación municipal ha sido compensada por un incremento similar en la participación relativa de la educación subvencionada particular.

Complementariamente, la matrícula municipal de educación media se incrementó sostenidamente entre 1994-2005, lo cual se explica por un sustantivo incremento en la cobertura de este nivel educacional y por un incremento en el número de jóvenes en este grupo etéreo. Sin embargo, desde fines de los 90 la participación relativa de la educación municipal en educación media presenta una sostenida reducción, lo cual implicó pasar desde un 50,5% del total de la matrícula en 1998 a un 42,7% en el 2007, tendencia que se ha mantenido en el 2008. Nuevamente, esta reducción relativa ha sido compensada por un incremento similar en la participación relativa de la educación subvencionada.

**Tabla 2**  
**Participación Educación Municipal en Matrícula Enseñanza Básica y Media Regular 1990-2007**

	Matrícula Básica Total	Participación Ed. Municipal	Matrícula Media Total	Participación Ed. Municipal
1990	1.991.171	61,2%	719.819	51,0%
1991	2.002.948	61,0%	699.455	50,9%
1992	2.034.831	60,5%	675.073	51,4%
1993	2.066.037	60,0%	652.815	51,2%
1994	2.088.468	59,8%	663.316	51,6%
1995	2.144.810	59,4%	688.440	51,6%
1996	2.205.092	58,6%	740.487	50,8%
1997	2.234.618	58,2%	753.250	51,0%
1998	2.253.171	57,7%	774.034	50,5%
1999	2.305.459	57,2%	803.832	49,6%
2000	2.355.594	56,5%	822.946	49,0%
2001	2.361.721	55,8%	850.713	48,7%
2002	2.341.519	54,7%	896.470	48,2%
2003	2.312.274	53,5%	947.057	47,1%
2004	2.269.388	52,3%	989.039	45,6%
2005	2.227.777	51,4%	1.029.366	44,9%
2006	2.183.734	49,7%	1.042.074	43,6%
2007	2.145.102	48,2%	1.033.285	42,7%

Fuente: Ministerio de Educación y Cálculos Propios.

Otra estrategia para analizar la caída en la matrícula municipal es concentrarse en la distribución de la matrícula subvencionada de los primeros cursos de educación básica urbana, puesto que la cobertura de educación rural está altamente concentrada en el sector municipal y las decisiones que las familias realizan en los primeros años de educación mantienen una alta estabilidad intertemporal. La Tabla 3 describe esta evolución para 1° y 4° básico, estos resultados dan cuenta de la sostenida y profunda reducción de la participación de la educación municipal en la matrícula escolar urbana entre 1997-2007, lo cual ha implicado que mientras en 1997 cerca del 60% de la matrícula inicial básica era resuelta por la educación pública, ésta apenas sobrepasaba el 40% sólo 10 años después.

**Tabla 3**  
**Distribución de la Matrícula Básica Urbana entre Educación Municipal y Subvencionada Particular 1990-2007**

Matrícula	Municipal			Subv. Particular			Total		
	1990	1997	2007	1990	1997	2007	1990	1997	2007
1° Básico	120.767	138.527	92.695	83.082	100.438	118.905	203.849	238.965	211.600
4° Básico	118.311	131.595	97.199	75.596	90.649	111.550	193.896	222.245	208.749
Participación									

1º Básico	59,2%	58,0%	43,8%	40,8%	42,0%	56,2%			
4º Básico	61,0%	59,2%	46,6%	39,0%	40,8%	53,4%			

Fuente: Estimaciones propias.

El proceso de pérdida sistemática de la matrícula municipal coincide con la masificación del financiamiento compartido y la entrega de subsidios de capital para la construcción de nuevos establecimientos –en el marco de la implementación de la Jornada Escolar Completa-. Sin embargo, el proceso de migración en la cobertura educativa podría verse profundizado aún más a partir del 2009, ello debido a que la implementación de la subvención escolar preferencial conlleva un sustantivo incremento en el aporte público por el tercio de estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica –concentrados en un 70% en los establecimientos municipales-, incremento que supera el cobro promedio aplicado en establecimientos subvencionados particulares con financiamiento compartido, lo cual implica que la competencia por este segmento comenzará a ser muy intensiva, segmento en el cual se concentraba la educación municipal.

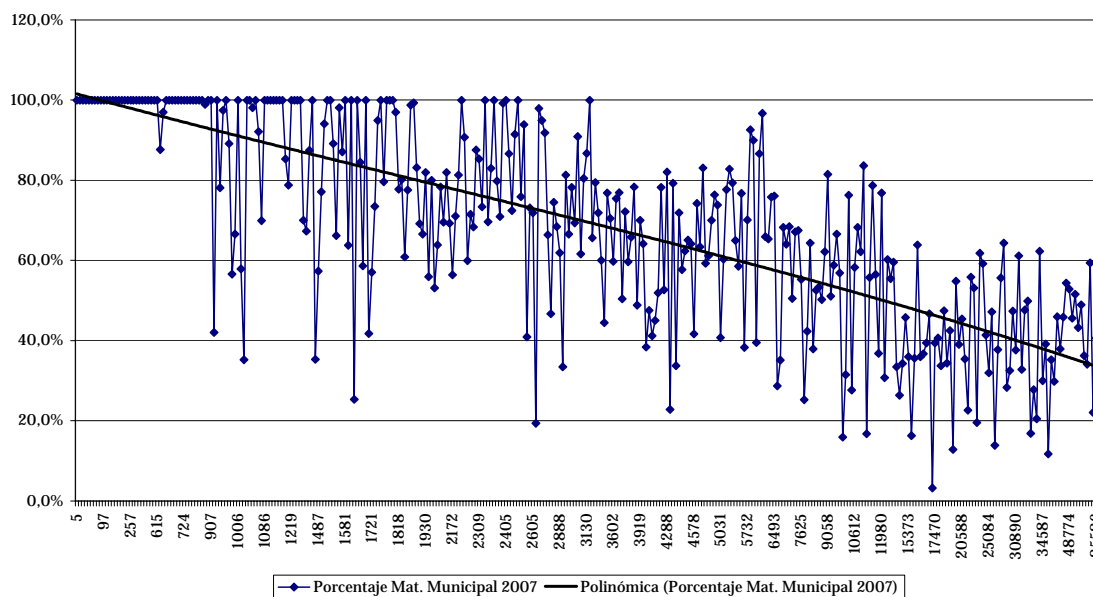
### C. Cobertura comunal de la educación municipal

Más allá del promedio nacional de cobertura de educación municipal sobre el total de la matrícula regular, este indicador a nivel comunal presenta una alta heterogeneidad, aunque con una clara tendencia a reducirse linealmente a medida que se incrementa la matrícula total de la comuna (ver Cuadro 1). Es así como en algunas comunas, como el caso de Alto Hospicio, la matrícula municipal no alcanza al 4%, al contrario, en la mayor parte de las comunas de hasta 1.500 estudiantes, la cobertura municipal es cercana al 100%.

Es importante señalar que la mediana de la matrícula total en educación básica y media es de sólo 3.100 estudiantes, con cerca de 100 comunas con una matrícula inferior a los 1.700 estudiantes. La concentración de la población escolar es bastante elevada, pues casi un tercio de la matrícula total del país se concentra en sólo 20 comunas. Respecto a la matrícula municipal, sólo 37 comunas presentan una matrícula (municipal) superior a los 10.000 estudiantes, mientras que 218 presentan una matrícula municipal inferior a los 3.000 estudiantes (incluso alrededor de 80 tienen una matrícula igual o inferior a los 1.000 estudiantes). Este contexto es estructurante respecto a las posibilidades que se puedan conformar equipos técnicos suficientes en los niveles intermedios encargados de apoyar el proceso de mejoramiento continuo y gestión de calidad en todos los establecimientos de su dependencia, así como también, respecto de lo pertinente que pueda ser el diseño planteado en el proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública para financiar los futuros responsables de gestionar la educación pública.

#### Cuadro 1

**Porcentaje de Matrícula Municipal sobre el Total de Matrícula Regular Básica y Media 2007  
(con línea de tendencia)**



#### **D. Condiciones asimétricas entre sostenedores subvencionados municipales y particulares**

El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) reconoció un conjunto de situaciones asimétricas entre sostenedores públicos y privados para la educación subvencionada, en donde, la mayor parte de ellos, afectan negativamente las capacidades de competencia de la educación pública. Una situación similar ya había sido detectada por el informe de OCDE (2004) y recientemente en el informe de Politeia (2008), estas diferencias han sido remarcadas en diversos trabajos de análisis de la propia Asociación Chilena de Municipalidades (ACHM, 2006) o de investigadores nacionales (Valenzuela, 2006; Bellei y Valenzuela, 2008).

Entre las principales asimetrías que afectan negativamente a los sostenedores públicos se encuentran:

##### **i) Institucionales y laborales:**

1. Los sostenedores subvencionados pueden seleccionar estudiantes tanto al momento de postulación, como en la etapa de renovación de matrícula, situación que es muy escasa en el caso de los sostenedores públicos. De esta forma, aquellos estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje o de conducta, generalmente tienen como única alternativa la educación pública. Esta situación es parcialmente resuelta en la LGE.
2. Los sostenedores públicos tienen un sistema de desvinculación de los docentes mucho menos flexible que los sostenedores particulares subvencionados, lo cual dificulta la readecuación oportuna de equipos directivos y docentes de aula en función de su efectividad pedagógica y compromiso con el proyecto educativo del establecimiento.
3. Imposibilidad de los municipios a endeudarse en instrumentos de largo plazo, lo que conlleva la imposibilidad de financiar nuevos proyectos de infraestructura, especialmente aquellos de mayor costo (construcción y equipamiento de nuevos

establecimientos, ampliaciones y reparaciones), casos emblemáticos de estas restricciones son los casos de comunas como Maipú y Puente Alto en la Región Metropolitana, donde la más que duplicación de matrícula escolar de los últimos años ha sido resuelta sólo por sostenedores particulares, o el reciente caso de dos colegios emblemáticos e históricos de la comuna de Santiago, los cuales no habían contado, durante más de una década, con la mantención que requerían en su infraestructura, lo cual implicó la creación de un Programa Especial para Inversiones de Liceos Públicos Emblemáticos, pero ninguna modificación en las posibilidades de acceso directo a instrumentos financieros de los sostenedores públicos.

4. Incremento forzado de la dotación docente debido a la aplicación de la concursabilidad de los cargos directivos, pues aquellos que pierden esta titularidad deben ser reincorporados por el sostenedor público, manteniéndoles las remuneraciones que obtenían en el ejercicio del cargo directivo.
5. Obligatoriedad de contratar más horas docentes de las planificadas por el sostenedor: dos normativas legales han generado este efecto, con serias implicancias en la dificultad para adecuar la dotación docente a futuras modificaciones y estrategias pedagógicas de los sostenedores y equipos directivos de los establecimientos: i) en 2004 (Ley 19.933) se obligó a los municipios a otorgar titularidad a las horas de contrata de docentes de los establecimientos adscritos a la jornada escolar completa que tenían 20 o más horas de nombramiento a febrero de este año; al mismo tiempo, ii) la aplicación de la evaluación de desempeño profesional docente, conlleva que el municipio debe financiar el reemplazo de los docentes de aula con dos evaluaciones insuficientes.

## **ii) Financieras**

1. Existen diversas asignaciones obligatorias para el personal docente (Estatuto Docente): Asignación por experiencia (bienios), Asignación de Perfeccionamiento y iii) Asignación de Responsabilidad Directiva, que implican un mayor costo en la educación pública –especialmente la vinculada con la antigüedad- que no tienen un financiamiento complementario, generando un déficit crónico –o un ajuste en la calidad de la educación pública-. Algunas estimaciones asociadas a estos factores indican que el sobre costo podría alcanzar a entre 10%-14%.
2. La aplicación del financiamiento compartido, de forma casi exclusiva en la educación subvencionada particular, conlleva no sólo una restricción al derecho de las familias de escoger el establecimiento de sus preferencias, sino que también implica un incremento de la segregación escolar por condiciones socioeconómicas y capacidad de pago, así como una asimetría en los recursos disponibles por establecimiento en función del monto del cobro de matrícula a las familias.

## **E. Creciente desfinanciamiento del sistema educativo público**

El sector educacional representa financieramente más del 40% de todos los recursos financieros que administran los municipios chilenos, en este contexto, cualquier cambio institucional, financiero o de gestión inadecuada por parte de los propios sostenedores puede afectar seriamente la administración del resto de las finanzas locales, es así como entre 2001-2006 los municipios incrementaron sostenidamente –tanto en términos absolutos como relativos- su aporte al financiamiento de la educación bajo su administración, esto implicó que los aportes propios a este cofinanciamiento pasaran desde un 7,7% del total de los recursos municipales en el año 2001, hasta un 9,7% en 2006 –situación más crítica entre las comunas de menor tamaño-.

Aunque aún no existen cifras oficiales, puede que esta situación se haya reducido, o al menos congelado, a partir del año 2008, ello producto de cuatro factores relevantes: i) el adelanto de recursos, por parte del Ministerio de Educación, para incentivar el retiro de docentes en edad de jubilar –estos presentan las remuneraciones promedio más altas y también demandan altas tasas de reemplazo, debido a la mayor frecuencia en el uso de licencias médicas.; ii) el reajuste parejo de 15% en el valor de la subvención, con un reajuste adicional de 10% para el sector municipal; iii) la aplicación de la subvención escolar preferencial, la cual implicó incrementos de hasta 60% de recursos por aquellos estudiantes de PreK-4 del tercio más vulnerable de los estudiantes –concentrados principalmente en el sector municipal- y iv) la creación del Fondo de Mejoramiento de la Gestión Municipal en Educación, lo cual implicó un incremento de 5% en los recursos anuales recibidos por la educación municipal.

Sin embargo, es posible que parte de estas causas que han originado un sustantivo incremento en los recursos municipales para educación, tengan un efecto contrario en el mediano plazo, ello debido a que el precio de la subvención es la principal variable asociada al interés de los sostenedores subvencionados particulares en ampliar su oferta, tanto por los incumbentes como por nuevos entrantes.

Por otra parte, el aporte fiscal específico para el financiamiento de los equipos técnicos de los sostenedores públicos, contemplado en el proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública<sup>3</sup>, puede ser completamente neutralizado si se reducen los aportes provenientes de otras fuentes complementarias diseñadas en 2008 y mantenidas en 2009 (ej. Fondo de Gestión). Adicionalmente, aportes destinados a conformar equipos técnicos pedagógicos y de alta calidad en gestión financiera-administrativa, deben contar con recursos permanentes, debido a que en el proyecto de ley estos están supeditados a la evolución de la matrícula del sostenedor, anualmente se deberá readecuar su contratación, lo cual –ante situaciones de reducción regular de la matrícula, no sólo por factores de mayor competencia, sino que también por efectos demográficos- conlleva una alta inestabilidad y potencial alta rotación de estos equipos especializados. Complementariamente, para sostenedores con baja matrícula, la magnitud de recursos obtenidos por esta fuente son insuficientes para constituir un equipo básico especializado en las competencias propuestas.

## **F. Precariedad técnica de muchos niveles intermedios (DAEM y Corporaciones de Educación)**

En un reciente trabajo (Politeia, 2008) se realizó un análisis censal de las capacidades técnicas de los niveles intermedios de educación, este trabajo detectó que muchos DAEM y Corporaciones de Educación Municipal presentan importantes debilidades: a) uno de cada cinco sostenedores no tiene nombrado una persona en el cargo de Jefe de DAEM o Corporación, lo cual alcanza a casi uno de cada tres para aquellas comunas de menor tamaño. La misma investigación indica que en muchos casos, aunque existe la persona en el cargo, ésta no tiene las capacidades o iniciativa suficiente para encarar la tarea de mejorar la calidad de la educación municipal, concluyendo que “la profesionalización y consolidación de los equipos técnicos en los municipios es un aspecto que aparece como un desafío no logrado” (Politeia, pág. 26); b) el 60% del tiempo contratado del personal de DAEM/Corporaciones es para las funciones de contabilidad y finanzas, indicando la baja relevancia que tiene el soporte técnico y pedagógico a los establecimientos bajo su administración; c) a pesar del diagnóstico anterior, la mayor parte de los municipios percibe que tienen una importante responsabilidad técnico-pedagógica, a pesar que muy pocos de ellos han establecido equipos regulares para tal función.

---

<sup>3</sup> 1,2 UTM por estudiante matriculado, en base a la matrícula del año anterior.

## **2. MARCO LEGAL QUE AFECTA AL NIVEL INTERMEDIO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE: SITUACIÓN ACTUAL Y PRINCIPALES MODIFICACIONES**

El marco legal que afectaba a los municipios, en relación a su responsabilidad sobre la educación pública, no presentó cambios sustantivos entre la transferencia de esta función en 1981 hasta la aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248) a comienzos del 2008 -aunque sí lo hizo respecto al marco que regía al personal docente-. A su vez, otros tres proyectos de ley, todos en discusión en el Congreso Nacional (Ley General de Educación, Ley de Aseguramiento de la Calidad y Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública) conllevan la modificación sustantiva de la arquitectura del sistema educativo chileno, y especialmente la institucionalidad de la educación bajo responsabilidad municipal.

A continuación se describen y analizan las principales funciones que tienen los sostenedores municipales en educación, previos a la Ley SEP, y los alcances que implican las diferentes leyes aprobadas o en discusión para esta competencia municipal. Para facilitar esta comparación se ha procedido a separar las funciones en educación municipal en ocho diferentes áreas o dimensiones compatibles con diversos documentos nacionales que se revisan para este estudio: i) Algunos Aspectos Normativos; ii) Efectividad en los Aprendizajes Escolares; iii) Planificación Educativa; iv) Fortalecimiento Técnico Pedagógico; v) Gestión de Recursos Administrativos, Financieros, Humanos y de Infraestructura; vi) Rendición de Cuentas; vii) Participación de los Actores; viii) Gestión de Redes; (para detalles de esta descripción ver Anexo III.1).

### **A. Marco Vigente previo a la Ley SEP**

***El foco de los sostenedores municipales estuvo puesto en la administración de la educación pública:*** El marco legal que regía la educación municipal hasta el año 2007, principalmente definida en la Ley Orgánica Constitucional sobre Municipalidades –LOCM- ) indica que la educación es una de las funciones compartidas con otras entidades gubernamentales. En este marco el rol del municipio es eminentemente administrativo, es así como la LOCM indica que su función es “administrar los recursos humanos, materiales y financieros, en coordinación con la unidad de administración y finanzas”, así como también “proponer y ejecutar medidas tendientes a materializar acciones y programas relacionados con la educación”. En el ámbito de los recursos humanos los sostenedores municipales tienen una normativa específica respecto a la selección de directivos pedagógicos y docentes, así como en la realización de adecuaciones a la dotación de este personal especializado (“dotación docente”). Sin embargo, en la definición de estándares o normas en aspectos contables, financieros o de infraestructura no existen exigencias mínimas.

***A los Sostenedores Municipales No se les Mandató lograr una Educación de Calidad para Todos:*** Respecto a las funciones vinculadas a los aspectos técnico-pedagógicos, esenciales para una orientación a lograr una educación de calidad para todos los estudiantes, éstas quedaron radicadas en el Ministerio de Educación, lo cual está contenido en las funciones del MINEDUC indicadas en la LOCE y la Ley 18.956 (para identificar las funciones de los diversos actores participantes en el sistema escolar chileno se puede ver Anexo III.2). De esta forma, la responsabilidad principal para lograr una educación de calidad en los establecimientos bajo administración municipal no ha sido de los propios sostenedores municipales, a estos la LOCM les otorga un rol complementario al MINEDUC, pero en el marco de todas sus funciones y competencias y no en particular del área de la educación pública, puesto que indica que los sostenedores municipales deben “proponer



mecanismos que permitan “contribuir” al mejoramiento de la gestión en sus áreas de competencia”.

***Avance en el desarrollo de Instrumentos para la Planificación Educativa pero escasa Efectividad en su Implementación:*** A partir del año 1996 se desarrollan marcos legales que permiten fortalecer las laborales de planificación de la educación de todo el municipio y de las escuelas municipales. Es así como se mandata que cada sostenedor municipal elabore anualmente un Plan Anual de Educación Municipal (PADEM)<sup>4</sup>, el cual debe contener el diagnóstico de la situación educacional comunal por establecimiento, información sobre matrícula, metas educativas, dotación docente y no docente requerida, programas de acción y un presupuesto. Posteriormente se crea la obligatoriedad para que cada establecimiento municipal cuente con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), orientando a los sostenedores municipales para que los PADEM estén articulados con los PEI y el respectivo Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO)<sup>5</sup>.

***Funciones en el ámbito de la participación:*** El avance más sustantivo fue la Ley 19.979 con la conformación de los Consejos Escolares (conformado al menos por el director, el sostenedor o su representante, un docente, el presidente del Centro de Padres y del Centro de Alumnos). Este consejo tiene un carácter informativo, consultivo y propositivo, pero el sostenedor tiene la facultad para darle carácter resolutivo en algunos ámbitos.

***Funciones en el ámbito de la transparencia o rendición de cuentas:*** Existe un marco general de la gestión municipal, y por ende en el ámbito municipal, que conlleva la obligatoriedad del Alcalde de dar cuenta al Consejo Municipal de su gestión anual –parte de la cual debe estar disponible a la comunidad- (LOCM). En el marco de la elaboración del PADEM y en su evaluación, también existen exigencias respecto del acceso público de éste, sin embargo, no existen experiencias de cuenta pública de la evaluación de estos, aunque diversos municipios incluyen en sus páginas web el PADEM vigente para su comuna.

Respecto a la transparencia de la gestión financiera de la educación municipal se ha acentuado por medio de recientes actualizaciones del DFL-2 (marco legal sobre subvenciones), las que incluyeron la obligación de los sostenedores municipales de hacer público (accesibilidad a MINEDUC, Consejo Escolar y comunidad en general) de un estado de resultados anual de todos los ingresos y gastos del período.

## **B. Los cambios incorporados a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial<sup>6</sup>**

La discusión del proyecto de ley SEP se inició en un contexto donde no se había articulado una demanda generalizada por una reforma estructural del sistema escolar chileno, lo cual sólo ocurriría el año 2006 con el movimiento estudiantil del I semestre. En ese contexto, el proyecto de ley SEP contenía, y así fue aprobado posteriormente, un conjunto de cambios institucionales y de gestión, los cuales venían a complementar el incremento sustantivo de recursos destinados a los estudiantes más vulnerables de educación pre-escolar y de educación básica. De esta forma es posible identificar cuatro cambios sustantivos que incorpora la Ley SEP, algunos de los cuales serán profundizados, en cobertura y diseño, en los proyectos actualmente en discusión en el parlamento, estos cambios son:

---

<sup>4</sup> Ley 19.410.

<sup>5</sup> A pesar de lo estratégico que debiese ser el PADEM en la planificación educativa y en la definición y seguimiento de estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación pública, este instrumento presenta importantes debilidades en su marco legal (por ejemplo, frecuencia temporal y período del año en que se debe realizar), así como la inexistencia de estrategias –las cuales debiesen provenir especialmente desde el MINEDUC- de apoyo para mejorar su diseño, implementación y evaluación, las cuales ya se habían detectado en los noventa. Para una propuesta de rediseño de PADEM y PEI, ver Politeia (2008).

<sup>6</sup> Ver detalles en Anexo 1

- i) *Término de una subvención plana por estudiante:* la Ley SEP permite incrementar en hasta casi 60% de los recursos destinados a los estudiantes más vulnerables (un tercio de los alumnos de preK-8)<sup>7</sup>. Este cambio modifica el diseño original del monto de subvención por estudiante, la cual, más allá de diferencias por condición geográfica y tipo de enseñanza, no incluía ninguna diferenciación por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes<sup>8</sup>, lo cual implica el cambio más importante que ha existido en el sistema de financiamiento del sistema escolar desde la reforma al financiamiento compartido (1993) y el más relevante en el rediseño de la subvención escolar creada en 1981.
- ii) *Los sostenedores son responsables de la calidad de la educación pública (incluyendo los aspectos técnico-pedagógicos):* El cambio más significativo de esta ley para el sector municipal es que los sostenedores pasan a ser los responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes bajo su administración y, especialmente, de aquellos en condiciones de mayor vulnerabilidad –lo cuales representan cerca del 70% de los estudiantes matriculados en establecimientos municipales-. Ello se concreta por medio del requerimiento, asociado a recibir los recursos adicionales provenientes de la Ley SEP, de la suscripción de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y de Excelencia Académica entre el sostenedor y el Ministerio de Educación, el cual contempla la obligación de su cumplimiento, así como de metas específicas y acciones concretas para cada establecimiento que el sostenedor conviene que participe dentro del sistema de SEP.
- iii) *Los sostenedores deben apoyar y asegurar la instalación de mecanismos de mejoramiento continuo en la calidad educacional de los establecimientos bajo su responsabilidad:* A pesar de lo indicado previamente, la Ley SEP contempla sólo compromisos de acciones y resultados en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de escuelas específicas (no de compromisos territoriales o de metas a nivel de los sostenedores). Estas metas específicas se formalizan en los Programas de Mejoramiento Educativo (PME), que son definidos a nivel de cada escuela – con metas cuantitativas vinculadas a los aprendizajes de los estudiantes a ser alcanzadas en períodos de cuatro años-, pero donde el responsable final es el sostenedor. De esta forma, los sostenedores municipales se transforman en los principales mediadores con los equipos directivos y profesores de cada establecimiento en el logro de un mejoramiento efectivo en los procesos pedagógicos y de gestión administrativa vinculados con un mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes (los sostenedores deben “establecer y cumplir metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos, y en especial de los prioritarios, a nivel de cada establecimiento (participante en la Ley SEP)”)..
- iv) *Se anticipa el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad basado en estándares de resultados y gestión, así como de cuenta pública a los diversos actores educativos:* Las responsabilidades asumidas por cada sostenedor, y establecimiento de su dependencia, en el marco de la Ley SEP define un diseño acotado de aseguramiento de la calidad, los principales elementos que éste contempla son: i) cada sostenedor debe cumplir con estándares nacionales a nivel de cada establecimiento –especialmente asociados con resultados en los aprendizajes de los estudiantes- ; ii) todos los establecimientos –en un plazo

<sup>7</sup> La Ley SEP vigente indica que el incremento es diferenciado según el grado en que se encuentra matriculado el estudiante vulnerable, el mayor incremento es para los estudiantes matriculados entre PreK-4, para aquellos matriculados en 5-6 el monto de incremento es 2/3 del que se realiza para los de PreK-4, y para los estudiantes de 7-8 es 1/3 del monto del incremento de los matriculados PreK-4. La Ley creó en forma complementaria una subvención por concentración de estudiantes vulnerables, la cual se paga a todos los estudiantes matriculados en dicho establecimiento.

<sup>8</sup> La estrategia seguida desde comienzos de los 90s para compensar por estas diferencias se asociaba en el acceso de programas escolares y sociales destinadas a los niños vulnerables o a los establecimientos donde se concentraban estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica o mayores dificultades para lograr mejorías en resultados de pruebas estandarizadas, pero sin alterar los recursos que recibían los sostenedores a cargo de proveer servicios educativos a niños y jóvenes con estas características.

máximo de cuatro años- deben alcanzar, al menos, los estándares para establecimientos definidos como emergentes, lo cual es una de las debilidades del nuevo marco legal, pues este piso mínimo puede definirse como el piso máximo para muchos establecimientos, el cual les permitiría no recibir sanciones ni mayores incentivos para modificar este equilibrio de calidad; iii) anualmente, el sostenedor y director de cada establecimiento (participante en la Ley SEP) deben poner en conocimiento de la comunidad escolar la evaluación de los compromisos asumidos en el Convenio firmado con MINEDUC; iv) disponer de un conjunto de antecedentes que permitan al MINEDUC elaborar una Ficha Escolar para poner a disposición de padres y apoderados y v) dar cuenta pública anual del uso de los recursos provenientes de la Ley SEP.

De esta forma, la Ley SEP, aunque sólo para los establecimientos participantes de este marco legal –que son la mayoría- , transfiere la principal responsabilidad vinculada con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes al sostenedor, refuerza el vínculo que debe existir entre estos y los establecimientos bajo su responsabilidad e incrementa considerablemente los mecanismos de cuenta pública en el uso de los recursos, al menos los vinculados a la Ley SEP, en el logro de resultados, y en el proceso de un incipiente sistema de mejoramiento continuo, incluso de aquellos establecimientos que han alcanzado ciertos estándares que les permiten encontrarse en la categoría de autónomo. Acciones que se transforman en las principales funciones de los niveles intermedios de la educación pública. Para el caso de la educación pública, la ley implica un caso extremo, donde el MINEDUC pasa desde un rol principal en el apoyo técnico pedagógico para el logro de una educación de calidad, hacia una posición relativamente pasiva (probablemente con un potencial protagonismo en los establecimientos aislados y rurales), donde estas funciones quedan radicadas en los sostenedores municipales.

### **C. Los Principales Efectos sobre los Sostenedores de la Educación Pública a partir de los Proyectos de Ley sobre Institucionalidad de la Educación**

Tal como se mencionó más arriba, en la actualidad se encuentran, en diferentes etapas del proceso legislativo, tres importantes proyectos de ley sobre:

- i) Ley General de Educación, relativa al marco institucional en el que se desarrolla todo el sistema educativo chileno, el cual se encuentra en sus últimos trámites para ser aprobada;
- ii) Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación (bajo el título de Superintendencia de Educación), que crea diversas instituciones (ya contempladas en la LGE) pero que indica explícitamente las principales funciones, competencias y mecanismos de operación de éstas, así como las modalidades de articulación entre éstas, con el fin de instalar un verdadero sistema orientado al mejoramiento de la calidad escolar. El principal desafío de esta institucionalidad es diseñar e implementar un sistema que se oriente a potenciar un mejoramiento continuo de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como de las capacidades y responsabilidades de profesores, directivos, sostenedores y padres y apoderados, más que sólo asegurar el cumplimiento de estándares mínimos de su desempeño;
- iii) Finalmente, la neutralidad de los marcos legales anteriores, respecto a la especificidad y relevancia de la educación pública, implicó la generación de una propuesta legal destinada al fortalecimiento de ésta. Entre sus principales contenidos se encuentra un rediseño de la estructura de dependencia de la educación pública (Corporaciones Locales de Educación Pública), que aunque mantiene un rol protagónico de los municipios en su

gestión, genera instituciones con personalidad jurídica propia y especializadas en la función educacional, también se orienta a conformar equipos especializados a cargo de su gestión y legisla para la creación de un Servicio Nacional de Educación, entidad que será responsable de asistir y apoyar técnicamente a los sostenedores que reciban aportes del Estado, tanto en materias técnico-pedagógicas, como en el cumplimiento de los estándares definidos en los diversos cuerpos legales, de esta forma, este componente fortalece una visión de la reforma institucional hacia un proceso de mejoramiento continuo, más que sólo de aseguramiento de la calidad educativa. Este proyecto de ley fue enviado al Congreso Nacional en diciembre del 2008, por lo cual su discusión se encuentra en las etapas iniciales del proceso legislativo, lo cual implica que tanto su perfeccionamiento y aprobación será parte de un nuevo período presidencial.

A continuación se analizan los principales efectos que tendrán estas tres iniciativas legales sobre las diversas dimensiones de las funciones de los sostenedores municipales o responsables de la educación pública:

**a) Aspectos Normativos:**

- Se incrementan las responsabilidades de los sostenedores y su incumplimiento puede implicar la pérdida del reconocimiento como tal por parte del MINEDUC (LGE), entre estas responsabilidades está la rendición de cuenta pública sobre resultados y recursos financieros, así como la obligatoriedad de someter a los establecimientos bajo su responsabilidad al sistema de aseguramiento de la calidad.
- Cumplir los principios de la educación pública (laicismo y libertad de conciencia, pluralismo, gratuidad, respeto a la diversidad cultural, compromiso con la democracia y la cultura cívica, transparencia, integración e inclusión, calidad). Por ejemplo, se debe asegurar la erradicación de cualquier tipo de discriminación, lo que implica eliminación de cobro a las familias y eliminación de mecanismos de selección de estudiantes –a menos que el establecimiento solicite una condición de excelencia que justifique una selección por mérito académico- (FEPu).

**b) Efectividad en los Aprendizajes Pedagógicos:**

- Se crea la Agencia de Calidad, la cual diseñará e implementará un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales. Estas evaluaciones serán indicativas –obligatorias para los sostenedores públicos- y se orientarán a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación, sus planes de mejoramiento y a asegurar la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (LGE, SuperI).
- Los sostenedores de la educación pública deben cumplir con los estándares de calidad relativos a aprendizajes de los estudiantes, desempeño de establecimientos, sostenedores, docentes y directivos (FEPu).
- Los sostenedores de la educación pública estarán sometidos a procedimientos obligatorios de evaluación, de autoevaluación, que medirán el desempeño de todo su personal y todos los niveles organizativos (FEPu).

**c) Planificación Educativa:**

- Los sostenedores de la educación pública deben asegurar el acceso a la educación a todos los niños y jóvenes de la comuna o comunas, lo cual conlleva la obligatoria articulación con los sostenedores particulares, con el fin de determinar los efectos de potenciales escuelas que decidan entrar o retirar su oferta dentro del territorio de responsabilidad del sostenedor público (FEPu).

**d) Fortalecimiento Técnico-Pedagógico:**

- Establece que son los sostenedores de la educación pública son los únicos responsables de establecer las directrices técnico-pedagógicas y administrativo-financieras que deben seguir los establecimientos bajo su responsabilidad.
  - Los sostenedores de la educación pública son los principales responsables de realizar una supervisión pedagógica a los establecimientos de su dependencia –así como dotarlos de los recursos, bienes y materiales necesarios-, **lo cual tiene por objeto fortalecer las capacidades y autonomía técnico-pedagógica de estos** (FEPu).
- e) *Gestión de Recursos Administrativos, Financieros, Humanos e Infraestructura***
- Una de las funciones explícitas de los sostenedores públicos es la realización de la gestión financiera y la aplicación de mecanismos de control de gestión, así como la obligatoriedad de rendir cuenta respecto de la prestación del servicio entregado (FEPu).
- f) *Rendición de Cuentas:***
- No sólo los establecimientos deberán hacer rendición pública de su gestión, sino que se incluye la obligatoriedad para los propios sostenedores de la educación pública (LGE y FEPu).
- g) *Participación de la Comunidad Escolar:***
- Se explicita que los establecimientos deben promover la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, explicitando los mecanismos prioritarios para ello: Centros de Alumnos, Centros de Padres; Consejos de Profesores y Consejos Escolares (LGE).
- h) *Gestión de Redes:***
- Se propone que el sostenedor de la educación pública debe fomentar el trabajo colaborativo entre establecimientos de su dependencia (FEPu).

El conjunto de cambios propuestos en los diversos proyectos de ley contemplan una reestructuración sustantiva de los sostenedores municipales, no sólo en sus funciones (ahora concentrando también las funciones técnico-pedagógicas, priorizando su responsabilidad frente al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y promoviendo su articulación para fortalecer las capacidades y autonomía de los establecimientos bajo su responsabilidad), sino que también en su estructura y su responsabilidad, no sólo con mecanismos específicos para una mayor transparencia ante la comunidad educativa, sino que también basada en estándares específicos de resultados y desempeño.

**A pesar de estos cambios sustantivos, la mayor parte de los factores asimétricos entre sostenedores subvencionados públicos y privados se mantendrá por diversas características del sistema escolar que no se han modificado en los proyectos de ley descritos, esto se explica porque:** i) no existe aún una propuesta de modificación en la carrera docente y en la institucionalidad de los docentes y directivos que trabajan en la educación pública; ii) tampoco estas reformas asumen el costo diferenciado que implica la aplicación de la normativa laboral, así como otras, que afectan a la educación pública; iii) la reestructuración del sistema escolar no modifica las distorsiones que genera la existencia del financiamiento compartido, el cual no sólo impide que las familias puedan ejercer el derecho legal de escoger el establecimiento donde desean educar a sus hijos, sino que también potencia la diferenciación de recursos disponibles por estudiantes en función de su capacidad de pago, así como también incrementa los niveles de segregación en el sistema escolar chileno; iv) las restricciones impuestas al sector subvencionado particular respecto a reducir los mecanismos de selección de estudiantes (tanto en el ingreso al establecimiento como en la permanencia al interior de éste) son incompletas (además de lo comentado sobre los efectos del financiamiento compartido, las restricciones a la selección de estudiantes se controla sólo hasta 6° básico, así como la repitencia queda como una potencial causalidad de expulsión de un establecimiento seleccionado por las familias si se presenta el caso que un alumno repruebe más de una vez en el mismo colegio.

Adicionalmente, otras causas que originan la sistemática pérdida de matrícula relativa<sup>9</sup> desde la educación pública no se verán modificadas, sino que probablemente se verán acentuadas por los nuevos marcos legislativos. Un elemento que no se ha modificado es el acceso a mecanismos de crédito para sostenedores públicos (u otro mecanismo de financiamiento) con el fin de realizar nuevas inversiones en infraestructura educacional en territorios donde exista un incremento sustantivo en la población escolar; asimismo, la entrada de nuevos establecimientos –en territorios incluso con sobre capacidad de oferta- no se modifica desde la situación previa (sólo existen algunos cambios menores para la aprobación de nuevos sostenedores), lo cual anticipa que la reducción sistemática del tamaño de colegios y cursos –tanto para escuelas municipales como subvencionadas particulares- se verá profundizada ante los incrementos sustantivos en el valor de la subvención por estudiante, especialmente se puede anticipar una creciente competencia en el segmento de estudiantes de nivel medio-bajo y bajo, explicado por el sustantivo incremento de los recursos provenientes de la subvención escolar preferencial.

Un componente financiero que está contemplado en el proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública es la entrega anual de recursos adicionales para el financiamiento de los equipos técnicos de las Corporaciones Locales de Educación Pública, sin embargo, este mecanismo presenta algunas características que lo hacen bastante vulnerable: i) el monto previsto es bastante similar al monto que actualmente los sostenedores municipales destinan a este objetivo, por lo cual se puede esperar que para cumplir sus objetivos debe ser un monto que complemente al esfuerzo financiero que actualmente realizan los sostenedores municipales; ii) el monto previsto total es relativamente similar al monto del Fondo de Gestión de Educación Municipal, el cual está destinado a mejorar las capacidades de gestión de DAEM y Corporaciones de Educación, de tal forma que si los nuevos recursos sólo son un sustituto de los aportes vía Fondo de Gestión, es posible anticipar un bajo efecto de la medida; iii) el diseño propuesto, un aporte anual por estudiante matriculado, conlleva un diseño de matrícula mínima para que pueda ser operativo (por ejemplo, si se considera que un equipo mínimo de profesionales en las nuevas Corporaciones es de 6 profesionales y un director, la matrícula mínima a cargo de esta Corporación debiese ser de 3.000 estudiantes, tamaño que no alcanzan la mitad de los actuales sostenedores municipales; y iv) al definir un aporte por estudiante matriculado, la sustentabilidad financiera del equipo técnico responsable por la educación pública es inestable, pues ante la reducción de matrícula, el equipo deberá ser ajustado sistemáticamente –en número o calidad-.

Adicionalmente, la mayor parte de las reformas orientadas a fortalecer la educación pública se encuentran en una propuesta legislativa que no surge de un acuerdo político, además de estar en sus fases iniciales de discusión, por lo cual su potencial entrada en vigencia puede ser bastante tardía respecto a los objetivos que, en forma incompleta, pretende resolver.

---

<sup>9</sup> Respecto a la reducción de la matrícula absoluta es posible anticipar, debido a razones demográficas, una sistemática caída en el total de población en edad escolar hasta el año 2020.

### **3. ROL DEL NIVEL INTERMEDIO Y FACTORES DE CALIDAD: EXPERIENCIA NACIONAL**

A pesar de la relevancia de la educación municipal, tanto en los aspectos de institucionalidad del sector escolar y los desafíos por lograr una educación de calidad para todos; la todavía elevada participación de los municipios en la provisión educacional, como también su importancia relativa en las funciones y recursos financieros que administran los municipios chilenos, es todavía escasa la investigación nacional que determine la causalidad sobre el rol y los factores más relevantes que permitan que los niveles intermedios cumplan un rol estratégico en lograr una educación de calidad.

Recientemente, el informe de POLITEIA (2008) describe que los estudios y reportes sobre educación municipal en Chile se han concentrado principalmente en: a) informes de SUBDERE que dan cuenta de las características de las comunas y municipios; b) estudios del ámbito académico que, por un lado intentan identificar cuantitativamente los factores asociados a una mejor gestión local, y otros que identifican cualitativamente algunas prácticas o casos más exitosos; c) algunos trabajos sobre relaciones de trabajo en red y experiencias de supervisión; d) trabajos que revisan la normativa del sistema; e) (un trabajo sistémico del sistema educativo chileno, donde se incluyen aspectos institucionales, financieros y de gestión del sistema de educación municipal, donde sobresale el trabajo solicitado por el gobierno de Chile a OCDE (2004) y f) aquellos que miran la situación de la educación en un marco global del proceso de descentralización<sup>10</sup>.

Una mirada integral de estas investigaciones da cuenta que aún es escasa la investigación en los aspectos de gestión educativa municipal, aunque paulatinamente nuevas investigaciones al respecto se están desarrollando, donde sobresale el estudio de Politeia 2008, debido a que su principal foco es diagnosticar y proponer mecanismos para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal. A continuación se describirán los resultados encontrados en algunos de los principales estudios cuantitativos y cualitativos nacionales respecto a factores de los niveles intermedios (DAEM y Corporaciones) que permiten mejorar la calidad de la educación municipal.

#### **A. Estudios Cuantitativos**

Los estudios cuantitativos nacionales principalmente se han orientado a determinar si, luego de controlar por las características socioeconómicas de los estudiantes y las escuelas, los logros educativos –casi siempre asociados a los resultados de la prueba SIMCE- son diferenciados entre la educación municipal y la subvencionada particular<sup>11</sup>- o si la efectividad de diversos programas tienen un efecto diferenciado entre ambos tipos de establecimientos (por ejemplo, Valenzuela (2006) analiza el impacto diferenciado de la Jornada Escolar Completa). Sin embargo, la totalidad de estos estudios se han orientado a considerar la diferencia en la condición del sostenedor de los establecimientos, más que analizar los roles y efectos en los aprendizajes que cumplen los DAEM y las Corporaciones de educación municipal.

A pesar que, luego de controlar por las características socioeconómicas de los estudiantes, las diferencias de resultados SIMCE no varían entre sostenedores municipales y subvencionados particular, es posible detectar que sólo de 1 de cada 10 sostenedores municipales alcanzan, al

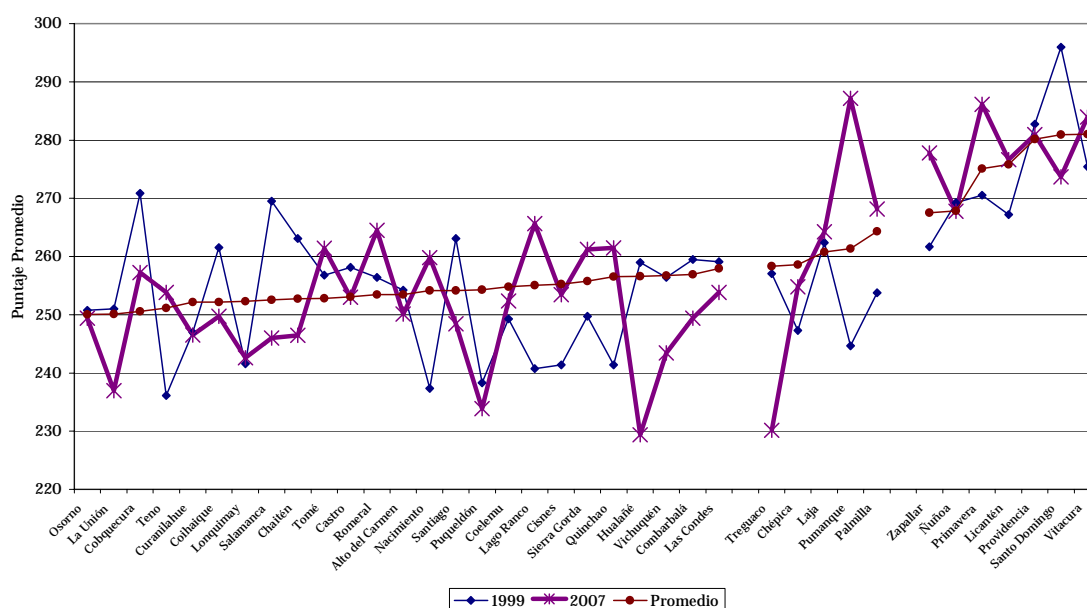
<sup>10</sup> Actualmente la OECD ha concluido un reporte sobre el desarrollo territorial y descentralización para Chile, pero sólo se conocerá públicamente hacia mediados del año 2009.

<sup>11</sup> Ver Bellei (2008) para una revisión de estos estudios.

menos, un promedio en la prueba de matemáticas similar al promedio nacional (250 puntos). El cuadro 2 señala los 37 municipios que alcanzan 250 puntos o más en la prueba de matemáticas para 4º básico, considerando los promedios de sus puntajes entre 1999 y 2007, sin embargo, sólo 12 de estos sostenedores están a cargo de 3 ó más escuelas urbanas, donde es posible que exista un efecto directo del sostenedor en lograr mejores resultados educativos, todos los restantes tienen 1 escuela (18 comunas) o 2 escuelas (7 comunas). Estos 12 sostenedores son: Providencia, Ñuñoa, Laja, Las Condes, Coelemu, Santiago, Nacimiento, Castro, Tomé, Coyhaique, Curanilahue, La Unión y Osorno. Estos resultados son consistentes con los resultados empíricos de un bajo impacto de los niveles intermedio en los resultados educativos. A su vez, estas comunas de mayor tamaño no muestran una tendencia a mejorar sus resultados en el tiempo, sino que a mantenerlos, situación que también contrasta con la mayor parte de los sostenedores municipales, los cuales muestran una caída sistemática en los resultados obtenidos en la prueba de matemáticas en la última década.

**Cuadro 2**

**Municipios con Mejores Puntajes Promedio 1999-2007 4º Básico Matemáticas Urbano**  
Puntaje Promedio y 1999, 2007



Por otra parte, son pocos los estudios cuantitativos que han considerado en particular el rol del nivel intermedio en la gestión y calidad de la educación municipal. Estos estudios se han concentrado especialmente en: i) determinar factores de gestión municipal que afectan la calidad de la educación (Pavez, 2004; Paredes y Lizama, 2006; Politeia, 2008); ii) aspectos de eficiencia financiera de la educación municipal (UAH, 2002, 2007; Valenzuela 2005, 2006; Gallego y otros); iii) factores que inciden en la elección de las familias por tipos de sostenedores (Elacqua; Contreras y Sepúlveda, 2007; Chumacero y Paredes, 2008) y iv) el trabajo de la Universidad Católica (2005) indaga sobre la vinculación entre reelección de autoridades locales y calidad de gestión de diversos servicios municipales, entre los cuales se consideran los servicios municipales. El foco de este estudio corresponde a los primeros dos grupos de estudios, pues los siguientes se asocian, principalmente, más a factores de contexto.



## i) Factores Asociados a la Gestión de los Sostenedores Municipales

El trabajo de Politeia (Capítulo III) desarrolla un análisis econométrico para detectar el efecto de diversas variables de gestión educativa municipal y de las escuelas sobre los resultados educativos municipales –estos últimos, sólo identificados como resultados en las pruebas SIMCE del 2005 (4º básico) y del 2003 (2º medio)-. Adicionalmente a considerar variables provenientes de diversas fuentes secundarias (encuestas a familias y profesores del SIMCE; variables de gestión del establecimiento a partir de la base de datos SNED; antecedentes financieros municipales provenientes del SINIM; características de migración de los estudiantes provenientes del Registro de Estudiantes de Chile), los investigadores aplicaron una valiosa encuesta a cada responsable de educación municipal sobre antecedentes de su gestión, lo cual permitió la construcción de un Índice Comunal de Gestión Pedagógica<sup>12</sup>, el cual agrega la existencia de 18 buenas prácticas de gestión, dando igual ponderación a cada una de ellas. El Índice de Gestión Pedagógica da cuenta que en promedio los niveles intermedios están aplicando 9 prácticas de innovación.

Adicionalmente, los autores construyen otros dos índices para medir la calidad de la gestión financiera, el cual considera 7 variables (el promedio comunal está entre 3,9 y 4,4, según se considere la educación básica urbana o rural, o la educación media), y otro índice para medir el grado de vinculación con otros municipios, universidades, centros de investigaciones, entidades empresariales e instituciones del ministerio de educación, el cual considera 7 variables (el promedio comunal es entre 4,2 y 4,9). Las principales conclusiones del trabajo son:

*Efectos positivos, pero de bajo impacto, de la gestión municipal (pedagógicas, financieras y asociativas) en los resultados SIMCE*

Los resultados obtenidos por los investigadores indican que, luego de controlar por diversas características de los estudiantes, de los establecimientos y de las características de las comunas, el Índice de Gestión Pedagógica Municipal (IGP) tiene un efecto significativo y positivo en los resultados SIMCE de 4º básico para zonas urbanas, aunque no es relevante en educación rural y presenta un signo negativo para educación media. La magnitud del efecto es relativamente baja, pues su efecto estandarizado es de sólo 3% de una desviación estándar. Es posible que un análisis más detallado, a nivel de las variables individuales que componen el IGP, pudiera ayudar a identificar con mayor precisión factores de gestión educativa para mejorar el impacto en calidad. También el impacto estandarizado del Índice Financiero presenta un efecto positivo y significativo para la educación básica urbana y la educación media, pero con un rango de impacto de entre 1%-2% de una desviación estándar, mientras que el Índice de Asociatividad presenta un efecto positivo y significativo para la educación básica y rural, pero también con un muy bajo efecto estandarizado en los puntajes SIMCE de los estudiantes.

*Alta relevancia de la gestión escolar a nivel del establecimiento*

Al contrario del bajo impacto de la gestión del nivel intermedio, los autores indican que la gestión a nivel del establecimiento, estimada por medio de un Índice de Gestión de la Escuela (IGE), elaborado para la educación básica a partir de 5 variables de la encuesta a padres y docentes, y de 10 variables provenientes del SNED y SIMCE para el caso de educación

<sup>12</sup> Este está compuesto por 18 variables, entre las cuales están: i) si realiza pruebas de evaluación propias; ii) si posee un fondo concursable para proyectos educativos; iii) si recolecta información sistemática sobre las demandas de las familias; iv) si realiza planes para motivar el involucramiento de las familias; v) si realiza seguimiento de avance en todos los establecimientos; vi) si tiene trabajo directo con profesores de todos los establecimientos (para detalles ver POLITEIA, 2008).

media<sup>13</sup>, presenta un efecto significativo, positivo y de mayor magnitud: entre 15%-30% de una desviación estándar. Sin embargo, estos resultados debiesen ser considerados con precaución, la especificación utilizada en el trabajo no considera variables relevantes a nivel de la escuela, como es el efecto par, el cual podría estar altamente correlacionada con el IGE, por lo cual su efecto podría estar sobreestimado.

Por otra parte, los resultados disímiles entre gestión a nivel del establecimiento y del sostenedor, no necesariamente implica una reducción del rol que juegan los niveles intermedios en el proceso de mejoramiento escolar, sino que sugiere la necesidad de analizar la interacción del nivel intermedio para potenciar la gestión de los propios establecimientos, puesto que la literatura comparada ha detectado que es en este ámbito, de intermediación y soporte, donde los niveles intermedios pueden tener un alto impacto positivo.

Al analizar el resto de los estudios cuantitativos de los niveles intermedios es posible obtener algunas conclusiones complementarias a las anteriores:

*Poca relevancia del nivel intermedio en la variación de los resultados SIMCE*

Al hacer una descomposición de la varianza de los resultados SIMCE para educación básica en la educación municipal, se detecta que mayoritariamente ésta se explica por diferencias al interior de los establecimientos o entre los establecimientos, y que sólo una pequeña parte es explicada por diferencias (debido tanto a elementos estructurales como de gestión) entre los municipios. Pavez (2004) determina que sólo un 6% de los puntajes SIMCE de 8° básico en el año 2000 se explican por este último factor. Estimaciones realizadas para esta investigación dan cuenta que para 4° básico, la incidencia de este factor se ha mantenido estable en un 3% del total de variación de puntajes de matemáticas en colegios municipales, mientras que cerca del 80% de las diferencias se explican al interior de cada establecimiento, indicando que **los niveles intermedios debiesen fortalecer una gestión pedagógica orientada a mejorar la equidad en los aprendizajes al interior del aula.**

**Tabla 4**  
**Distribución de la Varianza de Puntajes Matemáticas SIMCE 4° básico, sólo escuelas municipales urbanas, para diferentes años**

	1999	2002	2005	2006
Regiones	0,2%	0,8%	0,4%	0,6%
Provincias	0,8%	1,1%	0,6%	1,0%
<b>Comunas</b>	<b>2,7%</b>	<b>2,8%</b>	<b>3,2%</b>	<b>3,4%</b>
Escuelas	10,0%	11,2%	10,8%	11,5%
Cursos	6,7%	6,3%	5,9%	5,6%
Alumnos	79,5%	77,9%	79,2%	77,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Estimaciones propias.

**Tabla 5**  
**Distribución de la Varianza de Puntajes Lenguaje SIMCE 4° básico, sólo escuelas municipales urbanas, para diferentes años**

	1999	2002	2005	2006
Regiones	0,6%	0,9%	0,6%	1,3%
Provincias	1,0%	1,1%	0,6%	1,0%
<b>Comunas</b>	<b>3,3%</b>	<b>3,0%</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,6%</b>
Escuelas	11,4%	11,5%	9,9%	9,7%
Cursos	6,7%	6,2%	4,9%	4,5%
Alumnos	77,0%	77,3%	81,0%	80,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Estimaciones propias.

<sup>13</sup> El IGE, a pesar de considerar una alta heterogeneidad de factores, tales como participación de las familias, coordinación de equipos de gestión del establecimiento, cobertura curricular, TICs, entre otras, no analiza directamente el grado de autonomía financiera, de gestión y pedagógica del establecimiento, como lo hace habitualmente la literatura sobre efectividad escolar.

*Alta Heterogeneidad en los Resultados Educativos por Sostenedor Municipal: Oportunidades para mejorar la gestión educativa*

Todos los estudios cuantitativos dan cuenta que las condiciones socioeconómicas de las familias y comunas afectan sustancialmente los resultados en las pruebas estandarizadas chilenas, lo cual es consistente en los estudios focalizados en gestión del nivel intermedio (Pavez, 2004; Paredes y Lizama, 2006; Politeia, 2008). Sin identificar ninguna causalidad en particular, el reciente trabajo de Gallego y Seebach (2007) para comunas de la Región Metropolitana, da cuenta de una estrecha correlación negativa entre diversos índices de calidad de la educación municipal –considerando diversos índices por DAEM o Corporación Educacional- y complejidad de la población comunal (no la de los estudiantes atendidos en la educación municipal<sup>14</sup>).

Los resultados de los autores dan cuenta que la **complejidad comunal es un contexto importante que condiciona las posibilidades de calidad educativa municipal**. Sin embargo, existe una alta heterogeneidad de los resultados de calidad entre municipios que enfrentan una similar complejidad en el contexto comunal<sup>15</sup>, lo cual permite observar **oportunidades para mejorar considerablemente la gestión de algunos sostenedores públicos**, sin embargo, dado los resultados de los autores, las mejores experiencias (con la excepción de las 8 comunas que presentan menores grados de complejidad comunal) comunales para RM sólo están cerca del rango definido como umbral mínimo en la calidad educativa, es decir, a pesar que existe una oportunidad de mejorar la gestión de la educación municipal aprendiendo de los pares, para la mayor parte de los municipios sus mejores resultados aún estarían muy distantes de una buena calidad educativa.

**Metodología para construir Índices de Complejidad y Calidad**

El índice de complejidad educativa comunal contempla variables comunales relativas a pobreza –no ingreso monetario-; escolaridad promedio de la población; el promedio del índice de vulnerabilidad escolar de JUNAEB; el porcentaje de población rural; la condición de exclusividad municipal en la cobertura de educación; y un último indicador dicotómico sobre fácil accesibilidad a la comuna. Este índice está calculado por medio de una metodología de componentes principales, lo cual permite resolver adecuadamente el peso relativo que se le entrega a cada variable que conforma el índice.

Los autores utilizan tres indicadores de calidad de la educación municipal, los cuales se basa en información relativa a i) calidad promedio por municipio obtenida todos los resultados promedio por comuna de la educación municipal en pruebas SIMCE, en diversas disciplinas - entre 2000-2005 - ; ii) cobertura efectiva de la educación municipal (que considera tanto el porcentaje de matrícula comunal en educación municipal, como dos indicadores sobre retiro de estudiantes de la educación municipal); iii) desempeño financiero de la educación municipal, los autores construyen diversos indicadores basados en los aportes totales que recibe cada nivel intermedio o sólo aquellos provenientes del Ministerio de Educación, mientras que para los gastos consideran todos los gastos municipales y otra alternativa donde descuentan los gastos en inversión; iv) productividad de los municipios: los autores establecen una proporción entre el índice de calidad sobre el logaritmo natural del índice de gastos; v) preferencias de los padres por educación municipal: para ello se construye un índice con dos variables, el porcentaje de matrícula comunal que asiste a establecimientos municipales, y el porcentaje de familias que prefieren enviar a sus hijos a estudiar fuera de la comuna.

Los tres indicadores agregados de calidad son: i) uno basado sólo en el índice de calidad (dos tercios del total) y matrícula (un tercio); ii) uno basado en los cinco índices estimados previos y con

<sup>14</sup> Los autores argumentan que no utilizan las características de la población atendida debido a que es una respuesta endógena a los tipos de oferta educativa en la comuna. Sin embargo, los resultados educativos obtenidos en la educación municipal son especialmente mediados por las características de la población que asiste a este tipo de establecimientos, por lo cual, en aquellas comunas donde la matrícula municipal se concentra en estudiantes relativamente más vulnerables que el promedio comunal, el índice de complejidad estará altamente subestimado.

<sup>15</sup> Esta conclusión está bastante demostrada en otros trabajos que analizan los resultados de educación municipal, ver Beyer, 2001; Caro, 2005; Contreras y Elacqua, 2005.

ponderadores basados en el SNED (65% calidad y 22% a cobertura); iii) uno basado en preferencias de los padres, pero que es muy similar al anterior, donde calidad representa el 33% del total de indicador, y las otras variables se distribuyen proporcionalmente a la distribución relativa que utiliza SNED.

## **ii) Variables de Gestión a Nivel de Escuela**

Otro esfuerzo de investigación, aunque todavía escaso, y que, a pesar que no nos entrega orientaciones sobre la relevancia del sostenedor municipal en la calidad de la educación impartida, entrega algunas orientaciones de aspectos que pueden afectar la educación municipal, es considerar el efecto de factores de gestión municipal sobre la calidad educativa a nivel de los establecimientos.

En esta línea sobresale el trabajo de Paredes y Lizama (2006), quienes utilizan seis factores de gestión del establecimiento –todas ellas provenientes de la base de datos SNED- y analizan el impacto que éstas tendrían sobre los resultados SIMCE a nivel individual –sin corrección por observaciones con datos incompletos-, luego de controlar por niveles socioeconómicos y de residencia de los estudiantes. Una variable omitida importante es el efecto par a nivel del curso o establecimiento, la cual puede estar positivamente correlacionada con varios de los indicadores de gestión propuestos, lo cual implicará una sobreestimación de la magnitud de los efectos estimados para estos controles.

Las seis variables dicotómicas de gestión del establecimiento son: i) existencia de un equipo de gestión; ii) realización de monitoreo en el aula; iii) el desarrollo de programas de capacitación y desarrollo de competencias del personal; iv) aplicación de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes; v) participación de los Centros de Padres en los equipos de Gestión y vi) la entrega de los resultados de las pruebas de desempeño a los padres y apoderados.

Las estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios a nivel individual, dan cuenta que en el SIMCE de 4° básico del año 2002, existe un efecto positivo y significativo debido a la participación del centro de padres, si se informa de los resultados educativos a las familias y si se contemplan programas de capacitación para el desarrollo de competencias de los docentes, sin embargo, el efecto de la existencia de monitoreo a las actividades docentes y la evaluación sobre su desempeño tenía efectos mínimos y no significativos. Extrañamente, el efecto de la existencia de un equipo de gestión en el establecimiento tiene un efecto significativo y negativo, ante lo cual los autores indican que esto se explicaría por la condición de endogeneidad de la existencia de los equipos de gestión en las escuelas, puesto que estos se crearían por una mala gestión previa del establecimiento, sin embargo, este supuesto no parece muy consistente con la evolución de la gestión educativa, al menos en el ámbito municipal. Para resolver el problema se utiliza una estimación de mínimos cuadrados en dos etapas –aunque no se menciona la variable de exclusión para la primera etapa, lo cual impide evaluar la calidad de la estrategia- identificando en la segunda etapa un efecto positivo, significativo y muy elevado (un efecto estandarizado superior a 0.50 desviaciones estándar) para esta característica de gestión. Otra debilidad del estudio es que no considera funciones de producción diferenciadas entre establecimientos municipales y subvencionados particulares, por lo cual los coeficientes estimados pueden estar sesgados para el sector municipal.

En conclusión, la investigación cuantitativa sobre factores municipales vinculados a la calidad de la educación es aún muy escasa y entrega sólo algunas orientaciones. De los estudios analizados, es posible determinar que más allá de la consistencia de los importantes efectos que generan los factores de contexto comunal y municipal sobre los resultados de la educación municipal, entre los cuales destaca el efecto positivo que conlleva las mejores condiciones socioeconómicas comunales, el contexto urbano de la localización de los

establecimientos y un mayor gasto municipal en educación; la gestión que realizan los departamentos y corporaciones municipales de educación tiene un efecto positivo, pero de baja magnitud, sobre la calidad educacional. La incorporación de un mayor número de acciones para mejorar la gestión financiera y pedagógica municipal se vincula débilmente con mejoramientos en los resultados SIMCE, aunque es robusta la conclusión que existe una alta heterogeneidad en los resultados educativos de municipios que presentan características relativamente similares. Por otra parte, los resultados de diversas investigaciones son robustos en señalar que la mayor autonomía de gestión que presentan las corporaciones municipales, respecto a los DAEM, no está asociada a una mejor calidad educativa, lo cual podría asociarse al complejo contexto político en que deben ser gestionados los responsables de la educación municipal y de distribución asimétrica de responsabilidades educativas entre el MINEDUC y los propios municipios.

Por otra parte, algunos estudios dan cuenta que una mejor gestión a nivel del establecimiento municipal tendría una incidencia moderada sobre los resultados en las pruebas SIMCE a nivel individual (Politeia, 2008), sin embargo, aún no se determinan cuáles serían los factores específicos más relevantes. En estimaciones generales, que no discriminan entre diferentes sostenedores de educación, se detecta una correlación positiva entre el desarrollo de competencias docentes, la participación de las familias en el establecimiento y el uso de mecanismos de accountability para la divulgación de resultados educativos hacia las familias, aunque es posible que los resultados estén sesgados debido a la especificación utilizada y que la relación no sea simétrica para los establecimientos municipales. Estos resultados, indican que un rol relevante de los sostenedores municipales debiese fortalecer la generación y mejoramiento del desempeño de estas mayores capacidades de gestión en los propios establecimientos, dando cuenta que una de las funciones que debe cumplir el nivel intermedio chileno está en la de promotor y apoyo para la generación de estas capacidades en las escuelas.

## **B. Estudios de Análisis Cualitativo**

Una ventaja de este tipo de estudios es que son más numerosos que los estrictamente cuantitativos, y crecientemente han desarrollado un análisis sistémico de la relevancia de la gestión pedagógica y administrativa de los niveles intermedios. Estos estudios han estado orientados a estudios de casos, detectando las principales diferencias entre DAEM/Corporaciones más efectivas y menos efectivas (Serrano y otros, 2002; Asesorías para el Desarrollo, 2005), así como factores comunes de mayor dificultad para lograr una educación de calidad<sup>16</sup> (Paredes y Lizama, 2006; Gallego y Seebach, 2008). También se consideran análisis que tratan de establecer los factores vinculados a los DAEM/Corporaciones más efectivas, en algunos casos por medio de entrevistas a un solo actor municipal (Caro, 2005) y en otros casos con análisis más sistémicos, que permiten identificar con mayor precisión los factores y estrategias más relevantes vinculadas a una experiencia más favorable (Raczynski y Salinas, 2006; Politeia, 2008), o que lo hacen a partir de la evaluación de un programa complejo, como es el caso de la evaluación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE); por último están aquellos análisis que miran el rol de los sostenedores municipales desde el marco de una reforma integral al sistema escolar (Raczynski y Muñoz, 2006), o a los procesos de perfeccionamiento de la descentralización del país (Valenzuela, 2005).

---

<sup>16</sup> El estudio sobre escuelas efectivas en condiciones de vulnerabilidad (Bellei et al., 2003) da cuenta que, para los casos de escuelas municipales, en general los sostenedores no inciden directamente en el trabajo del establecimiento, pero sí presentan condiciones básicas (prioridad a la educación, relación administrativa fluida) que ayudan para que los establecimientos funcionen sin grandes problemas. Adicionalmente, en varias de estas escuelas se reconoce que un aspecto que afecta positivamente los resultados de aprendizaje ha sido el que los directores puedan incidir en la selección de los docentes.

La conclusión que alcanzan los investigadores Raczynski y Salinas (2007) respecto a la revisión de los estudios cualitativos chilenos sobre gestión educativa municipal es que “es poco lo que se sabe sobre la organización y gestión de la educación municipal, se carece de un diagnóstico que pueda responder a preguntas como relevantes para apoyar el mejoramiento de su gestión. Sin embargo, luego de una amplia investigación basada en la metodología de estudio de casos<sup>17</sup>, los autores, aunque no indican la necesidad de definir estándares, si determinan los principales factores asociados a una gestión de DAEM/Corporaciones que posibilite un mejoramiento continuo de la calidad de la educación municipal. Un trabajo complementario a éste es el de Raczynski y Muñoz (2006), el cual articula una reflexión más integral del sistema educativa, tratando de responder a la pregunta de cómo avanzar hacia una educación de mayor calidad para todos los estudiantes, poniendo como centro a la escuela. Dada la alta complementariedad de ambos trabajos, el análisis siguiente considera una síntesis de los dos.

El trabajo identifica que en términos normativos los sostenedores municipales no son los responsables de la calidad educacional (responsabilidad del MINEDUC y de sus oficinas desconcentradas), lo cual explica que, en términos generales, los municipios no tengan un foco en lo técnico, aunque la mayor parte de las autoridades municipales señalan que paulatinamente han ido asumiendo este rol, pues es el foco de la educación como mecanismo de movilidad social. Sin embargo, los autores señalan que aún en este escenario restringido, el hecho que los DAEM/Corporaciones tengan las principales funciones administrativas, de recursos humanos y gestión, conlleva que sus decisiones tengan una incidencia directa sobre la calidad educativa.

Se propone que el principal objetivo de los sostenedores municipales sea “mejorar (la calidad educativa del) el conjunto de establecimientos a su cargo, tener un proyecto educativo para el conjunto de establecimientos y organizar el trabajo de los colegios en función de este proyecto educativo”. Asimismo, tienen la convicción que este nivel intermedio es la institucionalidad más adecuada para apoyar la efectividad educativa de las escuelas. Sin embargo, indican dos importantes desafíos, que de no resolverse, no podrán mejorarse los aprendizajes de los estudiantes: i) indican que “el responsable de la baja calidad técnica de los establecimientos municipales” es el Estatuto Docente, el cual introdujo una serie de rigideces en la gestión de recursos humanos, lo cual hace indispensable su revisión y rediseño<sup>18</sup>; ii) el segundo desafío corresponde a la necesidad de crear y potenciar una visión pedagógica de los sostenedores, donde el énfasis esté en la generación de capacidades, de tal forma que puedan presionar y apoyar a las escuelas en el proceso de mejoramiento.

Los autores proponen concentrar en los sostenedores tanto las actuales funciones administrativo-financieras, como las técnico-pedagógicas, donde sobresale, dentro de ellas, la función de apoyar permanentemente a las escuelas a su cargo, reconociendo un apoyo diferenciado de acuerdo a la situación particular de cada establecimiento.

La experiencia chilena en la aplicación de estándares e indicadores vinculados a la gestión y desempeño de entidades públicas presenta un fuerte desarrollo en la presente década. En el ámbito de la educación, sólo en los últimos años, el Ministerio de Educación ha desarrollado un Marco para la Buena Dirección (2005); un Marco para la Buena Enseñanza (2005); a partir de un modelo de gestión educativa se ha implementado un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Educativa (SACGE), orientado a las escuelas, especialmente municipales, modelo cuya contrapartida es el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile, también orientado a certificar la gestión de establecimientos escolares. Al considerar el ámbito municipal, SUBDERE, en conjunto con Chile-Calidad, a partir del 2007 han diseñado e implementado un modelo de estándares de calidad para servicios públicos municipales, el

<sup>17</sup> Este estudio utiliza una metodología de análisis de casos, con estudios en profundidad de la gestión educativa de 18 municipios del país, los cuales fueron seleccionados tanto por tamaño como por magnitud del aporte municipal a educación.

<sup>18</sup> Ver POLITEIA (2008) para un análisis crítico de la relevancia del estatuto docente en la efectividad de los sostenedores municipales, así como una comparación internacional de los marcos regulatorios para el personal docente.

cual, ha pesar que no considera servicios educacionales, es una referencia respecto a la relevancia que se ha asignado en las entidades descentralizadas por mejorar los niveles de calidad y transparencia de la gestión de sus servicios a la comunidad, por su parte, algunos municipios en particular han generado esfuerzos independientes por certificar sus servicios y trámites, donde la certificación ISO 9001 y 14001 obtenida por diversos servicios de la municipalidad de Providencia muestra el ejemplo más exitoso al respecto –aunque los servicios educacionales no están actualmente certificados–, mientras que otros casos, como el de la municipalidad de Maipú, han definido estándares de transparencia de la información, para el caso de educación, existen compromisos públicos sobre antecedentes de los equipos directivos de cada establecimiento educativo del municipio.

Por otra parte, desde la entrega del Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (diciembre, 2006) existe un consenso generalizado acerca de la necesidad que existan estándares respecto de los procesos estratégicos y de resultados de desempeño de los niveles intermedios de educación pública. Durante los últimos 24 meses se han realizado, directa o indirectamente, 4 propuestas sobre las dimensiones y los elementos específicos de cada una de estas dimensiones, que debiesen ser consideradas en una estrategia de elaboración de estándares para sostenedores públicos. A continuación se describen estas cuatro propuestas:

- a) Ministerio de Educación, Informe Final de Gestión Municipal de la Educación. Diagnóstico y Líneas de Propuesta, elaborado por Raczyński y Salinas (diciembre del 2006).
- b) Propuesta de equipo interministerial coordinado por SUBDERE (2007)
- c) Informe Politeia (2008).
- d) Viola Espínola (2008), Estructura Organizacional de la Administración Educativa Municipal para Asegurar la Efectividad del Apoyo y Seguimiento a Escuelas Vulnerables (Informe Final proyecto FONIDE)

### **a) Factores Estratégicos para el perfeccionamiento del Nivel Intermedio**

El trabajo realizado por Raczyński y Salinas (2006) para el Ministerio de Educación, propone concentrar en los sostenedores tanto las actuales funciones administrativo-financieras, como las técnico-pedagógicas, donde sobresale, dentro de ellas, la función de apoyar permanentemente a las escuelas a su cargo, reconociendo un apoyo diferenciado de acuerdo a la situación particular de cada establecimiento.

A partir del trabajo de campo y análisis de las experiencias de 18 sostenedores municipales (de los cuales 5 coinciden con los sostenedores que logran mejores promedios urbanos indicados más arriba), se indican los potenciales factores asociados a una mejor calidad de la educación pública<sup>19</sup> Las áreas y componentes estratégicos que debiesen guiar el desempeño de los sostenedores públicos se describe a continuación:

#### **Factores estratégicos para mejorar la calidad de los sostenedores municipales (Raczyński y Salinas; Raczyński y Muñoz)**

<b>Area</b>	<b>Componente</b>	<b>Elemento de Gestión</b>
1. Liderazgo	1.1 Visión compartida entre autoridades políticas y técnicas	a. Existe una visión estratégica (y prioridades) para la educación en la comuna compartida entre autoridades políticas y técnicas

<sup>19</sup> Los autores indican que no han podido detectar una relación positiva entre la implementación de estos factores positivos y el mejoramiento en las pruebas estandarizadas.

		b. Existe una relación de apoyo de las autoridades políticas a las decisiones (con mayor autonomía) que realiza el equipo directivo del DAEM/Corporación
2. Planificación	2.1 Relevancia otorgada al PADEM	a. PADEM es utilizando como la principal herramienta de planificación educativa b. PADEM está articulado con el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO)
3. Recursos Humanos y organización para gestionar el DAEM /Corporación	3.1 Grado de autonomía DAEM/Corporaciones <sup>20</sup>	a. Grado de autonomía para realizar estrategias técnico-pedagógicas para apoyar establecimientos b. Grado de autonomía financiera
	3.2 Capacidades técnicas	a. Reconocimiento de la relevancia de contar con suficientes y adecuados equipos profesionales en el DAEM/Corporación
4. Gestión Administrativa y Financiera	4.1 Financiamiento	a. Adecuar la dotación del sostenedor en función de los cambios en matrícula b. Diagnóstico y análisis de la situación financiera de cada establecimiento c. Desarrollo de estrategias para obtener apoyos financieros externos
	4.2 Costo de la educación	a. Desarrollar una adecuada dotación de personal b. Detección de mejores prácticas en el ámbito de adecuación de dotación c. Toda la dotación está vinculada con la prestación de servicios educativas del sostenedor
	4.3 Registros contables	a. Se realiza una contabilidad separada para cada establecimiento educacional b. Existen un análisis financiero histórico para cada establecimiento
5. Gestión Técnico-Pedagógica	5.1 Composición del componente TP del sostenedor	a. Autoridades políticas y técnicas dan importancia y respaldo al trabajo TP b. Existen equipos técnicos en DAEM/Corporación con dedicación exclusiva a actividades TP c. Los directivos de cada establecimiento están incorporados (alineados) a la visión estratégica compartida para la comuna d. Existe un encargado pedagógico del DAEM e. Existen estrategias de articulación interna y con entidades externas para fortalecer las capacidades pedagógicas del DAEM/Corporación.
	5.2 a Organización del trabajo	a. Equipo de trabajo está motivado y comprometido. b. Equipo comparten una visión de lo que desean lograr, definen metas c. Tienen mecanismos de seguimiento y evaluación.
	5.2 b Apoyo técnico pedagógico de DAEM/Corporaciones a los establecimientos	a. Selección y capacitación de directores b. Capacitación y traspaso de recursos didácticos a docentes (generalmente acompañado por observación de aula y modelamiento de clases).

<sup>20</sup> Los autores detectan importantes diferencias entre DAEM y Corporaciones, donde las segundas presentan mucho mayores grados de autonomía de gestión financiera, gestión de recursos humanos y cantidad/calidad de sus equipos técnico-profesionales. Sin embargo, tal como se indicó más arriba, la evidencia no muestra que la calidad de los aprendizajes de estudiantes que asistan a establecimientos a cargo de corporaciones municipales sean mejores que aquellos que asisten a escuelas a cargo de un DAEM.



		c. Acciones sistemáticas de supervisión y monitoreo a las escuelas (actividades y resultados) d. Trabajo es planificado, sistemático, monitoreado y evaluado.
	5.3 Articulación con entidades ministeriales	a. Coordinación con entidades territoriales del MINEDUC, las cuales permitan fortalecer las capacidades de supervisión pedagógica de DAEM/Corporaciones a sus establecimientos.
6. Participación de padres y comunidad escolar (educación y apoyo social a estudiantes)	6.1 Participación de padres o comunidad en materia de educación	a. Participación en la elaboración del PEI b. Participación en los consejos escolares
	6.2 Apoyo social del municipio a la labor educativa	
7. Inserción en redes de apoyo	7.1 Coordinación con otros establecimientos (redes internas)	
	7.2 Fortalecimiento de redes externas (universidades, ONGs, empresas)	

### **b) Propuesta de la Secretaría Técnica de Gestión de la Educación Pública (2007)**

En el marco del compromiso gubernamental de perfeccionar el sistema educativo chileno, producto de las demandas realizadas por las movilizaciones estudiantiles de comienzos del año 2006, entre 2006-2007 MINEDUC y SUBDERE coordinaron un sostenido trabajo, al cual también se incluyeron profesionales del Ministerio de Hacienda y de la Secretaría General de la Presidencia, con el fin de elaborar propuestas para mejorar la educación pública, con especial énfasis en materias institucionales.

El equipo interministerial acordó que uno de los focos para el perfeccionamiento de la educación pública debiese ser el desarrollo de un sistema eficiente de control y rendición de cuentas, el que incluyera estándares exigibles –tanto respecto a la gestión, mecanismos de diálogo y articulación entre actores de la comunidad escolar, como de los resultados educativos alcanzados-. **Sin embargo, el documento entregado asume un compromiso sólo asociado con estándares de gestión de los sostenedores y no de resultados educativos, pues indica que el sostenedor no es exclusivamente responsable de estos, lo cual es inconsistente con la misión que debiese tener el sostenedor a cargo de la educación pública y de la experiencia comparada, esta inconsistencia será resuelta con el envío del proyecto de ley para el Fortalecimiento de la Educación Pública, el cual indica que “los sostenedores públicos deberán cumplir con los estándares de calidad, y en especial, deberán cumplir con los estándares de aprendizaje de alumnos (art. 8º)”.**

En la propuesta del equipo interministerial los estándares debiesen determinar los factores y parámetros sobre los cuales los sostenedores debiesen rendir cuenta pública, al mismo tiempo que facilitar la identificación de las condiciones en que se encuentra la educación bajo la responsabilidad de cada sostenedor, de tal forma de identificar estrategias efectivas para reducir las brechas y aumentar los logros educativos, todo lo cual permitirá mejorar el seguimiento y evaluación del sistema educativo público.

<b>PROPUESTA DE ESTANDARES DE GESTION NIVEL INTERMEDIO (PROCESOS Y RESULTADOS)</b>		
<b>Dimensiones de gestión</b>	<b>Ámbitos de Evaluación</b>	<b>Elementos a Evaluar</b>
<b>PLANIFICACIÓN ESTRATEGIA LOCAL</b>	i) Políticas Educativa Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED define formalmente una política educativa local en que se especifican los objetivos y las metas que en un horizonte de mediano plazo (cuatro años) se propone alcanzar con los establecimientos a su cargo.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>La política educativa local se encuentra alineada con la estrategia de desarrollo regional y las políticas educativas nacionales.</li> <li>La política educativa local, de acuerdo al marco normativo nacional, incluye una planificación racional de la oferta educativa municipal en el territorio (definir mejor).</li> </ul>
	ii) Plan Educativo Anual del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED elabora Planes Educativos Anuales de Trabajo, que permita ordenar y sistematizar las iniciativas y acciones definidas, conteniendo metas específicas de mejoramiento, líneas y programas de acción, indicadores de logro claramente definidos, y un plan de inversión que indique su viabilidad financiera.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>EED elabora planes de trabajo para cada uno de los establecimientos bajo su dependencia, en el que se incluyen tanto metas de gestión directiva como de prácticas docentes, diferenciando según las necesidades propias de cada uno de ellos, e incluyendo compromisos de gestión por parte de los establecimientos</li> </ul>
i) Liderazgo EED	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED asume la cabal responsabilidad de la gestión escolar en todas sus dimensiones, Incluyendo el desempeño financiero y los logros y resultados de los establecimientos.</li> <li>EED cuenta con un Director Ejecutivo, quien junto a su equipo ejerce el liderazgo en la educación del territorio bajo su dependencia, orientando a los distintos proyectos y acciones de los establecimientos hacia el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los alumnos.</li> </ul>	
<b>LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES</b>	ii) Participación Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED implementa mecanismos de participación de los distintos miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, alumnos, familias) que tengan relevancia en sus decisiones. (Integrar un estándar asociado al Consejo Escolar)</li> </ul>
	iii) Información educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED tiene a su disposición un sistema de información actualizado en todos los temas relevantes para su gestión, especialmente estadísticas de finanzas, recursos humanos y resultados educativos.</li> <li>Provee a la comunidad escolar con información actualizada y comprensible respecto de la oferta educativa de la comuna (colegios, puntajes simce, otras características).</li> <li>EED entrega a MINEDUC y a la Comunidad Escolar el Plan Educativo Anual del territorio.</li> </ul>
<b>GESTIÓN ADMINISTRATIVA-FINANCIERA</b>	i) Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED gestiona sus RRHH, tanto en términos de la contratación como del despido del personal a su cargo.</li> <li>El personal de EED tiene las características, comportamientos, competencias y actitudes requeridas para el buen desempeño institucional.</li> <li>El personal disponible en EED y en los establecimientos (docente y no docente) es cuantitativamente apropiado en relación a las necesidades de la comuna (no existe excedente o déficit).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El personal de EED ha sido seleccionado por medio de procesos transparentes que garanticen su idoneidad.</li> <li>• EED cuenta con personal idóneo y de dedicación exclusiva para la gestión administrativa- financiera de los establecimientos educativos.</li> </ul>
	ii) Gestión Financiera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED tiene autonomía para manejar recursos financieros y materiales.</li> <li>• EED gestiona el aporte de recursos externos desde instituciones privadas, fundaciones u otras, para el mejoramiento educacional.</li> <li>• EED garantiza el financiamiento adecuado a cada uno de los establecimientos educacionales de su dependencia, tanto para su funcionamiento general (condiciones de infraestructura, salarios docentes, asistentes de la educación, etc.) como para otorgar una educación de calidad a sus alumnos y alumnas<sup>21</sup>.</li> <li>• EED dispone de un manejo de finanzas ordenado y actualizado, que le permite tener plena información sobre ingresos y gastos y regular su propia gestión financiera.</li> <li>• EED dispone un sistema de contabilidad por centro de costos e información detallada por establecimiento, garantizando la participación de los propios establecimientos en la elaboración de estos presupuestos.</li> <li>• EED transparenta su inversión en educación</li> </ul>
<b>GESTIÓN TÉCNICO- PEDAGÓGICA</b>	i) Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED cuenta con un Jefe Técnico, que depende del Director Ejecutivo, y un equipo profesional calificado, multidisciplinario, con experiencia en el área de la educación, de acuerdo a la realidad de la población del territorio.</li> <li>• EED cuenta con un equipo de Asesores Escolares<sup>22</sup>, que mantienen un vínculo directo con las escuelas para promover procesos de mejoramiento</li> </ul>
	ii) Apoyo Técnico a establecimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED ofrece apoyo técnico-pedagógico a cada uno de los establecimientos bajo su dependencia en temas directivos y docentes, de acuerdo a las necesidades identificadas y definidas en el plan de trabajo establecido con cada uno de ellos.</li> <li>• EED adapta/contextualiza el currículum de acuerdo a las necesidades locales y a la planificación territorial.</li> <li>• EED se hace responsable e implementa iniciativas de formación continua y la evaluación de su personal docente, de acuerdo a las políticas nacionales.</li> <li>• EED gestiona eficientemente el menú de apoyos y orientaciones de mejoramiento educativo para cumplir con la función técnica en apoyo a los establecimientos.</li> </ul>

<sup>21</sup> Supuesto: MINEDUC financia adecuadamente el funcionamiento de las Entidades

<sup>22</sup> Este equipo puede ser interno o externo. Evaluar.

### c) Propuesta de Certificación de la Calidad de la Gestión Educativa Local (Politeia, 2008)

La propuesta de Politeia es transformar en el mediano plazo a la educación pública como una alternativa atractiva para todos los niños chilenos (Politeia, Cap. VI, pág. 15).

El modelo de gestión educativa municipal que se propone es consistente con la visión de una educación municipal como un sistema, cuyo funcionamiento depende, en buena medida, de la división de responsabilidades entre sus partes, la interacción entre ellas y su capacidad de mantenerse unidas (cohesión interna). La interacción y cohesión de sus partes depende de procesos, normas y regulaciones y rutinas. Para fortalecer la educación municipal inevitablemente se debe intervenir en estos procesos (Cap. VI, pág. 18)

El capítulo VI del informe de Politeia propone establecer un sistema de aseguramiento de la calidad de los sostenedores, el cual cumpla con dos objetivos: i) promueva el mejoramiento de la calidad y ii) oriente los requerimientos de apoyo y se articule con otros instrumentos y políticas. Su propuesta, es que exista un sistema de acreditación externa (en el actual conjunto de reformas legales al sector educativo correspondería a la Agencia de Calidad) de los sostenedores municipales, donde se seleccionen las principales áreas para que los sostenedores puedan ser efectivos en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes y posibiliten un cambio cultural en la orientación y gestión de la educación pública.

El trabajo propone específicamente 7 áreas principales donde se establezcan estándares de desempeño preestablecidos y su cumplimiento pueda ser verificado por un organismo externo, las áreas son:

Área	Elementos a Evaluar
<b>1. Planeación y programación educativa</b>	Incluir al menos, i. Formulación y seguimiento del PADEM ii. Formulación y seguimiento de los Convenios de Desempeño Educativo por cada establecimiento
<b>2. Procesos de apoyo técnico pedagógico</b>	Incluir al menos, i. Instalación de capacidades pedagógicas en el aula. ii. Sistematización y diseminación de experiencias exitosas a la comunidad escolar
<b>3. Funcionamiento de redes</b>	i. Con otros establecimientos escolares e instituciones de educación ii. Con otras instituciones públicas no vinculadas con la oferta educacional. iii. Con actores del mundo privado.
<b>4. Participación de la comunidad escolar</b> <b>5. Rendición de cuentas y sus resultados</b>	i. Que se focalice en los PADEM y CDE (al menos que se entregue anualmente; que se difunda públicamente; que se entreguen a las familias a comienzo del año escolar; los contenidos básicos sean definidos en el sistema de estándares; existan espacios de análisis de los resultados)
<b>6. Administración de personal</b>	Incluir al menos, i. Sistemas de reclutamiento ii. Sistemas de capacitación y generación de competencias iii. Asignación y reasignación de puestos de trabajo iv. Mecanismos de reconocimiento e incentivos v. Sistemas de evaluación vi. Sistemas de desvinculación
<b>7. Administración financiera</b>	Al menos, i. Normar procesos contables ii. Identificar la estructura de ingresos y gastos a nivel de establecimiento

La propuesta de Politeia indica que se hace indispensable que el sistema de acreditación permita dotar de flexibilidad a los procesos de gestión administrativa, financiera y de personal, por medio de eliminar parte de estas restricciones a los municipios que cumplan con los estándares o requisitos previamente identificados.

**d) Propuesta sobre Competencias Funcionales y Conductuales de los Sostenedores Públicos para una Gestión Eficaz (Viola Espínola, Fundación Chile, 2008)**

El estudio de Espínola (2008) intenta identificar las competencias que debe tener el sostenedor municipal para posibilitar la sustentabilidad de procesos de mejoramiento educativo en las escuelas bajo su dependencia. A pesar que el marco del estudio se refiere a escuelas vulnerables y su foco está en relación a la operación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), sus conclusiones son válidas para un conjunto más amplio de establecimientos.

La metodología del estudio es de tipo exploratoria, las propuestas surgen a partir del Programa de Gestión Escolar y del Programa Mejor Escuela que ha desarrollado Fundación Chile, los cuales cual definen seis áreas estratégicas para la gestión educativa: planificación, gestión de procesos y evaluación, apoyo técnico, rendición de cuentas, vínculos y redes, y gestión de recursos. De 50 descriptores de competencias identificados se seleccionaron 28 –a partir de la discusión con expertos educacionales y funcionarios y responsables de sistemas educativos municipales-, los cuales fueron testeados con los actores educacionales de 4 municipios donde Fundación Chile está apoyando a establecimientos de su dependencia.

El estudio identifica dos tipos de competencias relevantes para los sostenedores. Las competencias funcionales, las cuales se refieren a lo “que hace el sostenedor” (por ejemplo, proporciona apoyo técnico a las escuelas, coordina acciones e instituciones a nivel local), y las competencias conductuales, que expresan el cómo se realiza la competencia funcional, son transversales a las funcionales y expresan conductas y valores con que se realizan las primeras.

Las competencias identificadas, así como las actividades claves asociadas a las mismas, fueron las siguientes:

**Mapa de Competencias Funcionales y Actividades Claves**

<b>Dimensión</b>	<b>Competencias</b>	<b>Actividades Claves</b>
<b>1. Planificación y Administración de Recursos</b>	1. Gestionar políticas educacionales municipales	1.1 Definir política educativa comunal en función de los lineamientos del PLADECO 1.2 Elaborar y conducir el PADEM 1.3 Definir oferta educativa comunal
	2. Gestionar recursos humanos	2.1 Administrar recursos humanos
	3. Gestionar recursos financieros	3.1 Administrar el presupuesto anual 3.2 Evaluar resultados financieros y rendir cuentas
	4. Gestionar recursos de infraestructura y equipamiento	4.1 Evaluar necesidades de infraestructura y equipamiento 4.2 Supervisar la utilización de los recursos de infraestructura
<b>2. Gestión técnica pedagógica a los establecimientos</b>	5. Gestionar programas de acción educativos municipales	5.1 Supervisar y evaluar la implementación de los programas de Acción Educativa
	6. Gestionar apoyo técnico a los establecimientos educacionales	6.1 Realizar Diagnóstico Educativo Municipal 6.2 Implementar Plan de Capacitación de profesionales y asistentes de la educación 6.3 Implementar Plan de Apoyo

		Técnico a establecimientos
<b>3. Gestión de Proyectos</b>	7. Gestionar implementación curricular	7.1 Implementar planes y programas de estudio
		Supervisar la implementación de los planes y programas de estudio
	8. Gestionar Plan de Mejoramiento (Ley SEP)	8.1 Asegurar implementación del Plan de Mejoramiento
	9. Gestionar asistencia técnica educativa	9.1 Contratar asistencia técnica educativa
		9.2 Asegurar una adecuada implementación de la ATE
		9.3 Evaluar resultados de ATE
		9.4 Asegurar la continuidad de las acciones de cambio
<b>4. Vinculación con otras instituciones públicas y privadas</b>	10. Gestionar actividades extra programáticas	10.1 Coordinar actividades extra programáticas
	11. Generar vínculos con instituciones públicas y privadas	11.1 Establecer convenios de cooperación
	12. Gestionar participación de la comunidad	12.1 Implementar mecanismos de participación de la Comunidad Escolar

Espínola (2008)

### Mapa de Competencias Funcionales y Actividades Claves

Competencias Conductuales	Definición	Criterios Conductuales
<b>1. Liderazgo</b>	Guía la visión y conformación de equipos de trabajo del sostenedor y establecimientos educacionales, impartiendo directrices claras que orienten y coordinen la acción efectiva, motivando y alineando el desempeño hacia el cumplimiento de las políticas educacionales de la comuna	1.1 Promueve una visión compartida de la educación municipal
		1.2 Motiva el compromiso con los objetivos de la entidad sostenedora
		1.3 Incentiva el buen desempeño de los equipos
<b>2. Comunicación</b>	Promueve un estilo comunicacional efectivo, gestionando la información claramente al interior de su equipo de trabajo y con los establecimientos educacionales de su jurisdicción, influyendo positivamente a la comunidad para el logro de los procesos y objetivos educativos	2.1 Se comunica efectivamente
		2.2 Gestiona la información
		2.3 Influye positivamente a través de su comunicación
<b>3. Gestión de Redes</b>	Establece redes de colaboración con instituciones públicas y privadas, facilitando el logro de acuerdos de mutua cooperación, negociando efectivamente con todos los involucrados, privilegiando los objetivos estratégicos organizacionales del sostenedor.	3.1 Genera redes de cooperación
		3.2 Resuelve conflictos
		3.3 Aplica estrategias de negociación
<b>4. Trabajo en equipo</b>	Promueve el compromiso con el desarrollo y formación de los equipos, caracterizados por la colaboración y cooperación mutua, facilitando el logro de objetivos y diseñando estrategias orientadas al logro de resultados, para lo cual, mantiene una actitud personal de permanente colaboración.	4.1 Conduce a su equipo al logro de resultados
		4.2 Desarrolla los equipos de trabajo
		4.3 Promueve la cooperación en los equipos de trabajo.
<b>5. Compromiso socio-</b>	Se identifica y compromete con la	5.1 Se compromete con los valores de

<b>comunitario</b>	misión y visión de la entidad sostenedora, desarrollando identidad con los valores de la educación pública, actuando con integridad e impulsando una educación de calidad y equidad para la cual se propone metas desafiantes	la educación municipal
		5.2 Impulsa una educación municipal con calidad y equidad
		5.3 Actúa con integridad

Espínola (2008).

El estudio identifica tres niveles de desarrollo de las competencias funcionales, los cuales permitan incrementar los niveles de efectividad. El nivel básico se asocia a las competencia de planificación y administración de recursos, lo cual implica sólo una efectividad administrativa (que sería la dimensión legal que sustentó la labor municipal durante los últimos 15 años); el segundo nivel es competente, el cual se asocia a las funciones de gestión técnica-pedagógica y de gestión de proyectos, el cual permitiría un gestión efectiva (principal foco de las reformas legales propuestas por el ejecutivo); mientras que el tercer nivel es el de innovación, especialmente asociadas a la vinculación con entidades públicas y privadas, el cual puede tener un mayor impacto de transformación en la cultura y efectividad escolar.

Es importante considerar sólo como una propuesta general este orden de la autora, pues es factible que muchos sostenedores tengan un elevado desarrollo en una de estas áreas respecto a las otras, así como también, muchos de ellos podrían presentar elevados niveles de competencias en el área de generación de vínculos con otras entidades –propuesto como el nivel de desarrollo más complejo- pero presentar niveles menores a básico en los aspectos administrativos. Estas dos situaciones se presentan entre los 4 sostenedores analizados en el estudio. Por otra parte, es muy probable que el alcanzar altos niveles de competencia en las dimensiones sugeridas podrían no estar asociadas a logros de mejoramiento continuo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, la corporación de educación de Santiago alcanza un 78% de funciones/competencias estratégicas que son efectivamente desarrolladas, de acuerdo a la opinión de los directivos y docentes del municipio, sin embargo, el promedio SIMCE para 4º básico municipal presenta un sostenido deterioro entre 1999 y 2007<sup>23</sup>.

La propuesta de Espínola también sugiere un mecanismo de instalación de competencias en los sostenedores públicos, en el cual, a partir de un diagnóstico de las competencias que tiene el sostenedor se determinen los requerimientos de desarrollo futuro, de tal forma de diseñar estrategias que permitan cerrar la brecha entre el diagnóstico y la propuesta planteada más arriba de lo deseable. Estas estrategias corresponden a acciones de capacitación y perfeccionamiento que aseguren que la adquisición de las nuevas competencias y niveles de desempeño se lleven a cabo en el lugar de trabajo.

### **e) Análisis integrado de las cuatro propuestas recientes para fortalecer a los sostenedores de la educación pública**

A continuación se entrega un análisis que integra las cuatro propuestas descritas previamente, el cual enfatiza los factores comunes de las diversas propuestas, sus principales omisiones y su vinculación con las experiencias internacionales.

<sup>23</sup> Para matemáticas, en lenguaje esta tendencia se revierte levemente en 2007 respecto a 2006.

INTEGRACION DE PROPUESTAS DE ESTANDARES DE GESTION NIVEL INTERMEDIO (PROCESOS Y RESULTADOS)					
Dimensiones de gestión	Ámbitos de Evaluación				Elementos a Evaluar/Actividades Claves
	Raczynski y otros	Comité Interministerial	Politeia	Espínola	
<b>PLANIFICACIÓN ESTRATEGIA LOCAL</b>	Relevancia del PADEM	Política Educativa Local		Gestión de Políticas Educativas Municipales	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED define formalmente una política educativa local en que se especifican los objetivos y las metas que en un horizonte de mediano plazo (cuatro años) se propone alcanzar con los establecimientos a su cargo (CI).</li> <li>La política educativa local se encuentra alineada con la estrategia de desarrollo regional y las políticas educativas nacionales (CI).</li> <li>La política educativa local, de acuerdo al marco normativo nacional, incluye una planificación racional de la oferta educativa municipal en el territorio (definir mejor) (CI).</li> <li>Definir políticas educativa comunal en función de los lineamientos del PLADECO/PADEM articulado con PLADECO (E-R)</li> <li>Definir oferta educativa comunal ( E )</li> </ul>
	Relevancia del PADEM	Plan Educativo Anual del Territorio	Planeación y Programación Educativa	Gestión de Políticas Educativas Municipales	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED elabora Planes Educativos Anuales de Trabajo, que permita ordenar y sistematizar las iniciativas y acciones definidas, conteniendo metas específicas de mejoramiento, líneas y programas de acción, indicadores de logro claramente definidos, y un plan de inversión que indique su viabilidad financiera (CI).</li> <li>Formulación y seguimiento del PADEM/PADEM principal herramienta de planificación (P-E-R)</li> <li>EED elabora planes de trabajo para cada uno de los establecimientos (Convenios de Desempeño Educativo por establecimiento) bajo su dependencia, en el que se incluyen tanto metas de gestión directiva como de prácticas docentes, diferenciando según las necesidades propias de cada uno de ellos, e incluyendo compromisos de gestión por parte de los establecimientos (CI-P)</li> </ul>
<b>LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES</b>	Liderazgo	Liderazgo		Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>EED asume la cabal responsabilidad de la gestión escolar en todas sus dimensiones. Incluyendo el desempeño financiero y los logros y resultados de los establecimientos (CI).</li> <li>EED cuenta con un Director Ejecutivo, quien junto a su equipo ejerce el liderazgo en la educación del territorio bajo su dependencia, orientando a los distintos proyectos y acciones de los establecimientos hacia el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los alumnos (CI).</li> <li>Existe una visión estratégica (y prioridades) para la educación en la comuna compartida entre autoridades políticas y técnicas (R-E)</li> <li>Existe una relación de apoyo de las autoridades políticas a las decisiones (con mayor autonomía) que realiza el equipo directivo del DAEM/Corporación (R)</li> </ul>



					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiva el compromiso con los objetivos de la entidad sostenedora (E)</li> <li>• Incentiva el buen desempeño de los equipos (E)</li> </ul>
				Compromiso socio-comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se compromete con los valores de la educación municipal</li> <li>• Impulsa una educación municipal con calidad y equidad</li> <li>• Actúa con integridad</li> </ul>
<b>PARTICIPACION</b>	Participación Padres y Comunidad Escolar	Participación Comunidad Escolar	Participación de la Comunidad Escolar	Gestionar Participación de la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED implementa mecanismos de participación de los distintos miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, alumnos, familias) que tengan relevancia en sus decisiones (CI-E).</li> <li>• Participación en la elaboración del PEI (R)</li> <li>• Participación en los consejos escolares (R-CI)</li> </ul>
<b>VINCULACION CON REDES</b>	Inserción en redes de apoyo		Funcionamiento de redes	Gestión de Redes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación con otros establecimientos (redes internas) e instituciones de educación (R-P)</li> <li>• Fortalecimiento de redes externas (universidades, ONGs, empresas) (R-P-E)</li> <li>• Con otras instituciones públicas/Raczynski pone énfasis en las funciones de supervisión de establecimientos (R-P-E)</li> <li>• Con actores del mundo privado (P-E)</li> <li>• Genera redes de cooperación (E)</li> <li>• Resuelve conflictos (E)</li> <li>• Aplica estrategias de negociación (E)</li> </ul>
<b>CUENTA PUBLICA/COMUNICACION</b>		Información Educativa	Rendición de cuentas y resultados	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED tiene a su disposición un sistema de información actualizado en todos los temas relevantes para su gestión, especialmente estadísticas de finanzas, recursos humanos y resultados educativos (CI-E).</li> <li>• Provee a la comunidad escolar con información actualizada y comprensible respecto de la oferta educativa de la comuna (colegios, puntajes simce, otras características) (CI).</li> <li>• EED entrega a MINEDUC y a la Comunidad Escolar el Plan Educativo Anual del territorio (CI).</li> <li>• Que se focalice en los PADEM y CDE (al menos que se entregue anualmente; que e difunda públicamente; que se entregue a las familias a comienzo del año escolar; los contenidos básicos sean definidos en el sistema de estándares; existan espacios de análisis de resultados) (P)</li> <li>• Se comunica efectivamente (E)</li> <li>• Influye positivamente a través de la comunicación (E)</li> </ul>
<b>GESTIÓN ADMINISTRATIVA-FINANCIERA-INFRAESTRUCTURA</b>	Recursos Humanos	Recursos Humanos	Administración de Personal	Gestión de Recursos Humanos/Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED gestiona sus RRHH, tanto en términos de la contratación como del despido del personal a su cargo (CI-P).</li> <li>• El personal de EED tiene las características, comportamientos, competencias y actitudes requeridas para el buen desempeño institucional (CI-R).</li> <li>• El personal disponible en EED y en los establecimientos (docente y no docente) es cuantitativamente apropiado en</li> </ul>

					<p>relación a las necesidades de la comuna (no existe excedente o déficit) (CI).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El personal de EED ha sido seleccionado por medio de procesos transparentes que garanticen su idoneidad (CI-P).</li> <li>• EED cuenta con personal idóneo y de dedicación exclusiva para la gestión administrativa- financiera de los establecimientos educativos (CI-R).</li> <li>• Adecuados sistemas de capacitación y generación de competencias (P)</li> <li>• Adecuados mecanismos de asignación y reasignación de puestos de trabajo (P)</li> <li>• Adecuados mecanismos de reconocimiento e incentivos (P)</li> <li>• Adecuados sistemas de evaluación (P)</li> <li>• Administrar recursos humanos (sentido amplio) ( E )</li> <li>• Conduce a su equipo al logro de resultados ( E )</li> <li>• Desarrolla los equipos de trabajo ( E )</li> <li>• Promueve la cooperación en los equipos de trabajo ( E )</li> </ul>
	Financiamiento	Gestión Financiera	Administración Financiera	Gestionar Recursos Financieros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED tiene autonomía para manejar recursos financieros y materiales (R-CI).</li> <li>• Adecuar la dotación del sostenedor en función de los cambios en matrícula ( R )</li> <li>• EED garantiza el financiamiento adecuado a cada uno de los establecimientos educacionales de su dependencia, tanto para su funcionamiento general (condiciones de infraestructura, salarios docentes, asistentes de la educación, etc.) como para otorgar una educación de calidad a sus alumnos y alumnas<sup>24</sup> (CI).</li> <li>• Diagnóstico y análisis de la situación financiera de cada establecimiento (R-P)</li> <li>• EED gestiona el aporte de recursos externos desde instituciones privadas, fundaciones u otras, para el mejoramiento educacional (R-CI).</li> <li>• EED dispone de un manejo de finanzas ordenado y actualizado, que le permite tener plena información sobre ingresos y gastos y regular su propia gestión financiera (CI).</li> <li>• EED transparenta su inversión en educación (CI)</li> <li>• Administrar el presupuesto anual ( E )</li> <li>• Evaluar resultados financieros y rendir cuentas ( E )</li> </ul>
	Costo de la educación	Gestión Financiera			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una adecuada dotación de personal ( R )</li> <li>• Detección de mejores prácticas en el ámbito de adecuación de dotación ( R )</li> <li>• Toda la dotación está vinculada con la prestación de servicios educativas del sostenedor ( R )</li> </ul>

<sup>24</sup> Supuesto: MINEDUC financia adecuadamente el funcionamiento de las Entidades

	Registros Contables	Gestión Financiera	Administración Financiera		<ul style="list-style-type: none"> <li>EED dispone un sistema de contabilidad por centro de costos e información detallada por establecimiento, garantizando la participación de los propios establecimientos en la elaboración de estos presupuestos (R-CI).</li> <li>Los procesos contables están normados y estandarizados para el sistema (P)</li> <li>Existen un análisis financiero histórico para cada establecimiento (R)</li> </ul>
				Gestionar Recursos de Infraestructura y Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar necesidades de infraestructura y equipamiento (E)</li> <li>Supervisar la utilización de los recursos de infraestructura (E)</li> </ul>
<b>GESTIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA</b>	Composición del componente TP del sostenedor + Organización del Trabajo	Recursos Humanos del Sostenedor			<ul style="list-style-type: none"> <li>EED cuenta con un Jefe Técnico, que depende del Director Ejecutivo, y un equipo profesional calificado, multidisciplinario (con dedicación exclusiva), con experiencia en el área de la educación, de acuerdo a la realidad de la población del territorio (R-CI).</li> <li>EED cuenta con un equipo de Asesores Escolares<sup>25</sup>, que mantienen un vínculo directo con las escuelas para promover procesos de mejoramiento (CI)</li> <li>Autoridades políticas y técnicas dan importancia y respaldo al trabajo TP (R)</li> <li>Los directivos de cada establecimiento están incorporados (alineados) a la visión estratégica compartida para la comuna (R)</li> <li>Equipo de trabajo está motivado y comprometido (R)</li> <li>Equipo comparte una visión de lo que desean lograr, definen metas (R)</li> <li>Tienes mecanismos de seguimiento y evaluación (R)</li> </ul>
	Composición del componente TP del sostenedor			Gestionar Asistencia Técnica Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existen estrategias de articulación interna y con entidades externas para fortalecer las capacidades pedagógicas del DAEM/Corporación (R)</li> <li>Contratar asistencia técnica educativa (E)</li> <li>Asegurar una adecuada implementación de la ATE (E)</li> <li>Evaluar resultados de la ATE (E)</li> </ul>
		Apoyo Técnico a Establecimientos		Gestionar implementación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementar planes y programas de estudio (E)</li> <li>Supervisar la implementación de los planes y programas de estudio (E)</li> <li>EED adapta/contextualiza el currículum de acuerdo a las necesidades locales y a la planificación territorial (CI).</li> </ul>

<sup>25</sup> Este equipo puede ser interno o externo. Evaluar.

	Apoyo TP de DAEM/Corporaciones a los establecimientos	Apoyo Técnico a Establecimientos	Procesos de apoyo TP	Gestión de Apoyo Técnico a Establecimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EED ofrece apoyo técnico-pedagógico a cada uno de los establecimientos bajo su dependencia en temas directivos y docentes, de acuerdo a las necesidades identificadas y definidas en el plan de trabajo establecido con cada uno de ellos (CI).</li> <li>• Instalación de capacidades pedagógicas en el aula (P)</li> <li>• EED se hace responsable e implementa iniciativas de formación continua y la evaluación de su personal docente, de acuerdo a las políticas nacionales (CI).</li> <li>• EED gestiona eficientemente el menú de apoyos y orientaciones de mejoramiento educativo para cumplir con la función técnica en apoyo a los establecimientos (CI).</li> <li>• Sistematización y disseminación de experiencias exitosas a la comunidad escolar (P)</li> <li>• Selección y capacitación de directores (R )</li> <li>• Implementa Plan de Capacitación de profesionales y asistentes de educación/Capacitación y traspaso de recursos didácticos a docentes (generalmente acompañado por observación de aula y modelamiento de clases) (R -E)</li> <li>• Acciones sistemáticas de supervisión y monitoreo a las escuelas (actividades y resultados) (R )</li> <li>• Trabajo es planificado, sistemático, monitoreado y evaluado (R )</li> </ul>
				Gestionar Plan de Mejoramiento (Ley SEP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar implementación del Plan de Mejoramiento</li> </ul>

#### **d) Principales Resultados**

**Principales coincidencias:** Las cuatro propuestas nacionales son un excelente punto de partida para elaborar estándares para los niveles intermedios, dan cuenta de un proceso de reflexión bastante avanzado, con importantes coincidencias en las áreas y componentes que una propuesta de este tipo debiese contener, así como la identificación de competencias y elementos de gestión que son complementarios, puesto que en este aspecto existe una mayor diversidad propositiva. Claramente, se identifican 7 áreas principales: Planificación, Liderazgo, Vinculación con Redes, Cuenta Pública (Comunicación), Participación de la Comunidad Escolar, Gestión de Recursos (Recursos Humanos y Financieros), y Gestión Técnico-Pedagógica, con especial énfasis en el apoyo y supervisión a los establecimientos escolares.

**Además de estas coincidencias de las principales áreas para implementar estándares en los sostenedores de la educación pública, un factor compartido es la escasa identificación de prioridades en la selección de las áreas de gestión por las cuales se debiese partir en una propuesta de este tipo.** Sólo el trabajo de Politeia indica los aspectos básicos que se debiesen considerar.

Respecto al área de cuenta pública existe coincidencia en la entrega de información a los actores, pero es menos frecuente la indicación relativa a la gestión de la información para la toma de decisiones y la evaluación. En el Área de Recursos, existe una alta consistencia en los aspectos de recursos humanos y financieros, pero sólo la propuesta de Espínola propone estándares para la infraestructura y el equipamiento de los establecimientos, situación crítica en varios municipios. Finalmente, en el área de Gestión Técnica-Profesional existe una importante coincidencia en el énfasis que debe tener el apoyo a los establecimientos escolares, el desarrollo de un Plan de Apoyo y de Capacitación para equipos directivos y docentes, sin embargo, las propuestas no son consistentes en la orientación hacia el fortalecimiento de la autonomía de los establecimientos, la relevancia de la implementación curricular, ni tampoco las modificaciones institucionales y de gestión que conlleva la ley de subvención escolar preferencial.

**Elementos innovadores:** Las diversas propuestas surgen de un intenso trabajo de investigación de campo y/o de una discusión técnico-política de diversas instituciones y expertos educacionales, por lo cual dan cuenta de una reflexión avanzada y una coincidencia técnico-institucional acerca de la relevancia de implementar un sistema de estándares a los sostenedores de la educación pública, lo cual posibilite identificar la calidad de la gestión que estos realizan, las brechas que se deben cerrar y el impacto que tengan en este objetivo los programas y estrategias de apoyo que se implementen. Todo este proceso queda sustentado legalmente con la mención explícita de esta política en dos proyectos de ley enviados recientemente por el ejecutivo al Congreso Nacional (proyecto de ley de Superintendencia de Educación y proyecto de ley para Fortalecer la Educación Pública). Sin embargo, es importante resaltar que estas propuestas requieren de un proceso de validación social y profesional de diversos actores, en particular de las autoridades locales, los equipos directivos de los sostenedores y establecimientos públicos, así como de representantes de los profesionales de la educación.

**Otros factores innovadores en las propuestas analizadas son:** a) la coincidencia respecto que los sostenedores de educación pública deben ser responsables tanto de las funciones administrativo-financieras, como de las técnico pedagógicas; b) el énfasis que todas las propuestas entregan al establecimiento escolar y a la sala de clases, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y principal unidad de gestión de los recursos humanos y de los aspectos financieros; c) una fuerte orientación a la generación de competencias; d) la importancia otorgada a los niveles intermedios como entidad mediadora especializada en entregar

mecanismos de soporte y apoyo, así como desarrollar mecanismos de monitoreo y evaluación, a los establecimientos escolares; e) el reconocimiento que para mejorar los resultados educativos debe existir una fuerte vinculación estratégica entre el liderazgo técnico y político, la planificación, la gestión adecuada y el uso eficiente de los recursos, un sistemático apoyo técnico a los establecimientos y la evaluación del impacto de estas acciones.

**Principales omisiones y relación con sistemas de estándares internacionales:** las propuestas nacionales tienen importantes coincidencias con las áreas y componentes utilizados en las experiencias internacionales que definen estándares y competencias a ser alcanzadas por los niveles intermedios, resaltan las áreas de Liderazgo y Planificación, como las de Recursos y Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos, así como la Vinculación con Redes y los aspectos de Participación y Cuenta Pública. Sin embargo, existen algunos importantes factores poco enfatizados en las propuestas chilenas respecto a los elementos más comunes de los casos internacionales: a) sobresale la ausencia completa de una gran área de resultados educativos, incluso la propuesta del Comité Interministerial señala que ésta no debiese ser considerada, mientras que la propuesta de Politeia indica que es el principal objetivo del nivel intermedio, pero no entrega propuestas al respecto, lo cual conlleva a que el marco nacional tienda a enfatizar la construcción de estándares de proceso, más que un sistema que posibilite un proceso de mejoramiento continuo para lograr aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. Al contrario de las propuestas chilenas, las propuestas internacionales tienen un centro en este aspecto, así como varios casos proponen un área de conclusión respecto a poder determinar el grado en que el nivel intermedio está alcanzando un proceso de mejoramiento continuo; b) existe una importante ausencia de estándares para los principales procesos educativos, lo cual es tema principal en las experiencias internacionales. Sólo una de las propuestas indica la relevancia de evaluar la implementación del currículo, así como existe ausencia de temas como la inclusión social, la asistencia psicológica y social, así como indicadores de convivencia escolar/disciplina escolar, temas críticos en la gestión escolar chilena, y con una estrecha vinculación a los resultados educativos (SERCE, 2008); c) no se consideran propuestas de transferencias de competencias a los establecimientos escolares, dotándolos de mayor autonomía es aspectos pedagógicos, recursos humanos y asignación de recursos, lo cual es una tendencia generalizada en la literatura comparada, aunque entregando mayor autonomía a aquellos establecimientos que sean efectivos y tengan la capacidad para asumir estas nuevas responsabilidades, en las propuestas nacionales el foco está en lograr estas competencias a nivel del sostenedor; d) la distribución de recursos y exigencias no se plantea en forma diferenciada por establecimiento, lo cual es característico a nivel internacional, asimismo, es escasa la relevancia otorgada a la gestión de la información para la toma de decisiones y para evaluar los resultados en los aprendizajes de las estrategias implementadas; y e) existe una ausencia relativa de la necesidad de contar con información de contexto para cada establecimiento y para el sostenedor público, en especial de las condiciones socioeconómicas de las familias y del contexto de oferta y competencia para cada establecimiento escolar. Lo anterior conlleva la necesidad de identificar los cambios en el marco socioeconómico en que se desenvolverán las estrategias y acciones de mejoramiento educativo, este elemento es fundamental para determinar la evolución del valor agregado que entrega la educación pública, especialmente en un escenario de elevada concentración de la población vulnerable en la educación pública, así como lo fundamental que reviste el comprender la evolución del mercado educativo local, lo cual condiciona una serie de acciones tendientes a revertir o fortalecer estrategias de promoción, planificación y ajustes financieros y de recursos humanos.

## **4. ROL DEL NIVEL INTERMEDIO Y FACTORES DE CALIDAD: EXPERIENCIA INTERNACIONAL**

### **A. Introducción**

El presente apartado entrega los resultados de una revisión selectiva de los procesos y marcos de actuación que otros países han desarrollado para fortalecer su sistema escolar y, en particular la función de organismos de gestión intermedia.

En la primera parte de este apartado se presenta una síntesis que identifica seis factores claves para una gestión intermedia de calidad que se pueden extraer de la revisión de estos países. Esta síntesis se basa en la descripción de experiencias internacionales de países de Norteamérica, Europa y Latinoamérica, así como en investigaciones que definen las características de organismos intermedios exitosos (ver Cuadro 1).

En la segunda parte, cada experiencia es presentada en función de la descripción de su sistema educativo, el concepto de escuela y la calidad educativa (eficacia y mejoramiento escolar) y la concepción y prácticas de evaluación a nivel del sistema. Tiendo presente estas características a nivel de la escuela, se describe la función de los organismos de gestión intermedia.

Para finalizar, se ofrece un cuadro que sintetiza las dimensiones de efectividad, caracterizando su despliegue a nivel de la escuela y a nivel del organismo de gestión intermedia (ver Cuadro 2). Para cada dimensión se levantan preguntas que puedan orientar el diseño de un marco de actuación para el buen sostenedor.

## **B. Factores Claves Para Una Gestión Orientada A La Mejora**

A través de la revisión de la investigación y de las experiencias internacionales, se puede apreciar que el concepto de mejoramiento de los establecimientos educacionales no es estático. Es decir, no sólo incluye estructuras y procesos que funcionan *bien*, sino que también se relaciona con las acciones concretas incluidas dentro una cultura escolar orientada al cambio. Dentro de este marco conceptual de efectividad la gestión de los organismos intermedios se concibe como catalizadora y supervisora del cambio a nivel de las escuelas. La idea que cobra mayor relevancia a partir de las experiencias internacionales es la del sostenedor como un organismo que articula de manera balanceada los lineamientos gubernamentales (ej. reforma educacional) y los traduce en políticas y líneas de acción acordes a la realidad de los establecimientos.

Nuestro análisis de la evidencia recogida través del presente informe nos ha permitido identificar seis factores claves para una gestión exitosa a nivel de organismos intermedios (ver Anexo 1). Los seis factores son:

- 1. El Sostenedor ha definido un Modelo Ideal de Escuela (o marco conceptual) que orienta un proyecto de cambio con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación a nivel del sistema. No se trata de mejorar una escuela a expensas de la inversión en otras.**
- 2. El Sostenedor ofrece liderazgo pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, los docentes, los docentes directivos y los profesionales del organismo intermedio.**
- 3. El Sostenedor planifica, con las escuelas, a largo y corto plazo el diseño, implementación y seguimiento de estrategias y acciones de mejora.**
- 4. El Sostenedor apoya a sus escuelas para que estas tomen decisiones e implementen prácticas basadas en evidencia.**
- 5. El Sostenedor cuenta con un sistema de información que permite, a nivel del sistema y de cada escuela, monitorear, retroalimentar y adecuar los planes de acción en función de sus resultados.**
- 6. El Sostenedor cuenta con mecanismos que posibilitan la articulación, cooperación y alianzas entre las escuelas y entre estas y diversas instituciones de la comunidad.**

Estos factores se relacionan entre si, de tal manera que no es posible priorizarlos. Por ejemplo, la literatura señala la importancia de contar con un modelo conceptual y operacional de mejoramiento que oriente las acciones de liderazgo que producirán mejores resultados de aprendizaje en **todos** los estudiantes. Es decir, la gestión de calidad considera como vital atención a la equidad. Como es un modelo de gestión orientado a la mejora, es necesario contar con una planificación estratégica de largo y corto plazo y con sistema de información rigurosos que permita monitorear este plan. En base a las evidencias que se van recogiendo y los resultados de las investigaciones, se van definiendo las acciones concretas que producirán la mejora. Por último, una gestión orientada a la mejora contempla el desarrollo y fortalecimiento de redes entre los establecimientos que gestiona un Sostenedor y con otras instituciones y organismo de la comunidad a la que sirven las escuelas.



A continuación se desarrollan los elementos centrales de cada factor. En el Cuadro 1 se sintetizan estos elementos, haciendo referencia a las investigaciones y experiencias internacionales que avalan la inclusión de cada uno.

**1. El Sostenedor ha definido un Modelo Ideal de Escuela (o marco conceptual) que orienta un proyecto de cambio con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación a nivel del sistema. No se trata de mejorar una escuela a expensas de la inversión en otras.**

Una gestión a nivel de municipio o distrito exitosa no funciona de manera aislada, sino que presupone un modelo de escuela con una fuerte orientación a la mejora. Los organismos intermedios cuentan por lo tanto con una orientación a la acción, que define el modelo de escuela y las estrategias concretas que se implementan para lograr dicho modelo. Los organismos intermedios definen un modelo ideal de escuela, el cual está claramente plasmado en su visión y misión, las cuales a su vez son transmitidas y compartidas con los establecimientos. Asimismo, se desarrollan acciones concretas para alcanzar este modelo.

La **visión** compartida por lo tanto, está enfocada hacia los logros de los estudiantes. Sin embargo, lo sostenedores exitosos no sólo cuentan con una visión escrita en papel, sino que se encargan de promoverla y ponerla en práctica en su quehacer cotidiano.

**2. El Sostenedor ofrece liderazgo pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, los docentes, los docentes directivos y los profesionales del organismo intermedio.**

Se busca generar capacidad y gestionar los recursos del sistema y de los establecimientos para responder a la diversidad en las necesidades educativas de los estudiantes, acomodando sus estrategias para que todos aprendan. Se centran no solo en elevar los resultados, sino también disminuir las brechas entre los estudiantes con bajos y altos logros, y la generación de valor agregado.

- a. Existen planes de desarrollo profesional orientados a generar las competencias pedagógicas y curriculares necesarias para el logro de la calidad esperada en el aprendizaje de los estudiantes. Para esto es necesario contar con nociones respecto a cómo se organizan y evalúan los programas de capacitación. Algunos formatos de desarrollo profesional fomentados por organizaciones de gestión intermedia incluyen visitas de expertos, entrenamiento y creación de grupos de trabajo dentro de los establecimientos o a nivel local. Para asegurar la participación en estas instancias es necesario considerarlas dentro del calendario y horario escolar. La conformación de equipos de trabajo requiere de monitoreo, apoyo y organización para asegurar que todos los equipos estén alineados con las metas propuestas.
- b. Compromiso férreo con la atención a la diversidad y la incorporación de la equidad como un término que guía las acciones implementadas por los organismos intermedios. Esto se traduce en la realización de intervenciones pedagógicas orientadas a la atención de las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes.
- c. Altos estándares y expectativas respecto del desempeño de los establecimientos, lo que se traducirán a su vez en altas expectativas desde las escuelas hacia sus

alumnos. La relación con las escuelas no sólo está basada en aspectos como la confianza y cercanía. Además, las expectativas en términos del aprendizaje que se pretende lograr en todos los estudiantes han sido claramente comunicadas y aceptadas por todos.

- d. Los recursos financieros, humanos, materiales y de tiempo son identificados, asignados y priorizados. Los recursos siempre se hacen escasos para atender a la complejidad del proceso educativo, por lo que se necesita usarlos de manera preferente en las acciones que se focalizan en mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes. En la gestión de recursos, se necesita además, realizar una reestructuración de la organización lo que implica, un liderazgo que delegue funciones y que ofrezca mayores espacios en la toma de decisiones.
- e. Autonomía para la selección, distribución, supervisión y reasignación del personal dentro de los establecimientos y en su propia institución. Una organización eficiente basa estas decisiones en evaluaciones de desempeño rigurosas y transparentes, con un instrumento definido o diseñado para estos fines, da a conocer previamente el proceso y los instrumentos de evaluación, y analizar los resultados derivados de estas evaluaciones. Se requiere entonces del desarrollo de competencias para la selección y evaluación de personal.

### **3. El Sostenedor planifica, con las escuelas, a largo y corto plazo el diseño, implementación y seguimiento de estrategias y acciones de mejora.**

Existe una planificación que busca elaborar acciones conjuntas con los establecimientos, ofreciendo lineamientos basados en evidencia, pero también permitiendo libertad de acción a las escuelas. La planificación es definida como una estrategia a largo plazo cuyo fin último es el mejoramiento del aprendizaje de *todos* los estudiantes. El mayor énfasis está puesto en la implementación de estrategias enfocadas en ámbitos curriculares y pedagógicos que requieren mayor tiempo de intervención. Los organismos intermedios efectivos tienen claridad acerca de las prioridades para los procesos de cambio como un tema progresivo a través del tiempo, que requiere de una planificación que se caracteriza por ser un proceso conjunto (y no impuesto), con objetivos y metas específicas que deben ser logradas (expectativas), y la implementación de un plan de acción concreto y claro para todas las partes involucradas.

- a. Flexibilidad: las políticas y los planes y programas de enseñanza, pueden ser adaptadas a los requerimientos de los establecimientos y sus contextos. Dejando espacios para que los miembros del establecimiento definan prioridades y que decida como organizan su enseñanza. Esto permite elevar la autoridad y facultades de profesores y directivos.
- b. Articula las políticas del nivel central con las demandas locales y trabaja de manera articulada con otras instituciones: el sostenedor cumple el rol de articular las políticas y visión gubernamental y traducirlas en prácticas concretas que tengan sentido para la comunidad que atiende, tomando en cuenta sus necesidades y características particulares. El sostenedor es entonces un mediador entre el macrosistema (políticas nacionales) y el microsistema (escuela). Se pone énfasis en la articulación y cooperación entre los organismos de gestión intermedia, el nivel central y otras instituciones.

#### **4. El Sostenedor apoya a sus escuelas para que estas tomen decisiones e implementen prácticas basadas en evidencia:**

Se valora la recogida y análisis de información para tomar decisiones a nivel docente, directivo y de sistema, específicamente para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de mejora. La idea que subyace a los organismos intermedios exitosos no es sólo implementar prácticas pedagógicas aisladas y desconectadas de la realidad educativa, sino por el contrario, que estén basadas en prácticas que han sido probadas a través de estudios en el área de la investigación en educación. Esto forma parte de una corriente actual en el área educativa que busca la implementación de intervenciones pedagógicas basadas en evidencia rigurosa, con el fin que tanto los organismos intermedios como las escuelas puedan tomar decisiones informadas acerca de la implementación de nuevas estrategias de enseñanza. Todos los países estudiados han tomado referencias de investigaciones de otros países o han generado investigación sobre sus experiencias, para orientar y mejorar sus acciones.

Prácticas basadas en evidencia e investigación: A nivel docente, se refiere a la implementación de estrategias y metodologías basadas en experiencias exitosas y comprobadas.

Los organismos intermedios eficaces promueven la recolección y análisis de información sobre los aprendizajes de los estudiantes (cualitativas y cuantitativas) y las prácticas institucionales. De esta manera, a nivel intermedio, se instalan procesos de monitoreo y evaluación, que permiten dar cuenta de los progresos y resultados de los establecimientos y, retroalimentar a la política central y local. En el caso de la evaluación institucional, el organismo intermedio cuenta con un set de instrumentos para evaluar los procesos institucionales, requiriéndose evidencias a los establecimientos para dar cuenta de sus prácticas. Estas evaluaciones permiten contar con información sobre el cumplimiento de los estándares, metas, disposiciones legales y educativas de cada establecimiento, para tomar decisiones sobre que áreas y estrategias se necesitan mejorar, además de determinar que establecimientos necesitan apoyo técnico o intervención. En los casos de apoyo técnico se definen en conjunto con los directores planes de acción, se presta asesoría para la elaboración de su plan de mejoramiento o se ofrecen planes de capacitación para el personal docente y directivo. Cuando se opta por una intervención se pone un plazo al establecimiento para mejorar o se realizan cambios en el personal, se aplican sanciones, se asigna un consultor, etc.

Se realizan prácticas de supervisión o acompañamiento las que se apoya en procedimientos y técnicas que le permiten maximizar la rigurosidad en las visitas, registros e informe, e integra a los agentes interesados de manera democrática. Esta inspección no se limita a la escuela, sino que incluye en algunos casos la supervisión del trabajo realizado en los propios niveles intermedios. Se realizan además las evaluaciones de desempeño de directivos y docentes en el ámbito educativo, con el fin de usar está información para definir líneas de capacitación pertinentes.

La evaluación y supervisión buscan el establecimiento de una cultura de autocontrol y del mejoramiento continuo. La información derivada de estos procesos se pone a disposición de los establecimientos para definan acciones de mejora y para desafiarlos a mejorar sus estándares. Existe una preocupación porque la información recogida sea aprovechada por los miembros del centro escolar. Se capacita y realizan talleres a los establecimientos para la comprensión y uso de los datos recogidos. Además, se entregan informes que cuentan con un análisis claro de los datos para ser utilizados de fácil manera por los establecimientos. Estos

informes identifican fortalezas y debilidades, analizan las respuestas de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, se señalan las áreas más descendidas y señalan explicaciones o hipótesis para estos casos.

**5. El Sostenedor cuenta con un sistema de información que permite, a nivel del sistema y de cada escuela, monitorear, retroalimentar y adecuar los planes de acción en función de sus resultados.**

Promover una cultura escolar donde se monitorean permanentemente las metas propuestas y las prácticas pedagógicas e institucionales. Para que la evaluación tenga un efecto en el cambio de prácticas es imprescindible la participación de los agentes educativos “de base” (docentes y directivos) a través de estrategias concretas.

Evaluación se considera la piedra angular del éxito en procesos de mejora. Incluye distintos aspectos (aprendizajes, desempeño individual, prácticas institucionales) y enfoques (cuantitativo y cualitativo)

Evaluación de las prácticas institucionales: sirve para conocer el estado actual de los establecimientos, el nivel de cumplimiento de metas e identificar áreas de intervención. Generalmente esta evaluación es realizada por instituciones externas, aunque incluye procesos de autoevaluación.

Evaluación del desempeño de directivos y docentes: En algunos casos se aplica para establecer correlaciones entre el desempeño de los alumnos y de los docentes. Permite orientar los programas de capacitación.

Cuenta con sistemas de información para fortalecer la comunicación con la comunidad educativa y la ciudadanía. Estos sistemas propician la generación de dinámicas de transparencia, autorregulación y apropiación comunitaria, basadas en la rendición de cuentas y la responsabilización por los resultados.

**6. El Sostenedor cuenta con mecanismos que posibilitan la articulación, cooperación y alianzas entre las escuelas y entre estas y diversas instituciones de la comunidad.**

El sostenedor cumple el rol de articular las políticas y visión gubernamental y traducirlas en prácticas concretas que tengan sentido para la comunidad que atiende, tomando en cuenta sus necesidades y características particulares. Se pone énfasis en la articulación y cooperación entre los organismos de gestión intermedia, el nivel central y otras instituciones.

- a. Asociatividad: a nivel micro escuela como macro. Se enfatiza el establecimiento de vínculos con la comunidad, el gobierno, los sectores económicos y las universidades. La idea es conformar una alianza cooperativa, de confianza y trabajo en equipo con el fin último de mejorar la educación para los estudiantes. Cambiando la visión desde “mi escuela” a “nuestra escuela”
- b. Cultura organizacional basada en un liderazgo integrador. Comunicación clara, coherente y consistente con todos los estamentos involucrados resulta fundamental para el logro de los objetivos propuestos. La idea subyacente a estas organizaciones es la de “remar juntos” hacia una meta, y por lo tanto proponen como elemento central la inclusión de todos como un aporte central a la

consecución de objetivos. Dentro de un marco de acción inclusivo por parte de los sostenedores, se pretende aunar las experiencias y voces de todos los actores involucrados. Para una real inclusión de los establecimientos es necesaria la promoción de una visión compartida, sin embargo también es importante la claridad sobre el tipo de relaciones que se establecen con los miembros de la comunidad escolar. De este modo, la creación de alianzas estratégicas con los establecimientos y el uso de las visitas a terreno como una forma de involucrarse activamente con el quehacer escolar es uno de los aspectos que caracteriza a los sostenedores efectivos.

**Cuadro 1: Síntesis de evidencia empírica que avala los factores y elementos de gestión intermedia enfocada a la mejora de la calidad de la educación**

<b>Dimensión</b>	<b>Elementos de la gestión intermedia enfocada a la mejora</b>	<b>Países</b>	<b>Evidencias</b>
<b>1. Modelo de mejoramiento escuela escolar</b>	-Se ha definido un <b>modelo ideal de escuela que orienta un proyecto de cambio</b> a nivel de sistema. En algunos casos este proyecto señala claramente las metas a alcanzar.	Todos los países revisados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de Alberta. Canadá: AISI</li> <li>- Modelo de Inglaterra: IQEA</li> <li>- Modelo del Distrito de Boston</li> <li>- Dailey et al. (2000)</li> </ul>
	Se promueve una <b>visión de mejoramiento y escuela de calidad compartida</b> para alinear las acciones	Canadá, EEUU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maguire (2003) - Cánada Alberta</li> <li>- Campbell y Fullan (2006) - Canadá Ontario</li> <li>- Rorrer et al. (2008) EEUU</li> </ul>
<b>2. Liderazgo Pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes</b>	Desarrollo de <b>políticas enfocadas a la equidad</b> para el logro de aprendizaje por todos los estudiantes a través de la adecuación de la enseñanza a las necesidades e interés de los estudiantes	Canadá, Estados Unidos, Colombia, Cuba	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Massell (2000)- EEUU</li> <li>- Campbell y Fullan (2006)-Canadá Ontario</li> <li>- Rorrer et al. (2008) EEUU McLaughlin (1992)- EEUU</li> <li>- Cawelti (2001)- EEUU</li> <li>- Municipio de Toluá (2008)- Colombia</li> <li>- OEI (1995) Cuba</li> </ul>

**Cuadro 1 (Continúa)**

	<p><b>Fija altos estándares y expectativas</b> respecto del desempeño de los establecimientos, lo que se traduce, a su vez, en altas expectativas desde las escuelas hacia sus alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Define como foco de acción la mejora de la enseñanza</b></li> <li>• <b>Comunica claramente</b> los resultados esperados respecto a los aprendizajes de los estudiantes</li> </ul>	<p>Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Colombia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OFESTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Holdaway y Genge (2003) Canadá Alberta</li> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canadá Ontario</li> <li>- McLaughlin (1992) EEUU</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Murphy (1988) EEUU</li> <li>- (MEN 2008a). Colombia</li> <li>- Cawelti (2001) EEUU</li> <li>- Murphy (1988) EEUU</li> </ul>
	<p><b>Gestión de recursos</b> (humanos, financieros, materiales y de tiempo) en acciones orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p><b>Define estándares para la evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Selección y evaluación del desempeño</b> de directivos y docentes basada en procesos rigurosos y transparentes.</li> </ul>	<p>Cuba, Canadá, Colombia, EEUU</p>	<p>Gestión Recursos Materiales y financieros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canadá Ontario</li> <li>- Municipio de Toluá, 2008 Colombia</li> <li>- MEN 2008a. Colombia</li> <li>- Gobierno de Antioquia (2008a,b y c) Colombia</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU OEI (1995) Cuba</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul> <p>Selección y evaluación desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unesco- OEI (2006) CUBA</li> <li>- Municipio de Toluá, 2008 Colombia</li> <li>- MEN 2008d Colombia</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul>

**Cuadro 1 (Continúa)**

	<p><b>Gestión de planes de desarrollo profesional</b> orientados a generar competencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos planes se basan en lo que la investigación ha definido como efectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aseguran los tiempos e instancias para que los profesores puedan participar.</li> <li>• Monitoreo, apoyo y organización de los programas de desarrollo profesional.</li> <li>• Uso de información de evaluación de desempeño para la elaboración o selección de programas de desarrollo profesional.</li> </ul> <p><b>Asesoría técnica o intervención</b> directa en establecimientos que presenten resultados deficientes.</p>	<p>Todos los países revisados</p>	<p>Desarrollo Profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Massell (2000) EEUU</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canada Ontario</li> <li>- Rorrer. (2008) EEUU</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Maguire (2003) Alberta Canada</li> <li>- McLaughlin (1992) EEUU</li> <li>- Gobierno de Antioquia (2008a,b y c) Colombia</li> <li>- OEI (1995) Cuba</li> <li>- Glaezer (2008) EEUU</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul>
<p><b>3. Planificación</b></p>	<p>- Trabajan alineados con las políticas nacionales, adecuándolas a las demandas locales</p>	<p>Cuba, Estados Unidos, Inglaterra, Colombia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Murillo (2003) Cuba</li> <li>- Unesco (2000) Cuba</li> <li>- OEI (1995) Cuba</li> <li>- Glaezer (2008) EEUU</li> <li>- Elmore (1993) EEUU</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Rorrer (2008) EEUU</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul>



**Cuadro 1 (Continúa)**

	La planificación incluye planes de trabajo concretos con expectativas de logro claras sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, las que guían el trabajo de los establecimientos	Inglaterra, EEUU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> </ul>
	Existen procesos de planificación a largo plazo, que está enfocada al aprendizaje de todos los estudiantes y que <b>permite libertad de acción a los establecimientos.</b>	Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canadá Ontario</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Murphy (1988) EEUU</li> <li>- MEN 2008a.Colombia</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Cawelti (2001) EEUU</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul>
	La <b>planificación se entiende como un proceso conjunto</b> que incorpora a los establecimientos o directivos	Cuba, Inglaterra,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Unesco (2000) Cuba</li> </ul>
4. Toma decisiones e implementa prácticas basadas en evidencia:	<b>Uso de resultados de investigaciones</b> como insumo para la toma de decisiones, en específico para el diseño de planes de trabajo.	Canadá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canadá Ontario</li> </ul>
	- Existen <b>procesos de recogida, análisis y uso de información</b> para la toma de decisiones: información cualitativa y cuantitativa de logros de aprendizaje, evaluación institucional, supervisión de establecimientos y del propio organismo intermedio.	Todos los países revisados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Massell (2000) EEUU</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Rorrer (2008) EEUU</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- MEN 2008a. Colombia</li> <li>- MEN (2008) Colombia</li> <li>- Gobierno de Antioquia (2008a,b y c) Colombia</li> <li>- OEI (1995) Cuba</li> <li>- Maguire (2003) Canadá Alberta</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul>

**Cuadro 1 (Continúa)**

<p><b>5.</b> Monitorea, retroalimenta y adecua los planes de acción y sus resultados.</p>	<p>- <b>Implementación de sistemas de evaluación y supervisión</b> sobre los logros de los aprendizajes, prácticas institucionales y el desempeño del personal de los establecimientos y del organismo de gestión local. Está información es usada para conocer el estado de la educación, diseñar acciones correctivas, definir apoyo técnico o acciones de intervención y para retroalimentar a la política educativa.                  - Inclusión de los participantes en los procesos de evaluación y supervisión se considera clave para generar transformaciones en las prácticas.                  - Instauración de procesos de rendición de cuentas que promuevan la transparencia y autorregulación</p>	<p>Todos los países revisados</p>	<p>Sistemas de evaluación y supervisión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canadá Ontario</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Maguire (2003) Alberta Canadá</li> <li>- Gobierno de Antioquia, 2008a y b. Colombia</li> <li>- MEN (2008) Colombia</li> <li>- OEI (1995) Cuba</li> <li>- Murphy (1988) EEUU</li> <li>- Torres (2008) Cuba</li> <li>- Sarmiento (2007) Colombia</li> </ul> <p>Rendición de cuentas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maguire (2003) Alberta Canadá</li> <li>- MEN (2008a). Colombia</li> <li>- MEN (2008) Colombia</li> </ul>
<p><b>6.</b> Articula la cooperación y alianzas entre las escuelas y entre estas y diversas instituciones de la comunidad</p>	<p>- <b>Trabajo articulado</b> entre los organismos de gestión intermedia, el nivel central y la escuela</p> <p>- Cultura escolar basada en un <b>liderazgo integrador</b> que promueva una visión compartida “todos reman para el mismo lado”. Se promueve la participación de los actores. Se definen claramente las relaciones, el sostenedor se involucra en el trabajo de la escuela (visitas a terreno). La comunicación es clara y abierta.</p>	<p>Cuba, Canadá, Estados Unidos</p> <p>Inglaterra, Canadá, Estados Unidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OEI (1995) Cuba</li> <li>- Unesco- OEI (2006) Cuba</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> <li>- Holdaway y Genge (2003) Canadá Alberta</li> <li>- Maguire (2003) Canadá Alberta</li> <li>- Campbell y Fullan (2006) Canada Ontario</li> <li>- OFSTED (2001) Inglaterra</li> <li>- Holdaway y Genge (2003) Canadá Alberta</li> <li>- McLaughlin (1992) EEUU</li> <li>- Dailey et al. (2000), EEUU</li> </ul>

## **C. Revisión De Experiencias E Investigaciones Internacionales**

### **1. Introducción**

El concepto de efectividad escolar ha sido ampliamente estudiado por las últimas tres décadas. El foco y descripción del término ha ido cambiando progresivamente, desde una concepción reduccionista a una más amplia y que incluye diferentes elementos del contexto escolar. Sammons (1995) se refiere a esta progresión como un paso desde una visión “fotográfica”, esto es, una conceptualización basada en el logro (medido de forma cuantitativa) de los estudiantes en un determinado punto del tiempo (“escuelas efectivas”), hacia a una concepción centrada en el logro continuo y permanente a través del tiempo de todos los estudiantes (“escuelas en un proceso de mejoramiento”)

Las primeras investigaciones en la década de los sesenta indagaron acerca de las diversas influencias del sistema escolar en el mejoramiento de la calidad de los establecimientos. El énfasis, o la atribución de causalidad de buenos/malos resultados, en estos estudios estuvo puesto en las características de los estudiantes y sus familias, minimizando el rol de la escuela para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños (Coleman, 1966). En la década de los setenta, numerosas investigaciones en los Estados Unidos concluyeron que la “escuela es importante”, y por lo tanto constituía un factor relevante de análisis. Posteriormente, la unidad de análisis cambió a “qué es importante” o cómo funcionan las escuelas efectivas, es decir, los procesos intraescolares concretos que llevan al logro de buenos resultados (Jansen, 1995).

El paradigma Mejora de la Eficacia Escolar (ESI, por sus siglas en inglés), se define como un cambio educativo planificado para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de los establecimientos para gestionar el cambio (Creemers, 2005). Este modelo logra aunar dos conceptos fundamentales: efectividad y mejoramiento. La efectividad se refiere al logro de ciertos objetivos (e.g. logros cognitivos), mientras que el mejoramiento incluye las acciones concretas, los procesos y actividades que los establecimientos deben llevar a cabo para ser efectivos. Bajo este paradigma, no sólo son importantes las “buenas intenciones”, sino cómo actúa la escuela como un todo para atender sus necesidades de mejoramiento. Las características de la cultura escolar deben ser favorables para lograr un cambio (Creemers, 2005).

Numerosos estudios han investigado las características que hacen que un establecimiento sea exitoso, sin embargo, no existe una lista única y exhaustiva que determine los elementos exactos de la efectividad de las escuelas. Townsend (1997) afirma que no son sólo las características, sino el contexto en el cual existen, la aplicación e interrelación entre ellas, lo que crea un ambiente efectivo. Por ejemplo, el sólo hecho de saber que una buena comunicación entre padres y escuela contribuye a un mejor desempeño de los estudiantes no implicará necesariamente un cambio en un establecimiento marcado por la apatía o las bajas expectativas. Por lo tanto, los establecimientos necesitan no sólo el conocimiento si no también conocer las acciones y los recursos que se necesitan para llevar a cabo un plan de mejoramiento exitoso.

Los modelos de escuela y calidad definidos por cada país, dan cuenta de los principios, supuestos y parámetros que utiliza cada país (o región) para informar sobre la calidad de sus establecimientos, por lo que es necesario hacer una revisión de estos para entender los objetivos y principios que guían las acciones de los sistemas educativos.

Las escuelas no funcionan en un “vacío político”, más bien están arraigadas en agencias locales que son críticas e influyentes en el proceso de implementación de buenas prácticas (Fullan, 1991; Spillane, 1998). Estas agencias locales deben, por lo tanto, brindar un apoyo constante y activo para el éxito y la efectividad de los establecimientos. Los distritos, consejos escolares u organismos intermedios corresponden a la unidad encargada de administrar los servicios educacionales en una región o área específica. Los servicios son impartidos directamente por los establecimientos y el rol de los organismos intermedios es de supervisar y velar por el buen funcionamiento de las escuelas.

Las investigaciones destacan la importancia del rol y la acción de los organismos intermedios en la mejora educativa. Al referirse a los organismos intermedios, se ha estudiado el *ethos* o conjunto de normas y prácticas llevadas a cabo por los administradores. Coleman y Laroque (1990) proponen que para lograr un *ethos* positivo, es relevante que los administradores realicen tareas específicas, como: a) rendición de cuentas respecto de la calidad, b) adaptarse a las cambiantes necesidades del medio y c) establecer metas para los miembros de la organización y usuarios. Asimismo, como parte del esfuerzo para establecer este *ethos* positivo, es necesario establecer los siguientes focos de atención:

- Prestar atención a la enseñanza
- Manejar el cambio y el mejoramiento
- Promover el compromiso
- Ganar apoyo de la comunidad

Glaezer (2008) describe cómo a partir de mediados de los 90s el nivel intermedio es redescubierto en Estados Unidos como un actor indispensable en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a nivel de las escuelas. El autor describe los cuatro principales mecanismos analizados en la literatura de los últimos diez años por los cuales los distritos, municipios u otro nivel intermedio, son protagonistas en los procesos de mejoramiento escolar:

- i) Interpretan e implementan –cumplen un rol de mediadores- las políticas nacionales destinadas al fortalecimiento de la calidad de la instrucción en la sala de clases, así como de los incentivos y fondos de apoyo destinados a las escuelas. Por ejemplo, Spillane y Thomson (1997) indican que los niveles intermedios son los que pueden ayudar a los profesores a entender las ideas que están detrás de las reformas, de tal forma que estos se orienten a reforzar el cumplimiento de los estándares de aprendizajes;
- ii) Son centrales en brindar apoyo y capacidad para que puedan ser efectivos los programas de apoyo externo a los establecimientos escolares de sus territorios;
- iii) Responden y articulan los esfuerzos necesarios para que políticas de presión externa (ej. aplicación de estándares públicos) se transformen en acciones efectivas que posibiliten mejorar la gestión y el desempeño de las escuelas, siendo en estos niveles donde se aprecia una mayor innovación para el logro de los objetivos buscados por la política. Un reciente trabajo de Opfer, Henry y Mashbun (2008) da cuenta que las altas exigencias de accountability provenientes de la política federal No Child Left Behind (NCLB) no han afectado directamente a los equipos directivos de las escuelas, sino que, al contrario, estas políticas actúan en forma indirecta, por medio de modificar las estrategias de apoyo de los distritos escolares a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Para que un distrito escolar sea efectivo, es necesario también un entorno y estructura organizacional que permita su accionar. Sin embargo, muchas veces los organismos intermedios poseen estructuras burocráticas que promueven una gestión fragmentada (Resnick y Glennan,

2002). La creciente demanda por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza ha llevado a esfuerzos por parte de los organismos intermedios por promover prácticas pedagógicas adecuadas. Sin embargo, muchas veces dichas prácticas no son sistemáticas ni basadas en investigación. Asimismo, si bien hay una inversión en el desarrollo profesional de los docentes, es poco el tiempo que los miembros de los distritos/agencias invierten en contacto directo con los establecimientos, las aulas, o discutiendo temas pedagógicos con los docentes (Resnick y Glennan, 2002).

Estas ideas generales respecto las características y focos de atención de escuelas y organismos intermedio efectivos se examinarán con más detalle en las siguientes secciones. En primer lugar, se revisarán experiencias en países anglosajones: Canadá, Inglaterra y Estados Unidos. Luego, se revisarán el caso Cubano y el Colombiano.

## **2. Revisión de Experiencias en Norteamérica y Europa**

Las experiencias de escuelas y organismos intermedios incluidas en esta revisión fueron escogidas bajo el criterio de efectividad o fuerte progresión al mejoramiento establecido por OECD, basado en los resultados de las pruebas PISA. Asimismo, los países escogidos han demostrado avances significativos en términos de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual los ha llevado a avances notables relacionados con el logro de los estudiantes. Se presentan a continuación sistemas educativos de una larga trayectoria de mejoramiento: las Provincias de Alberta y de Ontario en Canadá; y aquellos con una significativa progresión hacia el mejoramiento (Inglaterra y el distrito de Boston en Estados Unidos de Norteamérica).

### **Canadá- Alberta**

#### **a. Sistema Educativo**

El sistema educacional en Canadá es impartido y financiado a nivel federal, provincial y a nivel de gobiernos locales. Sin embargo, la responsabilidad, jurisdicción y la implementación del currículum le corresponde a cada provincia. Cada provincia está dividida en distritos y cada uno de éstos cuenta con un Consejo Escolar (Board) el cual tiene a su cargo todos los establecimientos que componen el Distrito. El Consejo se rige por las políticas educativas y lineamientos determinados a nivel provincial.

La educación es obligatoria hasta los 16 años y se divide de la siguiente forma:

- Primaria: niveles 1 a 6
- Secundaria: se subdivide a su vez en 2
  - o Intermedio: niveles 7-9
  - o Alto: niveles 10-12

En el caso de la provincia de Alberta, ésta cuenta con un Ministerio de Educación que tiene a su cargo responsabilidades tales como: desarrollar y evaluar el currículo y estándares, desarrollo y certificación profesional, apoyo a las necesidades educativas especiales, supervisar políticas y regulaciones educativas, y dirigir la Iniciativa de Alberta para el Mejoramiento Escolar.

La provincia de Alberta está conformada por Zonas (1-5) que representan las distintas zonas geográficas de la provincia. Estas zonas están se agrupan a través del Consejo Escolar de Alberta.

#### **b. Modelo de Mejoramiento Escolar**

El modelo de Alberta se denomina la Iniciativa de Alberta para el Mejoramiento Escolar (AISI, por sus siglas en inglés) y se basa en los siguientes principios que guían a las escuelas que obtienen buenos resultados:

- Asociación: tanto a nivel micro escuela como macro. Enfatiza la relación con la comunidad, el gobierno, los sectores económicos y las universidades. La idea es conformar una alianza cooperativa, de confianza y trabajo en equipo con el fin último de mejorar la educación para los estudiantes.
- Catalizador: el modelo busca propulsar cambios tanto en la enseñanza como el aprendizaje.
- Foco en los alumnos: se busca reforzar la importancia del aprendizaje de todos los estudiantes, acomodando estrategias para atender a la diversidad.
- Flexible: implementar estrategias según las necesidades únicas de cada contexto y escuela.
- Colaboración: es considerado un elemento esencial para el mejoramiento. Especial relevancia cobra el involucramiento *significativo* de la comunidad escolar, por lo tanto se espera una colaboración activa de profesores, estudiantes, padres, etc. como elemento crítico para el éxito.
- Cultura de mejoramiento continuo: promover una cultura escolar donde se monitorean permanentemente las metas propuestas y las prácticas pedagógicas. El mejoramiento es una responsabilidad compartida, y el apoyo directivo y el desarrollo profesional son elementos fundamentales para el mejoramiento.
- Prácticas basadas en evidencia e investigación: la selección e implementación de estrategias y metodologías basadas en experiencias exitosas y comprobadas.
- Indagación y reflexión: elementos que llevan a cambios profundos en las prácticas pedagógicas. Las estrategias que no funcionan como se esperaba otorgan información acerca de lo que se necesita cambiar.
- Generar capacidades e integrar prácticas efectivas: desarrollo profesional continuo para asegurar que tanto estudiantes como profesores se beneficien de las nuevas metodologías, tecnologías, etc. El desarrollo profesional debe ser planificado, sistemático y duradero.

**El foco de este modelo está centrado en el progreso del aprendizaje de los todos estudiantes.** En primer lugar, está la idea que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en actividades que son significativas e importantes para ellos. Por lo tanto, la enseñanza debe incorporar elementos acerca del aprendizaje y metodologías que se adapten a las necesidades e intereses de los alumnos, y estar orientadas hacia el aprendizaje de *todos* los estudiantes, en *todas* las áreas del conocimiento y en *todos* los niveles.

**En las escuelas efectivas hay liderazgo, en todos los niveles y debe ser compartido;** construir una visión y misión en conjunto, establecer alianzas, y manejar el cambio son elementos que constituyen un liderazgo eficiente. Esto se traduce en aspectos tales como: demostrar altas expectativas hacia los estudiantes, un clima y cultura escolar positiva, monitorear constantemente el progreso de los estudiantes, involucrar a los padres y capacitar a los docentes.

**Un ambiente de cooperación y reflexión conjunta requiere de una cultura y clima escolar que incluya estructura, responsabilidad, apoyo y compromiso para propiciar estas características.** Los roles deben estar claramente definidos tanto para los estudiantes y profesores, enfatizando siempre la confianza y el apoyo mutuo. En este ámbito, el

involucramiento de los padres es considerado un elemento fundamental para un aprendizaje exitoso. No sólo es importante el apoyo de los padres hacia las actividades de aprendizaje de sus hijos, sino también la posibilidad de involucrarse activamente en la toma de decisiones en el establecimiento, lo cual está basado en una relación de confianza, apoyo y trabajo en equipo.

**La evaluación constituye una retroalimentación permanente para ajustar las metodologías y prácticas en base a información, y para tomar decisiones informadas.** La evaluación no es concebida como un medio para obtener resultados de los estudiantes.

### c. Evaluación

AISI es un modelo financiado a nivel estatal al cual los establecimientos de Alberta pueden optar. El involucramiento en el proyecto significa el diseño de un plan estratégico y una evaluación permanente del plan instalado. Este modelo busca realizar dos tipos de evaluación:

- Cuantitativa: mediciones –mediante pruebas estandarizadas- del aprendizaje de los estudiantes directamente relacionadas con los logros.
- Cualitativa: mediciones de calidad a través de observaciones, registros anecdóticos, etc. que informan sobre aspectos tales como la satisfacción de los padres, actitudes de los estudiantes, entre otras.

A final del período de financiamiento, las escuelas deben entregar un completo informe incluyendo los dos tipos de evaluación. Las áreas más relevantes que deben ser reportadas son:

- Logros de aprendizaje de los estudiantes
- Otras metas logradas
- Lecciones aprendidas
- Prácticas efectivas que tuvieron un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, tales como metodologías, evaluación, desarrollo profesional docente, involucramiento de padres y apoderados.
- Sustentabilidad e integración

### d. Gestión de organismos intermedios

Un estudio realizado por Maguire (2003) en cuatro distritos altamente efectivos de Alberta, medidos por el índice de mejoramiento sostenido 1998-2003 y comparados con un “distrito regular”, reveló los siguientes aspectos:

1. **Misión y visión: el deseo de mejorar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.** A pesar de los cortes presupuestarios, y otros problemas de carácter burocrático, la idea de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje prevalecen en la visión del distrito. La misión establece como prioridad el aprendizaje y crecimiento de los alumnos, y el distrito utiliza todos los medios disponibles para **comunicar** esta misión y así llamar la atención de toda la comunidad escolar.
2. **Alianzas con la comunidad: el involucramiento de estos distritos con la comunidad escolar en pos de brindar servicios a los estudiantes es comparativamente mayor.** Los organismos estudiados invierten esfuerzos en crear y mantener alianzas cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje.
3. **Cultura: una fuerte identificación de la comunidad escolar con el distrito correspondiente.** El sentido de pertenencia de las escuelas es más que una relación empleador-empleado, sino que son consideradas un participante valioso en la toma

de decisiones y en el logro de los resultados del distrito. Las contribuciones de los miembros son valoradas, las opiniones consideradas, los líderes escuchan e incentivan la toma de riesgos. Asimismo en la relación distrito-establecimientos se percibe una clara convergencia en las metas, actividades y lenguaje utilizado.

4. **Liderazgo y gobernabilidad: un estilo subsidiario de liderazgo.** Aspectos tales como la coherencia, consistencia, e involucramiento son altamente valorados por los establecimientos.
5. **Toma de decisiones y rendición de cuentas: en los distritos estudiados, la rendición de cuentas incluye resultados de pruebas provinciales, encuestas de satisfacción de padres y estudiantes, y manejo financiero.** Las revisiones son realizadas de manera periódica por equipos internos y externos donde se revisan todos los aspectos relacionados con la escuela y se elabora un informe para una gestión de calidad y recomendaciones para el mejoramiento. Cuando los resultados son insatisfactorios, el sostenedor y director trabajan de manera colaborativa hasta lograr resultados concretos.
6. **Decisiones basadas en la recolección de datos para definir las áreas que necesitan mejorar y esperar que los establecimientos tomen las acciones y pasos necesarios.** Asimismo, talleres y otras oportunidades de capacitación son implementados en las escuelas para la comprensión de los resultados obtenidos.
7. **Planificación y coordinación del currículum: los establecimientos deben realizar un plan o proyecto educativo que es sujeto a revisión por el sostenedor y el equipo del distrito, el cual es presentado en una reunión especial donde el diálogo acerca del desempeño y funcionamiento del establecimiento es esencial.** Las estrategias de la escuela son compartidas y contratadas con las del distrito y el sostenedor entrega retroalimentación final al director. Los proyectos de los establecimientos están basados en el modelo AISI.
8. **Desarrollo profesional para los docentes es considerado como la contribución más relevante para mejorar los resultados de aprendizaje.** Por ejemplo, una actividad altamente valorada son las reuniones por nivel o área del conocimiento, donde los profesores comparten estrategias pedagógicas, recursos, y construyen instrumentos de evaluación. Asimismo, el calendario escolar es modificado para que los profesores puedan realizar actividades de desarrollo profesional.

Un estudio realizado por Holdaway y Genge (1995) examinó las prácticas de 15 sostenedores efectivos de diversos distritos de Alberta, tomando en cuenta factores como prioridades, definición de efectividad, obstáculos, interacciones, valores y cómo éstos se reflejan en el sistema escolar. Los resultados mostraron que la planificación aparece como uno de los aspectos más frecuentemente mencionados y la principal prioridad resultó ser la implementación adecuada de los programas gubernamentales. En términos de liderazgo, un factor que aparece constantemente es el de orientación a la acción y delegación de funciones de manera eficiente. La interacción permanente con todos los miembros del entorno (otras autoridades locales, directores y grupos de la comunidad) resulta también un elemento crítico en el perfil de un buen sostenedor, al igual que el establecimiento de relaciones basadas en valores tales como la confianza, honestidad, e integridad.

En términos generales, el perfil de sostenedor que subyace esta investigación radica en una alta conciencia del entorno político, comprensión acerca de la naturaleza de las relaciones con los establecimientos, consideración de la necesidad de comunicarse efectivamente, e inversión del tiempo que sea necesario para visitar las escuelas a cargo. Asimismo, tres aspectos parecen ser esenciales bajo este perfil:



1. **Ofrecer una visión: el sostenedor tiene una clara visión que se traduce en metas y objetivos los cuales están enfocados en el estudiante.** A partir de la información recolectada (resultados) es capaz de organizarla en patrones o configuraciones, los cuales son relevantes a la visión.
2. **Dar importancia de las personas:** no se traduce necesariamente en ser “bondadoso” sino más bien en una relación abierta y honesta e incluso a veces crítica con los establecimientos y en general con la comunidad escolar. Además, no se perciben a sí mismos realizando un trabajo aislado, sino que más bien promueven el involucramiento, compromiso y el trabajo en equipo de todos los miembros de la comunidad.
3. **Ser visible y presente en la comunidad:** los sostenedores demuestran un profundo interés hacia temas curriculares y de enseñanza. Se toman tiempo para estar en los establecimientos e interactuar con directores, profesores y estudiantes en actividades cotidianas. Para desenvolverse efectivamente, los sostenedores afirman que es necesario participar activamente, visitar y ser visibles en los establecimientos.

## **Canadá - Ontario**

En el año 2003 el gobierno de Ontario desarrolló una iniciativa para mejorar los resultados en alfabetización y matemática en los 72 distritos bajo su responsabilidad. Campbell y Fullan (2006), en cooperación con el Ministerio de Educación, realizaron una investigación sobre los distritos de Ontario que manifestaban estrategias altamente efectivas para elevar el desempeño de los estudiantes. El propósito era evaluar las acciones y resultados asociados a las acciones llevadas a cabo por cada distrito.

A través del análisis de los ocho distritos más efectivos, se llegó a la elaboración de un modelo de componentes críticos, que se traducen en prácticas efectivas a nivel macro, de escuela y de aula (figura 1).

Figura 1: áreas estratégicas que guían las prácticas efectivas de los distritos



Las cuatro áreas estratégicas incluidas en este modelo se definen como:

**a. Liderazgo con un propósito y dirección focalizada, el cual incluye:**

1. Liderazgo para el aprendizaje: El primero se refiere a un liderazgo mancomunado (distrito-escuelas) para el aprendizaje tanto de profesores como de alumnos. Su foco principal es el reconocimiento de la responsabilidad del distrito para con el aprendizaje de todos, el apoyo constante brindado al desarrollo profesional, y la implementación de estrategias concretas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Tanto el liderazgo individual y colectivo son altamente valorados, y la creación de equipos de trabajo resulta fundamental para el diseño de estrategias para elevar los resultados de aprendizaje.
2. Visión compartida: misión, visión y valores están enfocados en el logro de los alumnos y alumnas, y la prioridad principal es mejorar los resultados de alfabetización y numeración, tal como se propone a nivel gubernamental. Los esfuerzos no sólo están dirigidos en elevar resultados (o “elevar la vara”) para todos los estudiantes, sino que también en disminuir la brecha existente entre alumnos que presentan altos y bajos logros. Esta visión no ha sido descrita en forma aislada, sino que elaborada a partir del trabajo conjunto, por lo tanto, es compartida y cada distrito y escuela tienen la responsabilidad de implementarla diariamente.
3. Propósito moral: no sólo la obtención de resultados concretos es lo que guía a cada distrito, sino más bien una creencia más profunda y arraigada de que cada estudiante puede aprender y que los profesores serán capaces de enseñarle. Dentro de los

distritos efectivos por lo tanto, existe una cultura de altas expectativas y actitudes positivas hacia el aprendizaje y logros de los alumnos. El compromiso de los distritos hacia los estudiantes no sólo está enfocado en lo académico, sino que también hay un interés por el desarrollo social y emocional de éstos. Esta preocupación se traduce en prácticas concretas orientadas al bienestar de los estudiantes, como por ejemplo interacción entre escuela y servicios sociales y de salud, programas de intervención, políticas anti- discriminación, entre otras. Asimismo, también hay un énfasis puesto en el clima de aula y la promoción de valores adecuados como el respeto y la empatía, y en la construcción de relaciones positivas en la comunidad escolar.

**b. Diseño de una estrategia coherente, coordinación de la implementación y revisión de los resultados.** Esta área incluye los siguientes componentes:

1. *Estrategia principal:* los distritos poseen estrategias planificadas y coordinadas tanto a corto como largo plazo relacionadas con los objetivos de aprendizaje a lograr con los estudiantes. Planificaciones y lineamientos son elaborados en conjunto con las escuelas para definir áreas específicas de acción. Por otra parte, los distritos establecen prioridades y metas internas, así como también las personas responsables del logro de cada objetivo.
2. Las intervenciones se dividen por una parte, en actividades concretas con los establecimientos que han demostrado bajos logros son *generalmente basadas en investigaciones y prácticas que demuestran efectividad*. Otro tipo de intervenciones están focalizadas en áreas prioritarias y son planificadas a largo plazo. Por ejemplo, una de las prioridades es mejorar la alfabetización temprana, por lo tanto el distrito planifica una secuencia de actividades y pasos necesarios para este logro.
3. *Recursos enfocados en mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes:* los recursos son identificados, asignados y priorizados para los logros de aprendizaje de los alumnos, aún si esto implica la toma de decisiones difíciles. Los distritos evaluados como efectivos no necesariamente tienen más recursos que otros, sino que más bien su administración está permanentemente focalizada en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La asignación de recursos está enfocada en actividades tales como desarrollo profesional, recursos para prácticas de aula, mejoramiento de bibliotecas escolares, provisión de textos, etc.
4. *Organización distrital efectiva:* el distrito se organiza de manera tal que todas las personas adecuadas están en la misma senda y comparten la misma visión (“todos reman para el mismo lado”). El trabajo, roles y funciones de los miembros del distrito están clarificados y alineados con las metas más amplias. Los establecimientos y el personal del distrito establecen relaciones de cooperación continua, y las escuelas siempre son involucradas en las estrategias y planificaciones. La efectividad organizacional se traduce incluso en la sala de clases, donde se refuerza el uso de actividades cooperativas y estrategias pedagógicas relacionadas con la disposición de los estudiantes en la sala.
5. *Monitoreo a nivel escolar y del sistema, revisión, retroalimentación y rendición de cuentas:* no sólo la implementación de las estrategias es relevante, sino que también un constante monitoreo que de cuenta de los progresos y resultados alcanzados por los establecimientos. Esta retroalimentación es utilizada para la rendición de cuentas del distrito y para revisar las estrategias y acciones cuando sea necesario. Los datos generados a partir de las pruebas de desempeño son revisadas y discutidas, y se establecen planes de acción en conjunto con los directores. Asimismo, se establecen prácticas de monitoreo de aulas, para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas implementadas, y modificarlas cuando sea necesario.

**c. Desarrollar precisión en el conocimiento, habilidades y prácticas cotidianas para mejorar los aprendizajes:**

1. *Construcción de capacidades y desarrollo profesional para docentes y directivos:* el desarrollo de capacidades profesionales es un aspecto relevante en los distritos considerados eficientes, particularmente en el área de enseñanza, evaluación, manejo de aula y liderazgo. Las capacidades, experticia y compromiso de los docentes son pilares fundamentales para el logro de objetivos de aprendizaje. Algunos de los formatos utilizados para el desarrollo profesional incluyen visitas de expertos, entrenamiento y creación de grupos de trabajo dentro de los establecimientos. La provisión de tiempo para este tipo de actividades es fundamental para asegurar que los docentes y el personal involucrado tengan la oportunidad de participar y lograr los aprendizajes.
2. *El desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional para conformar equipos de trabajo* es una característica común en estos distritos. Esta modalidad de trabajo implica monitoreo, apoyo y reuniones organizadas por el distrito para asegurar que todos los equipos estén alineados con las metas propuestas respecto a la alfabetización y numeración. Asimismo, existen actividades de desarrollo profesional dentro de los establecimientos, por ejemplo a través de “entrenadores” especializados en algún área, o promoviendo el trabajo interdisciplinario entre docentes de la escuela.
3. *Desarrollo del currículum, enseñanza, e intervenciones para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes:* los estudiantes con dificultades en su aprendizaje son identificados tempranamente para la implementación de estrategias efectivas. El uso y desarrollo de estrategias pedagógicas diferenciadas para atender las necesidades de una población diversa es también un elemento relevante para los distritos, quien enfatiza el uso de prácticas basadas en evidencia.
4. *Uso de datos y evaluaciones:* como se mencionó anteriormente, el buen uso de datos de desempeño de los estudiantes es un aspecto relevante para los distritos y a la vez un elemento que guía las prácticas pedagógicas y de la escuela en general. El distrito está encargado de recolectar, almacenar y analizar los datos de todos los establecimientos, así como también de informar los resultados y tomar acciones con los establecimientos y alumnos que presentan dificultades. Los distritos toman en cuenta tanto las evaluaciones sumativas (evaluaciones provinciales), como también las formativas, por ejemplo, evaluaciones diagnósticas realizadas por las escuelas. Por otra parte, se espera también que los profesores estén continuamente evaluando a sus estudiantes y tomando decisiones pedagógicas basadas en los resultados. Se incentiva a los profesores para que sean capaces de entregar una mirada crítica a sus propios datos así como también compartir con colegas y generar discusiones acerca de las evaluaciones, aprendizaje y progreso de los alumnos.

**d. Compartir la responsabilidad a través de alianzas**

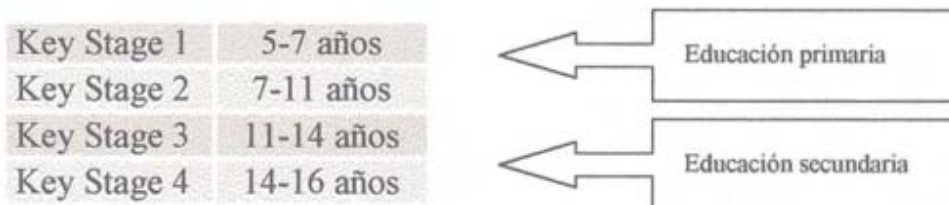
1. *Alianzas positivas y propositivas:* la construcción de alianzas y el compartir la responsabilidad son aspectos que son enfatizados por el distrito en todos sus niveles. Por ejemplo, el equipo administrativo o sostenedor se hace visible en todos sus establecimientos, relacionándose con directores y asistiendo a eventos de capacitación. Al establecer relaciones positivas, se promueve la idea de equipo que comparte un propósito común, que es el aprendizaje de los estudiantes. El foco cambia desde “mi escuela” a “nuestra escuela”. Así como el distrito crea alianzas con los establecimientos, se espera que estos últimos también lo hagan con los padres, a través de reuniones, capacitaciones, etc. Asimismo, también se crean alianzas con otros servicios relevantes para la comunidad.

- 2. *Comunicación:*** la comunicación efectiva es un aspecto crítico para desarrollar una visión común y construir una responsabilidad compartida. Los mensajes enviados son claros y consistentes, y son repetidos frecuentemente. Si bien el mensaje es consistente, se usan diferentes estrategias comunicativas, tales como interacciones cara a cara en reuniones, uso de medios electrónicos, anuncios, folletos, páginas Web, etc.

## **Reino Unido - Inglaterra**

### **a. Sistema educativo**

El Reino Unido es una confederación de cuatro países: Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte, cada una de los cuales cuenta con un Departamento de Educación. La enseñanza en el Reino Unido es obligatoria desde los 5 años y gratuita desde los 3 años. La educación se divide en dos fases, primaria y secundaria, y cada una de ellas se subdivide a su vez en otras dos fases de acuerdo a la edad de los estudiantes:



Cada uno de los países que conforma el Reino Unido se rige por un Currículo Nacional creado a través del Acta de Reforma Nacional en 1988, el cual es impartido a través del Departamento para los Niños, Escuelas y Familias, uno de los tres departamentos creados por el Primer Ministro el año 2007. El organismo a cargo de la supervisión, implementación y evaluación del currículum nacional es la Autoridad de Currículum y Calificaciones (QCA, por sus siglas en inglés). Sin embargo, muchas funciones están descentralizadas y las responsabilidades recaen en las Autoridades Locales de Educación (LEA por sus siglas en inglés. En Inglaterra existen 150 LEAs y algunas de sus funciones incluyen colaboración con el gobierno central, coordinar procesos de admisión, y supervisión de las escuelas a su cargo. Dependiendo del tamaño de la localidad, cada LEA puede llegar a administrar entre 50 y 200 establecimientos.

En relación a la eficacia en las escuelas, una de las funciones de las LEAs es planificar y establecer las estrategias para el mejoramiento las cuales son implementadas a través de un Plan de Desarrollo Educativo por cada establecimiento. Estos planes establecen las estrategias para mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Otro rol de las LEAs es la intervención directa en los establecimientos que presentan dificultades y que requieren de medidas especiales.

### **b. Modelo de Mejoramiento Escolar**

El modelo que se ha instalado en Inglaterra en la última década corresponde al de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Todos (IQEA, por sus siglas en inglés), el cual se asienta en la premisa de generar capacidades en las escuelas para un cambio *cultural* (Harris, 2000).

El supuesto del modelo es que la escuela puede mejorar y los estudiantes pueden aprender más efectivamente cuando los establecimientos desarrollan metodologías y prácticas alineadas con las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes y profesores. La idea principal es establecer una planificación basada en las prácticas pedagógicas, de modo que los docentes sean capaces de fortalecer sus capacidades colectivas de recolectar e interpretar información relevante, establecer metas y ampliar el rango de estrategias y metodologías para permitir que los estudiantes aprendan más.

El mejoramiento de las escuelas es un proceso que se focaliza en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y es guiado por los siguientes principios:

1. La visión de la escuela debería incluir a todos los miembros de la comunidad escolar

2. Énfasis en las prioridades internas de la escuela y en sus capacidades para manejar el cambio
3. Los establecimientos usan datos e investigación-acción para avanzar e informan sobre los esfuerzos realizados para el mejoramiento
4. La escuela desarrolla estructuras y crea condiciones que incentivan la colaboración y llevan a un “empoderamiento” de estudiantes y profesores.

**El modelo considera la cultura escolar como una dimensión vital para el mejoramiento** (Hopkins, 1994). Las características de una cultura escolar efectiva son: colaboración, altas expectativas, consenso sobre los valores y proveen un ambiente seguro.

**Las escuelas deben establecer de prioridades.** La toma de decisiones en base a las prioridades establecidas es de gran importancia, y debe estar guiada por preguntas como: ¿cuánto esperamos lograr?, ¿cuál es la secuencia que se seguirá para la implementación?, ¿cómo se pueden equilibrar las prioridades con las presiones externas? (Ej. reformas gubernamentales). Las prioridades deben estar insertas en ciertas condiciones del sistema escolar, que corresponden a las características internas de las escuelas y las formas de trabajo. Cuando estas condiciones no apoyan el cambio, es difícil que éste ocurra. Por lo tanto, el primer trabajo debe hacerse sobre las condiciones internas de la escuela de modo que se transformen en facilitadores para el cambio. Algunos ejemplos de condiciones facilitadoras son: reflexión conjunta, colaboración, compromiso con el desarrollo profesional, coordinación, involucramiento de todos, y liderazgo compartido. Por lo tanto, las prácticas efectivas para el cambio no se centran sólo en políticas centralizadas, sino en crear condiciones que sustenten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El cambio cultural mencionado previamente puede ocurrir en la medida en que las condiciones internas se puedan modificar. Las prioridades establecidas deben estar alineadas con la enseñanza y organización del aula, más que con el currículum en un sentido tradicional. Las prioridades necesitan transformarse en acciones y estrategias, traducidas en documentos de trabajo para los profesores, los cuales mencionan los objetivos y tareas a cumplir.

### **c. Evaluación**

La evaluación de los Planes de Desarrollo Educativo (PDE) en cada establecimiento es fundamental, ya que estos planes dan cuenta del logro de los objetivos propuestos por cada LEA y acerca del mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes (OFSTED, 2008).

Cada PDE es evaluado en términos de las actividades implementadas, su calidad y relación con los aprendizajes. Se utiliza un ciclo de seis semanas en donde se recolecta evidencia en conjunto con los inspectores de cada LEA. Las autoevaluaciones de las escuelas informan acerca de los siguientes aspectos:

1. Qué elementos de las actividades propuestas en cada PDE han sido logrados
2. Impacto de las actividades en los grupos objetivo.
3. Qué criterios de éxito pueden ser observados, cuáles son los progresos y qué actividades es necesario mejorar
4. Identificación de fortalezas y áreas a mejorar

Para el análisis de los PDE en cada escuela, se designa un equipo evaluativo que hace uso de datos cuantitativos sobre el desempeño de los estudiantes (pruebas estandarizadas). Asimismo, el equipo también incluye datos cualitativos tales como observaciones en terreno, actas de reuniones con docentes, seguimientos, etc. Incluido en este proceso está la autoevaluación que

debe realizar cada establecimiento, a través de un documento oficial que provee la oficina de estándares OFSTED. El objetivo de este proceso autoevaluativo es proporcionar un diagnóstico completo basado en evidencia sobre las prácticas implementadas por el establecimiento. Indica las fortalezas y debilidades y provee un panorama acerca de las necesidades que deben ser abordadas para lograr una mejora en los aprendizajes.



La autoevaluación incluye algunos de los siguientes elementos:

Elementos	Evidencia proporcionada por la escuela
<b>I. Aspectos generales</b>	
1. Características del establecimiento: área donde se ubica, población atendida, información sobre las familias, inserción del establecimiento en la comunidad.	Perfiles, censo, encuestas a padres, premios obtenidos.
2. Características de los estudiantes: nivel socioeconómico, logros en relación a los objetivos propuestos por LEA, porcentaje de alumnos con NEE, aspectos familiares tales como involucramiento y alfabetización.	Perfiles de entrada, registros de los estudiantes, índices, pruebas estandarizadas.
3. Características únicas de la escuela: tipo de establecimiento (ej. religioso), alianzas con otras instituciones (ej. deportivas), objetivos propios de la escuela.	Visión y misión, informes a nivel directivo, perfil del establecimiento, informe de visitas realizadas por LEA.
4. Características del contexto que dificultan el actuar del establecimiento: reclutamiento de personal, movilidad de estudiantes, cambio de liderazgo.	Minutas, evidencia de monitoreo,
5. Prioridades principales del PDE y cómo se reflejan en el contexto escolar: elementos identificados como críticos para el mejoramiento, resultados de los alumnos.	PDE, evidencia de monitoreo, análisis de datos, pruebas estandarizadas.
<b>II. Evaluación que realizan los estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad escolar</b>	
1. Visión de los padres acerca del funcionamiento de la escuela, la provisión de servicios, el cumplimiento de estándares, bienestar y desarrollo personal de los estudiantes.	Encuestas, reportes de incidentes
2. Visión de los estudiantes acerca de su experiencia escolar.	Reunión con consejo estudiantil
<b>III. Logros y estándares</b>	
1. Logros de los estudiantes de acuerdo a los estándares: estándares alcanzados por los alumnos de acuerdo a los tests preestablecidos, variaciones significativas entre grupos de estudiantes, tendencias a través del tiempo, comparaciones con otros establecimientos, progreso de los estudiantes en relación al punto de partida.	Información proporcionada por LEA, Monitoreo de la enseñanza, entrevistas con estudiantes, evaluación docente, pruebas estandarizadas, informes de progreso de los alumnos.
2. Áreas prioritarias de desarrollo: objetivos planteados por la escuela en términos de elevar los resultados de los estudiantes de acuerdo a ciertos grupos (género, étnico, etc.), implementaciones llevadas a cabo y tipo de cambio generado.	PDE, monitoreo, revisión de datos evaluativos.
<b>IV. Calidad de los servicios</b>	
1. Calidad de la enseñanza y el aprendizaje: si la enseñanza aborda las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, adecuación y rigurosidad en la planificación y monitoreo del progreso de los estudiantes, calidad de	Monitoreo y evaluación de estrategias pedagógicas, pruebas estandarizadas, seguimientos, encuestas.

los servicios proporcionados a alumnos con NEE, involucramiento de los padres en el aprendizaje de los estudiantes.	
2. Adecuación del currículum: hasta qué punto el currículum se adecua a las necesidades de los alumnos, si alcanza las metas propuestas externamente, responde a las necesidades locales.	Seguimiento, conversaciones y entrevistas con estudiantes, encuestas a padres y apoderados, tipo y rango de servicios, información recolectada en reuniones.
3. Apoyo a los estudiantes: calidad de los servicios brindados a los alumnos (por ej. orientación), accesibilidad, capacidad de los servicios para apoyar a todos los alumnos, especialmente los de sectores vulnerables.	Encuestas, información sobre bienestar de los alumnos, políticas conductuales, informes psicológicos.
<b>V. Liderazgo y gestión</b>	
1. Efectividad y eficiencia del liderazgo y gestión: establecimiento de una dirección clara y orientación al mejoramiento, promover la equidad y evitar la discriminación, manejo adecuado de recursos financieros, alianzas con otros organismos relevantes,	Minutas, autoevaluación, seguimiento, informes de desempeño en la gestión, monitoreo por pares.
<b>VI. Efectividad y eficiencia generales</b>	
1. Eficiencia y efectividad en la provisión de servicios educativos y si éstos abordan las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes: acciones implementadas y su efectividad (medida por la autoevaluación), capacidad de la escuela de mejoras a futuro, relación con la comunidad escolar, capacidad de otorgar bienestar a los alumnos.	Monitoreo, planes de acción, informes, encuestas a padres y estudiantes.

#### **d. Gestión de organismos intermedios**

Las agencias locales de educación en Inglaterra se denominan autoridades locales de educación (LEA, por sus siglas en inglés) Luego de la Reforma Educacional de 1988, las principales funciones que cumplen las LEAs son las siguientes:

1. Liderar articulando la visión educativa del currículum nacional
2. Apoyar constantemente a los establecimientos
3. Planificar servicios
4. Proveer de información para apoyar la toma de decisiones informada
5. Regular y asegurar la calidad
6. Administrar los recursos económicos

El rol de las LEAs en el aseguramiento de la calidad de la educación ha variado durante los años, el acta de Excelencia en las Escuelas de 1997 estableció que el papel de las LEAs es instar a los establecimientos a mejorar continuamente. Los roles relativos al mejoramiento de las escuelas fueron los siguientes:

1. Desafiar a los establecimientos a elevar sus estándares
2. Proporcionar datos de desempeño que puedan ser utilizados de forma clara por los establecimientos
3. Proporcionar un apoyo focalizado a los establecimientos que no alcanzan los estándares
4. Focalizar los esfuerzos en prioridades nacionales tales como la alfabetización

5. Analizar las pruebas de desempeño, examinar e inspeccionar los datos generados
6. Comparar resultados y progreso con otros establecimientos
7. Monitorear las preocupaciones de las escuelas y los padres
8. Proponer metas anuales
9. Verificar que los planes de mejoramiento de los establecimientos estén alineados con los estándares nacionales

La Oficina de Estándares para la Educación (OFSTED) fue creada en el año 1992 para mejorar los estándares y la calidad de las escuelas. A su vez, también tiene la responsabilidad de inspeccionar las LEAs a través de inspectores registrados.

En el reporte de la OFSTED de 2001, el cual está basado en 91 inspecciones llevadas a cabo por este organismo y la Oficina Auditora, se debaten los principales puntos sobre el rol que cumplen las LEAs. Un hallazgo de este informe es que 59 de los 91 funcionan “bien” o “satisfactoriamente”. Según este organismo, algunas de las características relevantes que deben presentar las LEAs incluyen:

1. Monitorear y recolectar información acerca del desempeño de los estudiantes y los establecimientos
2. Intervenir directamente en los establecimientos que presentan problemas
3. Comunicar altas expectativas acerca del desempeño esperado para los estudiantes
4. Apoyar y promocionar la auto-sustentabilidad de las escuelas, reforzando la capacidad de auto-diagnóstico.

De las 91 escuelas inspeccionadas, las más efectivas y apoyadoras del mejoramiento de los establecimientos presentan las siguientes características (OFSTED 2001):

1. Definiciones claras de los roles de la escuela y LEA
2. Relaciones cercanas, donde la escuela acepta los desafíos que propone la LEA respectiva
3. Personal altamente calificado (habitualmente bajo el nombre de “inspectores”), el cual posee credibilidad frente a los establecimientos y que es capaz no sólo una evaluación rigurosa sino también estrategias para el mejoramiento de la escuela
4. Conocimiento detallado de los establecimientos y un uso correcto y adecuado de los datos vinculados al desempeño de cada uno de ellos.
5. Foco del trabajo basado en el principio de intervención conjunta LEA-establecimientos con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los cambios más significativos en relación a las LEAs ha sido el valor asignado a los datos de desempeño (Woods y Cribb, 2001). La recolección, análisis e interpretación de los datos es crucial para una planificación basada en el mejoramiento. Las LEAs efectivas son capaces de establecer estrategias para el manejo de la información, que se canalizan a través de un departamento de investigación y análisis. Los datos enviados a las escuelas son presentados de manera clara, identificando fortalezas y debilidades, e incluso analizando las respuestas de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Los resultados son acompañados de explicaciones que pretenden por un lado, establecer los estándares esperados para cada nivel, y por otro, formular preguntas e hipótesis para consideración de cada establecimiento. Dentro de esto, la provisión de instancias de desarrollo y mejoramiento profesional son de gran relevancia. Capacitaciones efectivas son ofrecidas a directores, administrativos y profesores.

### Ejemplo de buenas prácticas: el caso de Salford.

*El LEA de Salford ha desarrollado diversas estrategias durante un largo período de tiempo para identificar las escuelas con dificultades y abordar las problemáticas cuando éstas no alcanzan el desempeño esperado. La estrategia está completamente detallada en el Plan de Desarrollo Educativo, es clara, y comprendida por todas las escuelas. Las escuelas con problemas son categorizadas según sus necesidades, ya sea que necesiten apoyo especial o reorganización del personal. El apoyo especial es brindado por un servicio especial de inspección, el cual coordina estrategias para el mejoramiento basadas en experiencias previas de la LEA. También se designa un mentor para el Director con el objetivo de mejorar la gestión escolar. El LEA de Salford tiene un registro de apoyo a las escuelas con dificultades y su meta es la intervención temprana para evitar un mayor deterioro en los establecimientos.*

Respecto a las competencias necesarias para los sostenedores o líderes a cargo de las LEAs, no existe un marco nacional de competencias requeridas. Sin embargo, en las LEAs efectivas se observan las siguientes cualidades de gestión:

1. Definición clara de objetivos, metas, tareas, y de los resultados esperados
2. Monitoreo cuidadoso y evaluación del trabajo realizado dentro de la organización y su alcance
3. Inducción efectiva
4. Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional
5. Otorgar espacios de discusión sobre el desempeño de las escuelas y entregar retroalimentación de manera permanente
6. Liderazgo que establece expectativas claras y modela estándares altos

## **Estados Unidos**

### **a. Sistema educativo**

El financiamiento del sistema educativo de Estados Unidos proviene de tres fuentes: federal, estatal y local. Los estándares, currículum y lineamientos educativos son creados a nivel estatal, sin embargo algunos lineamientos son de origen federal como el Acta *No Child Left Behind* del 2001. El gobierno federal no tiene autoridad directa ni control sobre los establecimientos. No existe el estamento Ministerio de Educación, más bien hay un Departamento de Educación cuyos roles están limitados a: establecer políticas de ayuda financiera federal, recolectar datos y diseminar investigaciones, y velar por que no haya discriminación, asegurando el acceso igualitario a la educación.

Los estados ejercen supervisión directa sobre la mayoría de los aspectos de la educación en todos los niveles. Ejecutan funciones políticas, administrativas y fiscales y dentro de sus funciones se encuentran:

1. Proporcionar financiamiento para la educación pública en todos los niveles
2. Supervisar los Consejos Locales
3. Establecer políticas en términos de currículum, estándares y evaluaciones
4. Otorgar licencias a profesores y personal educativo
5. Supervisar los servicios proporcionados a estudiantes con necesidades educativas especiales

Los distritos o gobiernos locales son el foco principal del sistema educativo, ya que son los encargados directos del funcionamiento de los establecimientos, desarrollan e implementan sus propias políticas educativas y contratan y supervisan a los docentes. En Estados Unidos hay alrededor de 14.000 distritos los cuales están gobernados por Consejos Escolares cuyos miembros son elegidos por los ciudadanos.

Los establecimientos se dividen en escuelas primarias (niveles 1-5), intermedias (6-8) y secundarias (9-12). En el caso del sistema público, los tres tipos de escuela están supeditados al Consejo del distrito el cual dicta las políticas y regulaciones que tienden a ser uniformes para las escuela del distrito.

### **b. Investigaciones sobre gestión de organismos intermedios**

En los últimos 20 años, y luego de la reforma educacional iniciada en los años ochenta, el rol de los distritos en Estados Unidos ha cambiado, asumiendo diferentes roles. A continuación se resumen tres estudios que han analizado investigaciones sobre distritos efectivos, proponiendo cada una un conjunto de factores claves a la gestión exitosa.

Rorrer et al. (2008) se basa en los hallazgos de investigaciones basadas en distritos efectivos, incluido el distrito escolar de Boston, e identifica los siguientes factores claves.

#### **1. Proveer un liderazgo pedagógico.**

Si bien el término no ha sido claramente definido entre los investigadores del área, existe acuerdo que el rol del sostenedor ha variado en los últimos años, pasando de funciones únicamente administrativas a un rol más orientado a la educación, el cual incluye múltiples facetas del proceso educativo, tales como comunicar y promover la misión del distrito. Asimismo, el compromiso y el involucramiento activo se traducen en *conductas proactivas del sostenedor* cuyo fin último es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto relevante de este rol es la creación de capacidades, lo cual se define como coordinar y alinear el trabajo de otros a través de la comunicación, planificación y colaboración, lo cual ayuda al distrito a sostener e implementar su misión. Firestone (1989) establece que construir capacidades requiere de acciones tales como desarrollar funciones relacionadas con el cambio (promover una visión, obtener recursos, otorgar reconocimiento, monitorear los esfuerzos) y establecer alianzas distrito-escuelas.

Daresh (1991) sostiene que el liderazgo pedagógico no existe sin la presencia de un férreo compromiso hacia la mejora de los logros de los estudiantes, hacia las personas con las que se trabaja, y una conducta personal consistente, además de estar involucrado activamente en los aspectos de la enseñanza y establecer la visión y metas que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **2. Reorientar la organización refinando su estructura organizacional y modificando la cultura distrital para alinearla con las metas propuestas.**

Petersen (1999) establece que la reestructuración organizacional implica, entre otras cosas, un mayor involucramiento en la toma de decisiones, focalizar la atención y recursos en el currículum y la enseñanza, reorganizar el personal, y monitorear los logros alcanzados.

Respecto a la cultura distrital, McLaughlin (1992) establece que para promover el cambio, la influencia del distrito en establecer políticas y metas que apunten a la diversidad es fundamental. Asimismo, resulta crítico que el distrito tenga líneas de comunicación claras y abiertas, promueva altas expectativas para el desarrollo profesional docente y considere el profesionalismo como una característica valiosa en los directivos y profesores.

## **3. Velar por la coherencia en sus políticas.**

Los distritos están activamente involucrados en múltiples aspectos de los procesos políticos, por lo tanto uno de sus roles relevantes es actuar como mediador entre las políticas federales, estatales y locales, así como también alinear y designar recursos.

Dado que el distrito actúa como mediador, un aspecto fundamental es establecer una coherencia entre las políticas. Sin embargo, el distrito no es solamente un receptor pasivo de políticas estatales, sino por el contrario, está activamente involucrado en la implementación de las políticas añadiendo el valor agregado del distrito según las metas propuestas (Rorrer et al., 2008). Elmore (1993) propone algunos roles del distrito en relación a las políticas: desarrollar nuevas ideas, balancear las funciones dentro de la organización, y adaptar las políticas a las necesidades y circunstancias locales.

En cuanto a la designación de recursos, una política alineada acerca del uso de los recursos fiscales permite proveer servicios tales como programas de apoyo, desarrollo profesional y recursos materiales. El alineamiento de los recursos es indicativo del compromiso del distrito hacia sus metas y aumenta la probabilidad de éxito de éstas y su sustentabilidad a través del tiempo (Rorrer et al., 2008).

## **4. Mantener un foco en la equidad.**

Aún cuando históricamente los distritos han institucionalizado ciertas prácticas de inequidad, también son capaces de terminar con prácticas que perpetúan la inequidad relacionada con el

logro de los estudiantes. Estudios realizados por Cawelti (2001) en distritos efectivos de Texas, conceptualizó características de alto rendimiento de dichos organismos. Un hallazgo de este estudio es que los distritos efectivos trascendían la retórica de “todos los estudiantes pueden aprender” operacionalizando un plan basado en la equidad que incluía: programas de desarrollo, políticas y estrategias pedagógicas que llevaban a mayores niveles de logro; descentralizar la gestión y monitorear los resultados; alinear el currículum con evaluaciones; y comprometiéndose a un plan de mejoramiento.

De acuerdo a investigaciones recientes, los distritos que mantienen un foco en la equidad comprenden que esto significa un tema político y no exento de conflicto. Sin embargo, para institucionalizar la equidad, los distritos deben atraer la atención respecto a la inequidad existente y responder de manera activa frente a esta situación.

Una publicación de la American Institutes for Research (Dailey et al. (2000) realizó una revisión de la literatura acerca de las principales investigaciones en Estados Unidos –poco más de 20- sobre los factores que incidían en que algunos distritos escolares tuviesen altos resultados para todos sus estudiantes, con especial énfasis en aquellos distritos que atienden niños de bajos ingresos. El trabajo permitió diferenciar dos grupos de factores: i) los factores primarios, los cuales reflejan elementos que son consistentemente mencionados en todas las investigaciones como de la mayor relevancia; y ii) los factores secundarios, los cuales fueron mencionados en menor número de estudios o con menor relevancia que los primarios.

A continuación se describen los factores primarios y secundarios identificados Dailey et al. (2000):

<b>Factor</b>	<b>Principales Acciones</b>
<b>Factores Principales</b>	
1. Foco en el aprendizaje y desempeño escolar de los estudiantes	<p>a. Define el rol prioritario del distrito, el cual se focaliza en los aprendizajes y desempeño de los estudiantes, y en la creencia que <i>todos</i> los alumnos pueden aprender.</p> <p>b. El liderazgo del distrito debe ser un liderazgo pedagógico, que se involucre principalmente en el mejoramiento de la enseñanza.</p>
2. Manejo de una teoría de acción sobre cómo lograr un mejoramiento de la calidad escolar.	<p>a. Desarrollan una teoría de acción, la cual traduce la visión en una realidad concreta.</p> <p>b. Establecen metas claras, es decir, la teoría de acción se traduce en la implementación de pasos y estrategias específicas.</p>
3. Desarrollan e implementan políticas coherentes y comprensivas	a. Se focalizan en el conjunto del sistema escolar, con una estrategia de largo plazo coherente y comprensiva, alineada con las políticas distritales.
4. Profesores aceptan responsabilidad individual por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y reciben apoyo para lograrlo	a. Supone que todos los actores creen firmemente en el progreso de todos los estudiantes y evitan escudarse en excusas por un bajo desempeño. Asimismo, existe

	una cultura de rendición de cuentas.
5. Compromiso hacia el desarrollo profesional y provisión de múltiples oportunidades de aprendizaje significativo.	a. Bajo el supuesto que también todos los adultos pueden aprender, proveen oportunidades para el aprendizaje de los educadores, así como también para los directivos.
6. Uso de datos para guiar las estrategias de mejoramiento	a. Enfatizan en la recolección de datos y en la toma de decisiones basadas en antecedentes e información de calidad. Asimismo, se monitorean no sólo el desempeño de los estudiantes, sino también de todos los actores educativos involucrados.
7. Monitoreo constante acerca del progreso realizado e intervenciones oportunas	a. Planificación no es suficiente, por lo cual un monitoreo progresivo es indispensable. b. Donde el progreso en los aprendizajes es evidente, los colegios deben ser reconocidos; pero donde este progreso es limitado se deben realizar ajustes o intervenciones cuando sea necesario.
<u>Factores Secundarios</u>	
8. Involucramiento de los diversos actores de la comunidad escolar o socios externos	a. El distrito puede contribuir a generar un buen clima de comunidad, identificando potenciales alianzas.
9. Colaboración permanente entre distritos escolares y escuelas.	a. Adecuado equilibrio entre responsabilidad compartida y autonomía tanto de distrito como de los establecimientos.
10. Adecuada obtención de recursos (profesores, otros profesionales, financieros, tiempo y materiales), así como una distribución equitativa de los mismos (entregando más a aquellos establecimientos y estudiantes con mayores desventajas)	Las metas de mejoramiento de los distritos escolares deben reflejar la forma en que se aseguran y utilizan los recursos.
11. Apoyar a las escuelas en forma diferenciada, de acuerdo a sus contextos y requerimientos.	Brindar apoyo diferenciado según las necesidades de cada establecimiento.

En un estudio anterior, Murphy (1988) examinó las prácticas en 12 distritos en el estado de California, EEUU. El autor establece los siguientes elementos clave de un distrito escolar exitoso:

- Apoyo e involucramiento directo en la formulación de objetivos y en la supervisión de los establecimientos
- Aceptación de la comunidad escolar respecto a las actividades propuestas
- Mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes como el objetivo principal y esfuerzos constantes para el logro de esta meta.
- Esfuerzos sistemáticos orientados al mejoramiento de la enseñanza
- Foco en la resolución de problemas (por sobre la desesperanza aprendida)
- Orientación hacia metas de largo plazo
- Focalización en la enseñanza y el currículum



- Consistencia y coordinación de las actividades de enseñanza
- Fuerte liderazgo por parte del administrador/sostenedor

### **Estado de Massachussets, Distrito educacional de la ciudad de Boston**

El distrito escolar de Boston está constituido por alrededor de 50 departamentos y dentro de sus objetivos se incluye:

1. Acortar la brecha de acceso y logros de los estudiantes: pone especial énfasis en considerar aspectos como origen étnico, género y nivel socioeconómico para mejorar los servicios ofrecidos a los estudiantes.
2. Aumentar las oportunidades de educación en la niñez temprana
3. Graduación para todos: iniciativa para asegurar que cada estudiante se gradúe de la educación secundaria con las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en la educación superior o técnica

#### **a. Modelo de Mejoramiento Escolar**

Actualmente el modelo educacional en Massachussets se encuentra atravesando una etapa de modernización. Los recursos y esfuerzos están siendo centrados en adecuar la enseñanza a los requisitos actuales en cuanto a conocimientos y metodología. La reforma se traduce en iniciativas concretas tales como, alargar el día y el año académico, mejorar infraestructura, mejorar la relación con los docentes e invertir mayor cantidad de recursos económicos.

En cuanto a los recursos, el 30% del presupuesto anual es destinado a la educación. Esto se traduce en una inversión de 19,736 USD por alumno durante el año escolar 2003-2004. Hacia el año 2005, Boston contaba con 58,310 estudiantes matriculados, lo que correspondía a una relación estudiante-profesor de 13:1.

El modelo de Boston se basa en la reforma Mejoramiento de Toda la Escuela, la cual incluye seis aspectos fundamentales que, según sus lineamientos, influyen directamente en los resultados académicos.

#### **• Progreso de los estudiantes**

Es necesario que los educadores tengan información respecto al trabajo de sus alumnos, sus progresos y resultados. Esta iniciativa se realiza con la finalidad de:

1. Conocer el progreso de cada estudiante.
2. Planear la enseñanza para cada estudiante.
3. Verificar su alineamiento respecto del currículum, los estándares esperados, las tareas e instrucciones.
4. Confeccionar de un plan de trabajo integrando diferentes estamentos.
5. Disminuir la brecha entre estudiantes

Para lograr lo anterior, se proponen dos lineamientos: por una parte, los profesores deben realizar un seguimiento regular de los progresos de cada estudiante y compartirlos con él/ella. También deberá analizar los patrones comunes en los estudiantes, con el fin de contar con un panorama grupal y guiar su enseñanza. Por otra parte, a nivel directivo y administrativo, los establecimientos deben llevar un registro de la información de cada estudiante, a fin de tomar decisiones sobre iniciativas y mejoras que se puedan realizar. Asimismo, los datos obtenidos

deben ser compartidos a nivel de distrito en pos de realizar evaluaciones a niveles macro y proponer iniciativas más amplias.

- **Enseñanza efectiva**

Para mejorar el aprendizaje de los alumnos, son necesarias prácticas educacionales efectivas y un ambiente escolar que propicie la colaboración. Para esto, los profesores deben generar sistemas de trabajo grupales, los que se dividen en tres etapas: en una primera etapa el docente presenta el trabajo y guía a los estudiantes acerca de cómo deben trabajar. En una segunda etapa el grupo realiza un trabajo individual y desarrolla la tarea asignada y finalmente el grupo presenta y comparte los resultados obtenidos.

En esta área, la escuela debe propiciar un ambiente de colaboración y respeto entre sus miembros, así como también entre los mismos estudiantes. Para esto se debe tener claras políticas de comportamiento y conductas deseables.

- **Desarrollo profesional**

Los docentes deben estar involucrados en un desarrollo profesional continuo, el que debe ser adecuado a la realidad de su escuela y contar con objetivos claros. El foco de este proceso debe estar centrado en cómo los docentes pueden realizar una enseñanza más efectiva y aplicarlo en sus clases, de manera de tener resultados visibles y claros. Asimismo, debe existir cooperación entre los docentes, de modo de poder compartir lo aprendido, lo que se traduce en talleres de aprendizaje interdisciplinario o visitas a las salas de clases donde se están aplicando nuevas técnicas y utilizando nuevas herramientas.

- **Liderazgo compartido**

Para que la enseñanza y las mejoras sean sostenidas en el tiempo, debe haber un liderazgo compartido. Esto quiere decir que el director es capaz de compartir su autoridad con otros miembros del staff, delegando responsabilidades. Además, los profesores deben tener influencia en las decisiones que se tomen a nivel escolar, así como también un grado de autoridad y liderazgo fuera de la sala de clases. Para esto el ambiente debe propiciar confianza en los profesores y el staff, la que permita comunicar sus dudas, comentarios o aportes. De esta manera, los mismos profesores pueden colaborar en crear políticas, y prácticas adecuadas. Todas estas medidas deben generar un ambiente en el cual todos se refieren al establecimiento como *nuestra escuela* y no *mi escuela*.

- **Recursos**

Los recursos de la escuela, que consisten en tiempo, dinero, personal y materiales, deben estar enfocados en propiciar una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Debe existir un plan financiero, que tenga como objetivo principal mejorar la educación, o cual debe guiar la decisiones que se tomen por parte de los administrativos y los profesores. Para esto, se debe reducir el “tiempo perdido” y aumentar las horas de enseñanza efectiva. Cada alumno debe tener diariamente al menos 90 minutos de clases de literatura y entre 60 y 90 de matemáticas, tiempo que debe ser ininterrumpido. También debe existir al menos un asistente docente en cada clase, que permita a cada alumno contar con mayor tiempo de dedicación exclusiva de tiempo por parte de algún adulto. Cada salón debe contar con los materiales adecuados para el correcto desempeño de la clase. En cada clase debe existir una propia biblioteca a disposición de los alumnos.

- **Familia y comunidad**

En cada escuela debe generarse un clima que acoja a cada uno de los niños, así como también a sus padres y familias. Debe existir un plan de acción que incorpore a la comunidad en diversas actividades de la vida escolar. Para esto, es necesario que los profesores mantengan una comunicación fluida con los padres, informándoles sobre los avances de los estudiantes y sobre la manera en que la familia puede colaborar con su aprendizaje. Es importante que las familias se mantengan involucradas con el proceso educativo y la vida escolar, para lo que deben participar en las conferencias, reuniones con el profesor, monitorear la asistencia a clase de sus hijos y participar en los talleres para padres. Además, los profesores deben fomentar la lectura en casa y las tareas, mientras que los padres deben participar y colaborar con los trabajos de sus hijos.

### **c. Evaluación**

Dentro del modelo de mejoramiento de Boston, la evaluación de la escuela en su totalidad es considerada la piedra angular para asegurar la calidad de los establecimientos. Permite tanto a las escuelas como a los supervisores externos dar cuenta del desempeño actual y mostrar hasta qué punto se logran las metas propuestas a nivel distrital. Este enfoque permite dar cuenta del logro de un establecimiento e identificar áreas que necesitan atención.

Cada escuela en el Sistema Público de Boston tiene que adoptar un plan de mejoramiento cada año, el cual debe especificar las metas educativas para el año escolar. El propósito principal de esta planificación es otorgar liderazgo a cada escuela a través de un proceso que le ayude en la toma de decisiones en relación al mejoramiento de la enseñanza y las opciones programáticas ofrecidas a los estudiantes. El desarrollo de esta planificación es responsabilidad del Equipo de Liderazgo Pedagógico de cada establecimiento.

La evaluación del desempeño de las escuelas pasa por los siguientes procesos:

#### **1. Revisión en profundidad del desempeño de los estudiantes: proceso crítico y que muestran que el establecimiento está desarrollando una adecuada planificación.**

Los datos deben ser tanto cualitativos como cuantitativos y asociados con liderazgo y gestión, enseñanza y aprendizaje e involucramiento de la familia y comunidad. El objetivo es que la comunidad escolar en conjunto reflexiones sobre la efectividad de las políticas y prácticas existentes en el establecimiento. Los datos pueden incluir:

- Puntajes en pruebas estandarizadas
- Evaluaciones formativas
- Muestras del trabajo de los estudiantes

#### **2. Evaluación anual: cada establecimiento pasa por una revisión externa rigurosa realizada a nivel de Super Intendencia de modo de comparar las metas alineadas en el modelo de Boston con el desempeño del establecimiento.**

Si una escuela tiene un desempeño no satisfactorio, puede ser sujeta a revisión y se le puede requerir la realización de un proceso de intervención realizado por un Equipo de Intervención, el cual realiza recomendaciones en los siguientes ámbitos:

- Reasignación de todas o algunas personas a nivel directivo/administrativo
- Reelaboración de las tareas del personal del establecimiento
- No más de un año para mejorar
- Monitoreo intensivo

- Asignación de consultores dentro del establecimiento en jornada parcial o completa
- Desarrollo docente específico en ciertas áreas

Sin embargo, uno de los aspectos más importantes es el rol que asumen los organismos intermedios en términos del foco en los aprendizajes y proveer un liderazgo pedagógico, que implica un involucramiento activo y participativo del distrito con los establecimientos educacionales.

### **3. Revisión de Experiencias Latinoamericanas**

Para la revisión internacional de países latinoamericanos se ha optado por el estudio de los sistemas educativos de Cuba y Colombia. Esta decisión se ha realizado tomando en cuenta dos criterios disímiles. El primer país se escoge porque ha presentado los más altos logros educativos en la realización de estudios Regionales Comparativos y Explicativos realizados por la LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (LLECE, 2008). Estudio al que se han suscrito la mayoría de los países iberoamericanos y que estudia los logros de aprendizaje en lectura, matemática y ciencias, de los estudiantes de tercero y sexto grado, y los factores asociados a estos logros (estudiante, familia, aula, escuela) (Torres 2003). El caso de Colombia se ha escogido porque es un país que desde el año 2006 está realizando una “revolución educativa” estableciendo lineamientos, estrategias y acciones que pudiesen ser de vital importancia para otro país que desea emprender acciones de mejoramiento.

#### **Cuba**

##### **a. Sistema educativo**

La estrategia cubana de desarrollo ha concedido especial atención al sistema educativo como uno de los ejes para lograr la modernización de la estructura económica, reduciendo las desigualdades sociales. El Estado está a cargo de la dirección y ejecución de todas las formas de enseñanza, ofrecidas a la población gratuitamente desde el grado preescolar hasta la universidad. Toda la población, sin distinciones, tiene acceso al sistema educativo. (Álvarez 1997). El proceso educativo combina la teoría con la práctica, conjugando el estudio y el trabajo, con el objetivo de preparar al educando para la vida social y laboral (Álvarez 1997, UNESCO-OEI 2006).

El sistema educativo de Cuba está integrado por varios subsistemas: preescolar; general (primaria y secundaria), politécnico y laboral; educación especial; educación técnica y profesional; formación y perfeccionamiento del personal pedagógico, educación superior y educación de adultos. (Álvarez 1997, MINED 2008). La administración y gestión de este sistema está a cargo del Ministerio de Educación, organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y del Gobierno en educación (excepto en educación superior). Bajo su responsabilidad están las direcciones provinciales de educación, las direcciones municipales de educación, los Institutos Superiores Pedagógicos, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), el Centro de Documentación e Información Pedagógica y el grupo de Intercambio Científico Educativo. (UNESCO-OEI 2006, OEI 1995)

Las Direcciones Provinciales de Educación son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educativos (excepto del nivel superior), en sus respectivas provincias. Constituye el eslabón intermedio entre el Aparato Central y la Dirección Municipal de educación. (UNESCO-OEI 2006, OEI 1995). Las Direcciones Municipales de Educación cumplen las mismas funciones de las direcciones provinciales a nivel de municipio.

Cuba exhibe en la actualidad una tasa de analfabetismo del 0,2%, una cobertura total de los sistemas educacionales y el mayor número de docentes per cápita del mundo. También han alcanzado cobertura total en el país la Educación Especial y la Educación Preescolar. (Torres, Guerra, Galdós, Marrero, Lorenz, Izquierdo, Campanioni, Suárez 2003; UNESCO- OEI 2006).

##### **b. Modelo de Mejoramiento Escolar**

Desde que se establece el sistema nacional de educación, en 1975, se comienza a relacionar la calidad de la educación con el Perfeccionamiento Continuo de este Sistema (Murillo 2003). Sin embargo, en esta primera etapa los estudios sobre eficiencia de la escuela se centraron en el contenido de enseñanza, la forma de trabajo docente y de aprender de los estudiantes. *“No se aprecia en la etapa una intención prioritaria por parte de las investigaciones al funcionamiento de la institución escolar.”* (Murillo 2003, Pág. 268). En los años 1991 se utilizan frecuentemente los términos perfeccionamiento de la educación, eficiencia de la educación, cambio educativo, transformación de la escuela y calidad de la educación para referirse a este concepto (Murillo 2003). En esta etapa se realizó una serie de transformaciones en el sistema las que se orientaron, según Murillo (2003) hacia los siguientes aspectos:

- Más flexibilidad en la labor de los docentes (posibilidades individuales de organizar las unidades de los programas, selección de los libros de texto, etc.)
- Menor número de trabas burocráticas
- Fortalecimiento de la labor de la escuela y la comunidad
- Adecuación de los planes y programas a las realidades del país y de los diferentes territorios (posibilidades de instrumentar los horarios de las escuelas, etc.)
- Cambio en la forma de dirección vertical por la de acercar la toma de decisiones a los propios ejecutores (docentes y directivos).

En consecuencia, se introdujeron cambios en la concepción, método y estilo de trabajo de las escuelas, enfocados a flexibilizar la organización escolar, elevar el nivel de autoridad y facultades del director y de los maestros o profesores para el desarrollo de los programas y la aplicación de la evaluación académica. (UNESCO-OEI 2006). Además, se propone lograr coherencia entre el trabajo de los profesores de varias asignaturas con el fin de lograr que el proceso docente-educativo sea, de mayor calidad. (Murillo 2003). Se señala que el funcionamiento coordinado y coherente de los docentes no se logra espontáneamente; requiere de jefes de departamento preparados y de la colaboración del resto de los docentes, de propiciar espacios para el debate y la reflexión colectiva en los que se respeten las opiniones de todos y exista compromiso por alcanzar resultados superiores (Murillo 2003).

Se estudian también, las barreras que se oponían a las transformaciones constatando que uno de los factores más importantes era la resistencia al cambio manifestada por los docentes, al no comprender la esencia de la transformación ni contar con información suficiente al respecto. Por otra parte, se detectó que las estructuras municipales se destacaban como las más reacias en el desarrollo del trabajo (Gómez en Murillo 2003). Se levantaron estudios sobre la actividad pedagógica profesional de los docentes (estructura y funciones) los que sentaron las bases de la conceptualización del autoperfeccionamiento docente. (Murillo 2003):

En base a estos estudios se señalan los principios que debían regir el cambio educativo y las acciones fundamentales a llevar a cabo (Murillo 2003):

Principios	Acciones
- Aumento de la participación activa y democrática	- Acciones dirigidas al diseño del estilo del cambio y al adiestramiento del personal de los diferentes niveles de dirección
- Cambio de significado de la actividad	- Acciones para realizar el análisis y estudio de la actividad de la instancia según nivel de dirección o educación que se trate
- Desarrollo y estimulación de la creatividad	- Acciones para promover el clima de cambio
- Motivación	- Acciones de control y evaluación de la estrategia

	por niveles de dirección.
--	---------------------------

En 1993-1994 las investigaciones se agrupan en el Proyecto Escuela, dirigido por el ICCP. Los resultados más importantes fueron según Murillo (2003) y Torres & Cols. (2003) los siguientes:

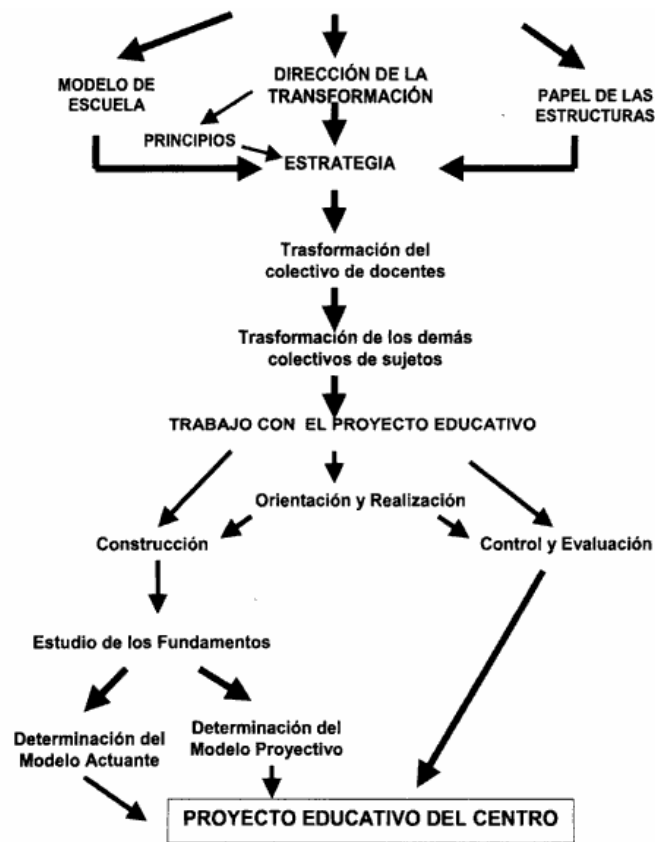
1. Un modelo genérico para la escuela cubana actual
2. La proyección de un modelo genérico para la transformación de la escuela
3. Modelo de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Elaboración de una concepción y procedimientos didácticos
4. Caracterización y modelo de la vida de la escuela.

Se distingue el modelo de escuela actuante (representa las peculiaridades de una escuela en un momento dado) y el modelo de escuela proyectivo que muestra el ideal o paradigma de la escuela a alcanzar y que se convertirá en modelo actuante al implantarse en la realidad educativa. (Murillo 2003, Torres & Cols. 2003). Este modelo es un sistema de características y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades entre alumnos, profesores, colectivos pedagógicos y estudiantes, la comunidad y las instancias de educación que permiten alcanzar los fines educativos generales y los objetivos del nivel correspondiente. El modelo describe cuales deben ser las particularidades de la escuela cubana las que deben concretarse de acuerdo con los fines del nivel correspondiente, las características de los escolares, las particularidades locales, etc. (Murillo 2003, Torres & Cols. 2003)

Al concebir la transformación se sostuvo que el centro de los cambios educativos se desarrollan en los establecimientos por lo que las principales acciones deben orientarse a las estructuras de dirección, y hacia los factores de la comunidad que interactúan con la institución. *“Si éstos no se involucran en la transformación y la comprenden a cabalidad, el esfuerzo de la escuela queda limitado”* (García Ramis en Murillo 2003. Pág. 274)

Como continuación de estos trabajos el proyecto *“estrategias de transformación de la institución docente como institución socializadora en las actuales condiciones”* permitió elaborar modelos de escuela proyectivos (ideales) para la primaria y secundaria básica. En estos modelos el proyecto educativo de la escuela es el núcleo de teórico para el perfeccionamiento de la función socializadora de la escuela. Se presentan los logros por momentos de desarrollo, las funciones principales de la escuela y sus características principales, los principios para una enseñanza desarrolladora y los indicadores para su evaluación, así como una caracterización de los escenarios educativos y sociales en los cuales se desarrollaba la escuela. (Murillo 2003)

## MODELO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA CUBANA<sup>26</sup>



<sup>26</sup> Murillo, J (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte. Bogota: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa. *Anexo 1 Caso Cuba*.



### c. Evaluación

El éxito de las transformaciones en el Sistema Educativo Cubano se asocia con la permanente evaluación de los procesos educacionales puestos en práctica. (Torres & Cols. 2003). En un primer momento el Sistema Educativo Cubano utilizaba un modelo de evaluación de entrada y salida, siendo el foco de evaluación la evaluación del rendimiento de los estudiantes, especialmente de carácter cognitivo (Murillo 2003, Torres 2008)

Este modelo de evaluación se ha ido perfeccionando. Los niveles evaluados se han ampliado incorporándose a la evaluación de educación primaria, la evaluación de los niveles media básica, media superior, técnico-profesional, de adultos y de formación de docentes. Para el próximo año (2009) se prevé la inclusión de la educación especial. (Torres 2008). Las áreas curriculares evaluadas también han ido en crecimiento, permaneciendo estables las cuatro asignaturas priorizadas: Matemática, Español, Historia y Ciencias Naturales. Se ha incorporado la evaluación de áreas no cognitivas de los estudiantes y los factores asociados al aprendizaje, pero no ha existido estabilidad sobre la evaluación de estos aspectos (Torres 2008). El año 2006 y 2007 se suman a las pruebas estandarizadas y encuestas aplicadas a docentes y alumnos, la revisión de una muestra de cuadernos de los alumnos.

Se ha logrado organizar comisiones de trabajo que aseguran el desarrollo exitoso de las evaluaciones. Estas son según Torres (2008):

1. **Grupo Nacional de Calidad**, órgano que preside la actividad, con el asesoramiento científico-metodológico del ICCP. Está compuesto por Viceministros y Directores Nacionales del Ministerio de Educación, junto a otros especialistas seleccionados. Los investigadores del ICCP se constituyen en jefes de los equipos de Orientadores Nacionales.
2. **Comisiones Provinciales**, dirigidas por el Rector del ISP (instituto superior pedagógico) y el Director Provincial de Educación e integrada por funcionarios con rango de Orientadores Territoriales.
3. **Directores de las escuelas** (o decanos de las facultades) seleccionadas, quienes ayudan a la ejecución del Operativo Nacional en terreno.
4. **Aplicadores**: son docentes de las propias instituciones educativas seleccionadas que administran los instrumentos de evaluación fuera de su grupo docente, bajo la observancia del Director y de uno o varios Orientadores Territoriales.
5. **Tribunales de Asignaturas**, compuestos por especialistas destacados en las áreas curriculares evaluadas, los que se encargan de calificar las preguntas abiertas de las pruebas de rendimiento cognitivo.
6. **Digitadores**: Duplas que se responsabilizan con la captura de los datos generados por los instrumentos, utilizando bases de datos diseñadas por especialistas del ICCP.

Este diagnóstico permite que directores, profesores y maestros cuenten con información para organizar los cursos con conocimiento de la realidad de socio pedagógica (Murillo 2003). Las devoluciones de los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Educación se llevan a efecto a través de una cascada de cuatro informes, entregados antes de comenzar el siguiente curso escolar (Torres 2008).

1. Informe I reporta los resultados más generales, con los porcentajes de respuestas correctas por asignaturas y tópicos, abiertos a provincias y sector (urbano, rural); así como los porcentajes de estudiantes en los diferentes niveles de desempeño cognitivo, también abiertos a asignaturas y provincias.
2. El Informe II resume los principales efectos de los factores asociados al aprendizaje, resultantes de los otros instrumentos aplicados y, eventualmente, de estudios de profundización realizados en sub-muestras de escuelas.
3. Informe III profundiza en los elementos del conocimiento más descendidos. Es un informe más técnico y tiene una considerable incidencia sobre las actividades de perfeccionamiento curricular que generan los directivos del MINED y las Comisiones Nacionales de Asignaturas, ambos asistidos por investigadores del ICCP. Como resultado de ese accionar se generan, a instancia nacional, talleres con los directivos de los territorios y se elaboran materiales de carácter metodológico para los docentes, así como se realizan intervenciones de especialistas en el Seminario Nacional para Educadores, evento que organiza el MINED hacia el inicio de cada curso escolar al que asisten todos los directivos, metodólogos y docentes del país.
4. Se ha previsto la confección adicional de un Informe IV, individual para cada una de las instituciones educativas de la muestra, el que cuenta con los principales resultados curriculares alcanzados y un análisis técnico de los mismos.

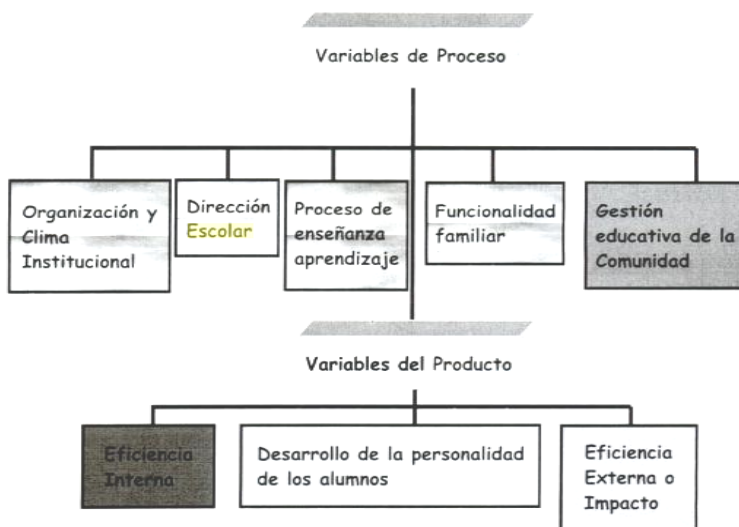
También en las estructuras provinciales de dirección se elaboran informes y se desarrollan análisis y acciones similares, asistidas por los Grupos Provinciales de Evaluación de la Calidad de la Educación, una estructura creada en el país desde el 2001, con la aprobación del MINED y la atención metodológica permanente del ICCP.

Estos Grupos se ocupan además de organizar, hacia mediados del curso, estudios provinciales, previos al Operativo Nacional y monitorear permanentemente la marcha del proceso docente-educativo. Para ello reportan trimestralmente los resultados de las comprobaciones de conocimientos aplicadas como parte del sistema de inspección escolar o las visitas nacionales, provinciales y municipales de Entrenamiento Metodológico Conjunto (Gómez-Alonso en Torres 2008). Las evaluaciones de las clases se efectúan con ajusta a una guía de observación estructurada (Valdés en Torres 2008).

En paralelo a estas acciones se introduce un modelo de evaluación institucional orientado al cambio, producto de un cambio en la concepción evaluativa de la educación, con un análisis más detallado de los procesos internos que intervienen y no sólo de los resultados (Murillo 2003). Se realiza un diagnóstico dirigido a las personas y las instituciones sociales. Se evalúa a alumnos de primaria y secundaria básica, sus maestros o profesores y directivos para establecer correlaciones. En el caso de las instituciones se toma en cuenta la vida escolar, una exploración sobre las condiciones de vida en la familia y la comunidad (Murillo 2003).

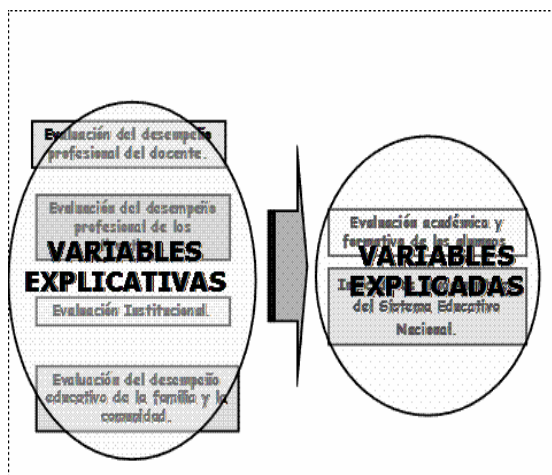
A principios del 2000, presenta el primer diseño del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) comenzándose a ejecutar anualmente los Operativos Nacionales de Evaluación de Calidad de la Educación bajo la dirección de especialistas del ICCP, adscrito al Ministerio de Educación. Las variables consideradas y los instrumentos utilizados corresponden a un modelo de evaluación institucional del tipo contexto-entrada-proceso-producto. (Murillo 2003, Torres 2008)

## Componentes del SECE



Se concibe el Sistema de evaluación como la interrelación de las metodologías de evaluación del desempeño de los agentes educativos (alumno, docente, directivo y familia), y de las agencias involucradas (escuela y comunidad), así como el control de importantes macro-indicadores de eficiencia del Sistema Educativo Nacional. (Torres 2008)

### Modelo del SECE <sup>28</sup>



#### Variables explicativas:

Evaluación del desempeño profesional de los directivos.  
Evaluación desempeño profesional del docente.  
Evaluación institucional  
Evaluación del desempeño educativo de la familia y la comunidad

#### Variables Explicadas:

Evaluación académica y formativa de los alumnos.  
Indicadores fundamentales del Sistema Educativo Nacional.

La metodología y forma de organización de la evaluación que se propone desarrollar en base a este modelo es según Torres (2008) la siguiente:

1. **Procesos de auto-evaluación:** ejecutados desde las propias escuelas en un periodo de dos meses, de acuerdo con las *metodologías de evaluación* diseñadas, con ajustes a las particularidades e intereses adicionales de los colectivos educacionales “*de base*”.

<sup>27</sup> Tomado de Murillo 2003.

<sup>28</sup> Tomado de Torres 2008

2. **Procesos de co-evaluación:** efectuados por equipos evaluadores de escuelas intercambiados y la intervención del *Grupo Municipal de Calidad* en los *Centros de Referencia*; también con las metodologías de evaluación diseñadas, con adecuación y flexibilidad durante un periodo de dos meses.
3. **Proceso de evaluación externa:** combina el Operativo Nacional con *estudios de profundización* desarrollados por los Grupos Provinciales de Evaluación de la Calidad. Este proceso dura cuatro meses y proporciona información, de *variables-producto* fundamentales (aprendizaje y orientaciones valorativas), como de valiosas *variables de contexto, entrada y proceso*, propiciando un cruce estadístico de variables que permitirían una aproximación más objetiva a las principales causas de los resultados de las *variables-producto*, como el proporcionado por los *Modelos Jerárquicos Lineales* (Torres *et al.*, 2007), todo lo cual favorecería la toma de decisiones en pos de la *mejora escolar*.

En Cuba se trabaja para instalar una **Cultura de Evaluación Educativa**. Se reconoce que la *evaluación educativa* cumple la función de *diagnosticar, juzgar y mejorar*, utilizándose la información derivada para contrastar el funcionamiento actual con el ideal de funcionamiento del Sistema. Sin embargo, se señala que la *Evaluación de la Calidad de la Educación* debe implicarse en los procesos de transformaciones requeridos y propiciar el cambio, para lo cual es imprescindible la participación decidida de los agentes educativos “de base” (docentes y directivos) (Torres 2008, Valdés-Pérez en Torres 2008). Para lograr este propósito se ha implementado la estrategia de crear y movilizar una comunidad nacional de *evaluadores educativos*, dentro de las acciones realizadas podemos señalar según Torres (2008):

1. La creación de los *Grupos Provinciales y Municipales de Evaluación de la Calidad de la Educación*.
2. La incorporación de varios *Grupos Provinciales de Evaluación de la Calidad de la Educación* a *Centros de Estudios* de los Institutos Superiores Pedagógicos, para fortalecer la producción científica teórico- práctica en esa línea.
3. La realización de reuniones nacionales y eventos científicos anuales de los *Proyectos de Investigación*, que son un medio para difundir ideas sobre la evaluación.
4. La creación de una *Lista de Discusión* en la intranet del MINED, a través de ella se organizan *seminarios científicos on-line* y se difunden documentos sobre evaluación de calidad.

#### **d. Gestión de los organismos intermedios**

Como se señaló en la revisión del sistema educativo (punto 1), las Direcciones Municipales de Educación son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educacionales, excepto del nivel superior, en su jurisdicción. Se subordinan directamente en lo normativo-metodológico a la Dirección Provincial de Educación y en lo económico-administrativo a la correspondiente Asamblea Municipal del Poder Popular (OEI, 1995 y Unesco, 2000, UNESCO-OEI 2006). Cada Dirección Municipal de Educación está integrada por el Director Municipal de Educación y tres subdirectores. El Director Municipal de Educación es el representante del Ministerio de Educación en el municipio y el encargado de ejercer, bajo la orientación del Director Provincial de Educación, las funciones de orientar, dirigir, coordinar, supervisar, controlar y evaluar los servicios educacionales que están bajo su responsabilidad. Esto incluye el desempeño del personal docente y administrativo, y los establecimientos educativos del territorio (UNESCO-OEI 2006, OEI, 1995). Tienen a su cargo el nombramiento y

retribución del personal docente, los dirigentes y funcionarios, el control y establecimiento de la red de centros, la continuidad de los estudios, entre otros (Unesco, 2000).

El Director Municipal es propuesto por el Director Provincial de Educación y nombrado por la Asamblea Municipal del Poder Popular. Al asumir pasa a ser el Vicepresidente del Consejo de Administración Municipal de la asamblea de poder popular, como una forma de influir y priorizar las actividades educacionales en las decisiones de gobierno local (OEI, 1995 y Unesco, 2000)

Los subdirectores, por su parte, tienen a su cargo las siguientes acciones (OEI, 1995):

1. Actividades económico-administrativas
2. Los departamentos de Educación Preescolar, Educación Primaria y Especial, Enseñanza Media y Adultos
3. Contabilidad y Finanzas
4. Planeamiento y Estadística
5. Organización del Trabajo
6. Abastecimiento
7. Los grupos de trabajo de Inspección
8. Educación Extraescolar y Becas
9. Superación profesional
10. Investigaciones y Documentación e Información Pedagógica
11. Mantenimiento de equipos e inversiones

Cuando el municipio es muy pequeño (hasta 10.000 alumnos) en lugar del departamento de Planeamiento y Estadística se constituye un grupo de trabajo de Estadística. El Departamento de Enseñanza Media y Adultos sólo existe cuando el número de centros y la demanda lo requieren. El total de trabajadores del nivel municipal es aprobado por el Ministro de Educación, y aprobado por el Director Provincial correspondiente. El Director Municipal decide cuantos trabajadores asigna a cada unidad organizativa que está a su cargo (OEI, 2005)

En estas instancias de gestión local, se adecuan los programas a las condiciones territoriales a partir de los resultados del diagnóstico de las comunidades y del nivel de desarrollo de los estudiantes, velando por la unidad del plan de estudios y el cumplimiento de los objetivos estatales. La administración y gestión educacional, desde esta concepción, entraña la dialéctica de la centralización y la descentralización (Unesco, 2000).

Se describen a continuación dos de las funciones principales de las direcciones municipales de educación: inspección y planificación.

### **Inspección (supervisión)**

Se considera que el control pedagógico, es uno de los deberes de todas las direcciones, departamentos y secciones del Ministerio de Educación, de las direcciones provinciales y municipales, de los centros docentes y de todos y cada uno de los funcionarios que los integran. En cada nivel de educación el control se organiza tanto horizontal como verticalmente. Horizontalmente es usada, por los dirigentes o responsables, para conocer la preparación para el trabajo y sus resultados de sus equipos. Verticalmente, es realizada desde un nivel sobre un nivel inmediatamente inferior para comprobar el trabajo que se desarrolla (OEI, 1995). Se considera la inspección como una de las formas más efectivas para obtener información objetiva, directa o indirecta, de la situación existente, de los logros, las dificultades y deficiencias que existen en el

desarrollo del trabajo y de las mejores experiencias, lo que permite adoptar medidas oportunamente (OEI, 1995).

La inspección forma parte del sistema de control de los elementos principales de la política educacional; en específico del estado de los conocimientos que deben poseer los alumnos; la formación patriótica, cívica y de las cualidades morales; la formación laboral de los estudiantes; la formación, preparación y superación del personal docente; la protección y promoción de la salud de los educandos, así como, el conjunto de actividades que aseguran el proceso en el orden material (OEI, 1995).

La inspección tiene como objetivos comprobar la efectividad del proceso docente-educativo; el adecuado funcionamiento de los centros; el cumplimiento de lo establecido por la legislación vigente en el ámbito jurídico, normativo y metodológico, valorando el grado de creatividad con que se materializa lo establecido. Se realizan exigencias por los resultados del trabajo como por los procesos que permiten estos logros y la capacidad de anticiparse, conocer e informar de las principales tendencias, aportar elementos nuevos respecto a causas y posibles soluciones cuando se trate de tendencias negativas y la divulgación de las tendencias positivas (OEI, 1995). La inspección ayuda a la eliminación de los errores, deficiencias o insuficiencias del trabajo y sirve para formular recomendaciones a las autoridades superiores para que generen acciones pertinentes (OEI, 1995 y Unesco, 2000)

Buscando objetividad en el proceso, las inspecciones se efectúan en forma sorpresiva y en ellas se aplican métodos y procedimientos, como: la observación directa de las diferentes actividades del proceso docente-educativo; las clases; la comprobación de conocimientos, hábitos y habilidades; las entrevistas y encuestas; así como, la revisión y análisis de documentos que constituyen una evidencia de la labor realizada y sus resultados. Los inspectores en cada nivel, atienden las opiniones y sugerencias, referentes a la labor educacional, planteados por la población; efectúan las investigaciones pertinentes y adoptan o recomiendan, según el caso, las medidas que proceden (OEI, 1995 y Unesco, 2000).

### **Planificación**

Dentro de las atribuciones del Ministerio de Educación está establecer y controlar los planes nacionales de desarrollo de la educación; establecer los objetivos, tipos y especialidades de los centros docentes y otras instituciones educacionales. Para cumplir con esta labor cuenta con una unidad organizativa especializada en planificación educacional. A partir del proceso de descentralización la planificación ha experimentado cambios. Estableciéndose un enfoque territorial en la planificación educacional (OEI, 1995).

Cada dirección provincial de educación (14) y cada dirección municipal de educación (169), dispone dentro de sus estructuras internas un departamento de Planeamiento y Estadística. Estas unidades mantienen vínculos y relaciones de trabajo con los organismos nacionales y territoriales de planificación y economía, para facilitar la inserción y mantenimiento del plan de desarrollo diseñado. En Cuba, se han generado políticas para preparar, entrenar y asesorar a las entidades territoriales a nivel provincial y municipal para que sean capaces y, dispongan de los conocimientos y medios necesarios para planificar el desarrollo de la educación en su territorio de acuerdo con los objetivos generales del país (OEI, 1995).

Se realizan reuniones con los Directores Municipales de Educación, para **abordar** los principales problemas estratégicos de Educación, orientar el rumbo de las acciones y compartir las experiencias. Estas reuniones son un mecanismo importante para el análisis y de decisión

colectiva que ha contribuido a perfeccionar el trabajo y orientar el trabajo escolar (Unesco, 2000)

Esta descentralización administrativa es un elemento indispensable para combinar y conciliar la dirección centralizada del desarrollo de la educación con la adecuación de la escuela a la comunidad en la cual está enmarcada e inserta y con la cual tiene que interactuar. En la etapa actual las acciones están dirigidas al fortalecimiento de la estructura del planeamiento, estadística docente e informática, y a los estudios de optimización de los recursos fundamentales, específicamente del trabajo docente (OEI, 1995)

## **Colombia**

### **a. Sistema educativo**

La legislación y la política administrativa colombiana consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a la educación y asumen la responsabilidad de garantizar un servicio educativo de calidad, que asegure un desarrollo personal y colectivo en beneficio de toda la sociedad. Desde 1991, Colombia se comprometió en un proceso de descentralización, que pretende acercar la toma de decisiones a los ciudadanos para incidir sobre la calidad y oportunidad de los servicios sociales (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 2001; Unesco-OEI 2007). Coherente con estos compromisos, el énfasis de las políticas en la última década ha estado puesto en mejorar la cobertura y calidad de la educación en el contexto de un sistema descentralizado. Esto ha implicado un reordenamiento de las competencias de gestión en todos los niveles (Unesco- OEI 2007).

Desde el año 2006 y hasta el 2010, la política educativa se rige por el Plan sectorial, el cual concibe la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes (MEN, 2008a). Este plan es parte de un proyecto más amplio; el plan decenal de educación 2006 -2015, elaborado por más de 20.000 colombianos que participaron voluntariamente (MEN, 2008a).

El plan sectorial se desarrolla a través de cuatro políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Estas políticas se asocian a metas y estrategias específicas que orientan el quehacer educativo (MEN, 2008a). En **cobertura** se trabaja en ampliar las oportunidades de acceso y asegurar condiciones para la permanencia de los estudiantes vulnerables en todos los niveles del sistema (garantizar el acceso universal). En **calidad**, se trabaja en la articulación de todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, a partir del desarrollo de competencias, poniendo énfasis en las competencias ciudadanas. Se busca que todas las instituciones educativas trabajen en planes de mejoramiento orientados a mejorar los desempeños de los estudiantes. La política de **pertinencia** persigue que el sistema educativo forme a estudiantes que permitan contribuir a aumentar la productividad y competitividad del país, trabajando en torno al desarrollo de las competencias laborales que faciliten la movilidad entre la formación y el sistema laboral, y que fomenten educación técnica y tecnológica. Finalmente, las prioridades de la política de **eficiencia** son afianzar y consolidar los procesos de modernización y de aseguramiento de la calidad, con el fin de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo en los niveles central, regional y local, así como en las instituciones de educación superior (MEN, 2008a).

Entre los años 2002 y 2006, el sistema educativo ha presentado avances en los indicadores de eficiencia interna. La cobertura educativa aumentó del 88% al 94% de cobertura bruta<sup>29</sup> en educación básica y media. La deserción intra-anual<sup>30</sup> se redujo del 8% al 5,8% en el sector oficial (establecimientos que dependen del estado). Respecto a la repitencia en el sector oficial se logró una reducción del 6,4% a 3,7% (MEN, 2008a).

Las funciones del Ministerio de Educación Nacional, según la descripción de la Unesco- OEI (2007) y del propio Ministerio (2008b) son:

1. **Política y planeación:** formular metas, establecer orientaciones generales de procesos curriculares e indicadores de logro, promover la investigación educativa, la evaluación y control de los resultados, entre otros.
2. **Inspección y Vigilancia:** velar por el cumplimiento de la ley y los reglamentos, asesorar a entidades regionales en el desarrollo de procesos pedagógicos, evaluar la prestación del servicio público educativo y difundir esta información, establecer criterios de evaluación del rendimiento escolar, apoyar los procesos de autonomía local mediante la formulación de lineamientos e indicadores para la supervisión y control de la gestión administrativa – pedagógica, entre otros.
3. **Administración:** coordinación de los planes y programas educativos, además de establecer un sistema de información y coordinación de las acciones educativas de manera descentralizada a través de las secretarías de educación.
4. **Normativa:** definición y establecimientos de criterios para el sector

Las **Secretarías de Educación** funcionan al nivel de departamentos o distritos, en conjunto con el Ministerio de educación, tienen la función dentro de su jurisdicción, de velar por la calidad y cobertura de la educación, establecer políticas, planes y programas, fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos; diseñar e implementar programas, dar asistencia técnica a los municipios, evaluar el sistema educativo, entre otros. (Unesco-OEI, 2007)

Las **Secretarías de Educación Municipales** administran en su jurisdicción la educación asegurando la organización, ejecución, vigilancia y evaluación del servicio educativo (Unesco – OEI, 2007).

### c. Modelo de Mejoramiento Escolar

Como señalamos anteriormente, las reformas implementadas desde la década de los noventa han puesto énfasis en aumentar la cobertura y calidad de la educación. La concepción de calidad, es decir, de que se entiende por una “buena escuela” se inscribe dentro de la corriente de eficacia escolar (Murillo, 2003). El Plan Sectorial 2006-2010 contiene una política específica para **mejorar la calidad de la educación**. Esta política pretende que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, tengan oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (MEN, 2008a).

---

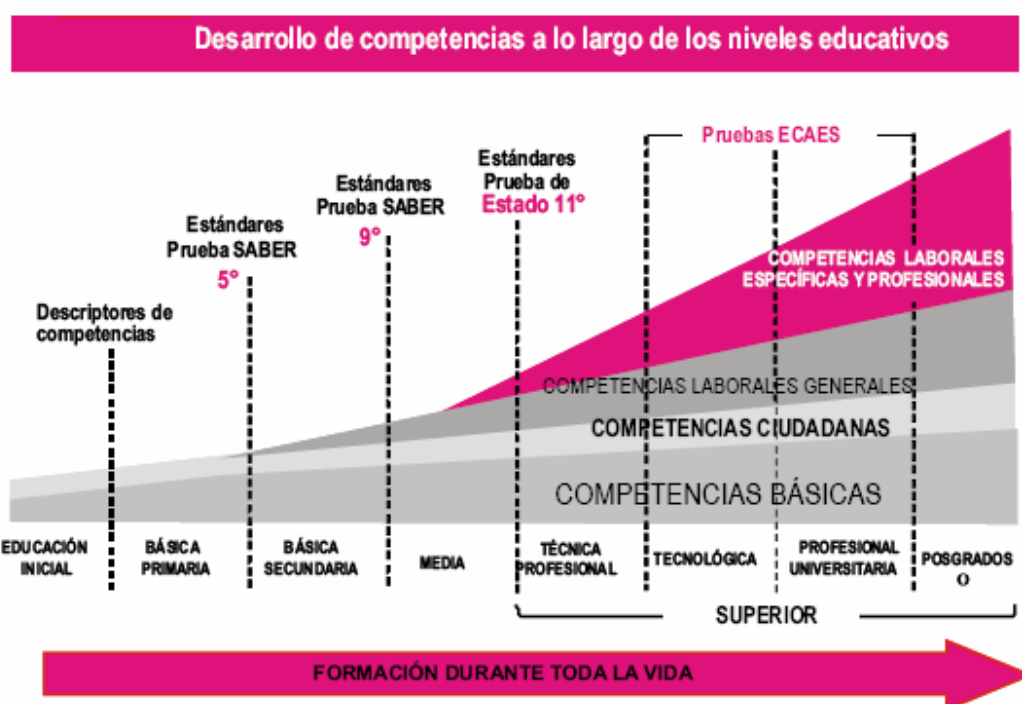
<sup>29</sup> La tasa de cobertura bruta es un indicador que da cuenta de la capacidad instalada disponible para atender a la población en edad escolar. Corresponde a la relación porcentual entre los alumnos matriculados en educación básica y media (transición a 11°), y la población entre 5 y 16 años de edad.

<sup>30</sup> Proporción de estudiantes que desertan de las instituciones educativas antes de finalizar el año lectivo, en relación con los estudiantes matriculados.



El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor del enfoque común de competencias. La iniciativa surge del supuesto de que el propósito de los procesos educativos del sistema educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias (básicas, ciudadanas y, laborales generales y específicas), cuya complejidad y especialización crecen al aumentar los niveles de educación (MEN, 2008a).

El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas está en el centro del quehacer educativo, desde la educación inicial hasta la superior. Constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles siendo el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes. Las competencias laborales generales se integran al currículo desde la básica secundaria, por su parte, las laborales específicas son propias de la media técnica y el nivel superior (MEN, 2008a).



La política de calidad se concretiza en estrategias que buscan fortalecer las instituciones educativas, para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente. Las cuatro estrategias fundamentales de esta política son, según el Ministerio de Educación Nacional (2008a):

1. Consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en todos sus niveles (se desarrollará en el apartado siguiente sobre evaluación).
2. Implementación de programas para el fomento de competencias

El Ministerio de Educación acompaña, sistematiza y difunde programas estructurados, modelos flexibles y propuestas pedagógicas, alineadas con los estándares definidos para cada nivel, que sirven de apoyo al desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales de los estudiantes. El objetivo es que los establecimientos educativos y las secretarías de

educación puedan seleccionar de esta oferta, los programas que mejor se adecuen a las especificidades de sus alumnos y necesidades regionales, teniendo en consideración los resultados de sus evaluaciones. Estos programas pueden ser implementados directamente por los establecimientos y secretarías de educación o hacerlo mediante el apoyo de organismos de cooperación, empresas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (MEN, 2008a).

Se estimula a que los establecimientos desarrollen programas para el desarrollo de competencias ciudadanas (educación para la sexualidad, educación en derechos humanos y educación ambiental) con el propósito de que la construcción de conocimiento permita la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales (MEN, 2008a).

### 3. Desarrollo profesional de los docentes y directivos

Basado en la premisa que la calidad se materializa en las instituciones educativas, se ha puesto énfasis en mejorar el quehacer docente a través de la formación. Se consideró necesario articular los niveles de formación inicial, pregrado, postgrado y la formación permanente de los maestros, para lo cual se está trabajando en la consolidación de un sistema que apunte a tener directivos y docentes bien formados en el ámbito disciplinario y pedagógico (MEN, 2008a).

Los programas de formación inicial de docentes, en las Escuelas Normales Superiores, se están fortaleciendo mediante el apoyo a los procesos de evaluación y reestructuración de los currículos, bajo el criterio de pertinencia al contexto y población atendida. Se está impulsando la investigación en estas instituciones mediante la asesoría y el establecimiento de convenios con otras entidades. La formación inicial de docentes, impartida por las universidades, es evaluada a través de la identificación de fortalezas y debilidades evidenciadas por los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER y el examen de Estado, así como de los resultados de concursos para el cargo de docentes. Esta formación debe apuntar al desarrollo de competencias docentes para la aplicación de estrategias pedagógicas que respondan a las inquietudes y necesidades de sus estudiantes; y a las particularidades de los grupos étnicos y poblaciones en situación de vulnerabilidad (MEN, 2008a).

La formación continua, por su parte, está articulada con los planes de mejoramiento institucionales y locales, enfatizando en acciones de acompañamiento institucional y personal sobre la transferencia de conocimientos. Se utilizan además las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como los intercambios con otros países, como aspectos claves para un mejoramiento profesional contextualizado en las demandas de competitividad y globalización del nuevo milenio. Los cursos de actualización son financiados a través de créditos que se otorgan a docentes y directivos. También se financian acciones de capacitación durante las semanas de desarrollo institucional, articuladas a los planes de mejoramiento (MEN, 2008a).

La carrera docente se basa en el mérito; los concursos públicos sirven para la selección de los mejores docentes. En esta misma línea, las evaluaciones anuales de desempeño, permiten identificar las fortalezas y debilidades de los docentes para diseñar estrategias de formación. Se desarrollará una política salarial para mejorar los ingresos de los educadores regidos por el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. Los ascensos y estímulos estarán supeditados a evaluaciones por competencias (MEN, 2008a).

### 4. Fomento de la investigación.

La investigación se considera un vehículo para alcanzar mayores niveles de desarrollo económico y social. Por estas razones, el Ministerio impulsa la formación de docentes e investigadores en maestrías y doctorados, en el país y el exterior, y apoya la investigación en las instituciones de educación superior. Se promoverá la creación de centros de investigación de excelencia en las universidades, de forma que al 2010 se cuente con 10 centros reconocidos de alta calidad. Se estimula la colaboración y cooperación entre las instituciones de educación superior, a través de la consolidación de la red RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada). Se continuará fortaleciendo el Fondo para el Fomento de la Calidad y la Investigación, para cofinanciar proyectos que permitan mejorar la calidad de la formación docente y el mejoramiento de la infraestructura física y tecnológica de las instituciones de educación superior (MEN, 2008a).

Como resultado de esta política de mejoramiento de la calidad de la educación se espera para el año 2010, mejorar el desempeño de los estudiantes las pruebas estandarizadas nacionales (SABER y el Examen de Estado) y la superación de la media regional e internacional en las pruebas internacionales (LLECE, TIMSS) (MEN, 2008a)

### **c. Evaluación**

Con el propósito de conocer los resultados de la educación y su evolución en el tiempo, en Colombia se aplica pruebas que miden las competencias de los estudiantes en las áreas básicas en los distintos niveles. A fines de los 60 se comenzó a aplicar el examen de Estado para el ingreso a la educación superior aplicado por el ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, organismo adscrito al Ministerio de Educación (Murillo 2003; (MEN, 2008a). En la década de los 90 se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, asumiéndose la responsabilidad de desarrollar investigaciones, no sólo sobre los resultados académicos, sino también sobre los factores que contribuyen a la consecución de éstos (Murillo 2003). Este organismo es dirigido por el MEN y administrado por el ICFES (Instituto de Fomento e Investigación Educativa, 2000). Está encargado de diseñar criterios y elementos para evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional de docentes y directivos docentes, los logros de los alumnos, la eficacia y eficiencia del sistema educativo. Además debe realizar exámenes periódicos a los docentes para evaluar su idoneidad profesional, poner en marcha mecanismos de evaluación para directores a través de las secretarías de educación, evaluar a los directivos docentes del sector privado e implementar la evaluación institucional anual (UNESCO –OEI 2007).

El sistema nacional de evaluación de la Calidad, aplica las pruebas SABER en 5° y 9° básico. Esta prueba, coherente con el enfoque de eficacia y el modelo de escuela colombiano, evalúa las competencias básicas en lenguaje y matemática, y mide los factores asociados a estos resultados. Los factores estudiados son contexto escolar (directivo y de la institución escolar), condiciones del aula y el docente, factores individuales y familiares de los estudiantes (Murillo 2003). Las evaluaciones en el área de lenguaje se han concentrado especialmente en comprensión de textos y establecimiento de relaciones para construir nuevos conocimientos. En matemáticas, el énfasis ha estado en la capacidad para resolver problemas que involucran conceptos y lenguajes propios del área en distintos niveles de complejidad (MEN, 2008a). Además de evaluar la calidad de la educación, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación ha tenido como objetivo crear una cultura de evaluación entre los docentes y la población en general, a través de la difusión de los resultados de las pruebas SABER. (Murillo, 2003). En 2001 se han publicado informes por departamentos y distritos recogiendo los resultados de esas pruebas (MEN, 2001), la idea es que el sistema de evaluación provea información a las autoridades educativas locales y

cada comunidad educativa del sector público o privado para orientar el diseño, implementación y seguimiento de planes de mejoramiento (Unesco-OEI 2007)

El año 2003, SABER evaluó competencias ciudadanas para la vida en comunidad, las cuales se enmarcan en el respeto y la promoción de los derechos humanos. Se evaluaron competencias cognitivas y emocionales, como también, las actitudes y creencias que favorecen la convivencia pacífica, la democracia participativa y la valoración de la pluralidad e identidad (Unesco- OEI, 2007).

El distrito de Bogotá por su parte, ha realizado pruebas censales en primaria y secundaria y ha llevado a cabo un programa de mejoramiento de la calidad en las escuelas que han obtenido los puntajes más bajos en estas evaluaciones. Esta iniciativa está siendo seguida por otros municipios. (Unesco- OEI 2007)

Desde el año 2003 se aplican los Exámenes de Calidad de la Educación Superior - ECAES – (MEN 2008), que busca corroborar el grado en que se han desarrollado competencias en los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Universidades. Además, arroja información sobre el estado de la formación en las diferentes áreas a nivel de estudiantes, programas, instituciones, departamentos, municipios y a nivel nacional (MEN, 2008c). Además, desde el año 1995 Colombia participa en la aplicación de pruebas internacionales como TIMSS y LLECE (MEN, 2008a).

Todas estas acciones en el ámbito de la evaluación ha permitido que Colombia avance en la elaboración de diagnósticos sobre calidad en educación y entregue a las instituciones, actores gubernamentales y sectores interesados, información para adelantar procesos de mejoramiento y ejercer control social sobre los avances del sector (MEN, 2008a)

Por otro, lado el plan sectorial 2006-2010, promueve la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación desde el nivel inicial al superior. Este sistema se compone por los siguientes elementos:

1. **Definición y aplicación de estándares básicos de competencia.** Parámetros de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en cada nivel en los subsectores de lenguaje, matemáticas, ciencias e inglés, y competencias ciudadanas. Permiten evaluar el logro de los objetivos del sistema y los resultados de las instituciones. Estos estándares sirven a su vez como referentes para que las instituciones diseñen planes de estudio, y estrategias pedagógicas y de evaluación de los aprendizajes, teniendo en consideración la diversidad de contextos y grupos (MEN, 2008a).
2. **Sistema nacional de educación:** Permite monitorear avances, identificar debilidades y proponer acciones de mejoramiento. Además de contribuir con información para evaluar la gestión de los distintos niveles de administración. Desde el año 2003 el ICFES se especializa en evaluación educativa, encargándose de diseñar y aplicar instrumentos; procesar, analizar y divulgar información. Se busca la consolidación de este sistema de evaluación a través de mecanismos que permitan dar cuenta, en forma confiable y oportuna del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes (ajuste de pruebas estandarizadas a la evaluación por competencias) y proporcionar información relevante, comprensible y útil para el diseño de políticas y acciones de mejoramiento en todos los niveles de la gestión educativa (MEN, 2008a).
3. **Fomento de la calidad de la educación básica y media:** Para apoyar el mejoramiento de las instituciones educativas se presta asistencia técnica diferenciada a

las secretarías de educación para que definan planes de apoyo a los establecimientos coherentes con los planes de mejoramiento que éstos poseen. Estos planes de apoyo deben contemplar estrategias de mejoramiento en formación docente, uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías, y fortalecimiento de la gestión escolar. Además, las secretarías asesoran y acompañan a las instituciones educativas con el propósito de fortalecer su capacidad de elaborar y ejecutar planes de mejoramiento, y hacer seguimiento de los resultados derivados de éstos. Las secretarías de educación elaboran un mapa educativo sobre los proyectos educativos institucionales, de establecimientos públicos y privados, que permite conocer los énfasis educativos del territorio y las características de su población. El Ministerio de Educación, por su parte, está consolidando un sistema de certificación de la calidad de los servicios educativos prestados por los establecimientos públicos y privados, las instituciones formadoras de docentes y los oferentes de asistencia técnica (MEN, 2008a).

Finalmente podemos afirmar que el mejoramiento de la calidad de los establecimientos educativos incluye como ejes centrales la definición de estándares de competencias alineados desde la formación inicial a la educación superior; la evaluación; los planes de mejoramiento a nivel de establecimientos y los planes de apoyo territorial a nivel de secretarías de educación. Esto se ejemplifica en el siguiente cuadro<sup>31</sup>

## Elementos para propiciar la calidad

### ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS

- Lenguaje
- Matemáticas
- Ciencias
- Ciudadanas



### MEJORAMIENTO

- Planes de Mejoramiento Institucional
- Planes de Apoyo Territorial

### EVALUACIÓN

- Evaluación en las aulas
- Evaluación externa de estudiantes (SABER, Estado, ECAES)
- Evaluación internacional
- **Evaluación de docentes**
- Evaluación institucional

44<sup>31</sup> MEN 2008d. Evaluación de docentes y directivos.

#### **d. Gestión de los organismos intermedios**

En 1991 Colombia comienza el proceso de descentralización educativa (MEN 2008a). Actualmente, las secretarías de educación municipal tienen a su cargo la gestión educativa local. Cada secretaria tiene su propia misión y objetivos institucionales, sin embargo, todas deben cumplir las funciones contempladas en la LEY 715 de diciembre 21 de 2001. De los cuales se enuncian algunos contenidos en el Artículo 7 (Municipio de Toluá, 2008)

1. Dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad
2. Administrar y distribuir entre los establecimientos educativos de su jurisdicción los recursos financieros provenientes del Sistema General de Participaciones, destinados a la prestación de los servicios educativos a cargo del Estado.
3. Administrar, las instituciones educativas, el personal docente y administrativo de los planteles educativos. Para ello, realizará concursos, efectuará los nombramientos del personal requerido, administrará los ascensos, sin superar en ningún caso el monto de los recursos de la participación para educación del Sistema General de Participaciones asignado a la respectiva entidad territorial y trasladará docentes entre instituciones educativas, sin más requisito legal que la expedición de los respectivos actos administrativos debidamente motivados.
4. Distribuir entre las instituciones educativas los docentes y la planta de cargos, de acuerdo con las necesidades del servicio entendida como población atendida y por atender en condiciones de eficiencia, siguiendo la regulación nacional sobre la materia.
5. Mantener la actual cobertura y propender a su ampliación.
6. Evaluar el desempeño de rectores y directores, y de los directivos docentes. En específico a la Secretaría de Educación le corresponde: Identificar los docentes que corresponde evaluar, designar al evaluador, contar con un instrumento definido o diseñado para la evaluación, garantizar que evaluadores y evaluados conozcan previamente el proceso y los instrumentos de evaluación, analizar los resultados de desempeño de los educadores, atender los recursos de apelación que se presenten sobre los resultados de la evaluación, efectuar el nombramiento para el cargo y por último, remitir el original de la evaluación con la calificación a la historia laboral del evaluado (MEN 2008d)

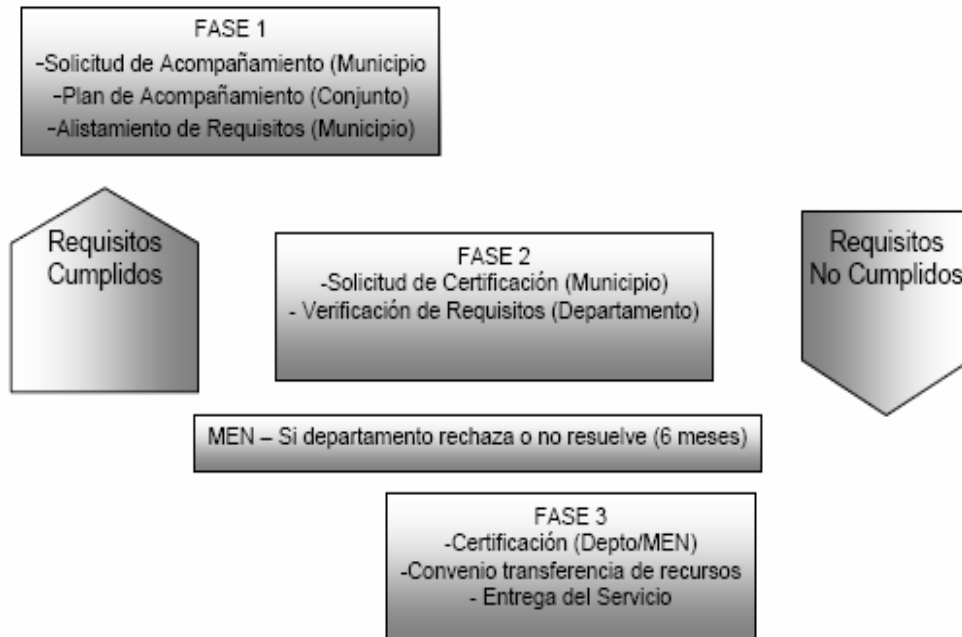
Ejercer la inspección, vigilancia y supervisión de la educación en su jurisdicción. Esta función se orienta a la verificación de que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento constitucional, legal y reglamentario. Tiene como objetivo velar por la calidad, por el cumplimiento de sus fines, el desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos y el aseguramiento de las condiciones necesarias para que los estudiantes tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo. (Gobierno de Antioquia, 2008a y Gobierno de Antioquia 2008b). La inspección se describe como: científica (basada en la investigación pedagógica), técnica (utiliza procedimientos y técnicas que le permiten maximizar la rigurosidad en las visitas, registros e informe), democrática (intervienen todos agentes interesados), contextualizada al entorno social y cultural, ética (busca no tener sesgos), multifocal y orientada al mejoramiento del sistema (Gobierno de Antioquia, 2008b).

Se ejecuta mediante la evaluación de la totalidad o de parte específica de los procesos que desarrollan los establecimientos educativos, frente a las normas que deben cumplir. Se cuenta con un set de instrumentos de evaluación para los cuales se requiere evidencias a los establecimientos para dar cuenta de sus prácticas. (Gobierno de Antioquia, 2008a y Gobierno de Antioquia 2008b)

Esta información permitirá a los establecimientos (Gobierno de Antioquia 2008a 2008b, y 2008c):

1. Reconocer las experiencias significativas y las buenas prácticas en las áreas de gestión
2. Convertir las debilidades en líneas de acción por eje de política para el fortalecimiento del Plan de Mejoramiento Institucional
3. Promover la cultura del autocontrol y del mejoramiento continuo
4. Formular un plan de apoyo para el mejoramiento continuo
5. Elaborar una agenda articulada de Asesoría y Asistencia Técnica
6. Formular un plan de capacitación y formación a docentes y directivos docentes
7. Imponer sanciones
8. En los eventos que se presuman responsabilidades personales, trasladar a otras autoridades competentes
9. Prestar asistencia técnica y administrativa a las instituciones educativas cuando sea pertinente
10. Administrar el Sistema de Información Educativa Municipal y suministrar la información al departamento y a la Nación con la calidad y en la oportunidad que señale el reglamento.
11. Promover la aplicación y ejecución de los planes de mejoramiento de la calidad en sus instituciones.
12. Organizar la prestación del servicio educativo en su en su jurisdicción.
13. Vigilar la aplicación de la regulación nacional sobre las tarifas de matrículas, pensiones, derechos académicos y cobros periódicos en las instituciones educativas.
14. Cofinanciar la evaluación de logros de acuerdo con lo establecido en la ley (A cada departamento, distrito o municipio se puede distribuir cada tres años una suma de dinero para evaluar los logros educativos. Para esta evaluación, el 80% es financiado por la Nación y el 20% por la entidad territorial).
15. Para efectos de la inscripción y los ascensos en el escalafón, la entidad territorial determinará la repartición organizacional encargada de esta función de conformidad con el reglamento que expida el Gobierno Nacional.

Desde el año 2000, se puede observar en Colombia distintos niveles de descentralización, según la capacidad institucional de los municipios. Todos los municipios pueden descentralizarse, bajo el incentivo del manejo de recursos financieros y de personal. Para hacerlo deben cumplir con un proceso de acreditación que se resumen en el siguiente esquema (Sarmiento, 2007).



El Ministerio asesora y acompaña al municipio en el proceso de descentralización apostando por el fortalecimiento de las capacidades institucionales del primer organismo. Además, evalúa y verifica éstas capacidades institucionales. A los municipios grandes (más de 100.000 habitantes) se les pide manejar autónomamente la educación, gestión financiera y de personal dentro del marco nacional. Sin embargo, cualquier municipio que cuente con menos de 100.000 habitantes puede certificarse, voluntariamente, si aprueba el proceso (Sarmiento, 2007). Para certificarse los municipios deben contar con los siguientes requisitos según Sarmiento (2007):

1. Establecimientos educativos organizados, es decir, ofrecer el ciclo de educación básica completa.
2. Planta de personal administrada según disposiciones legales y con viabilidad financiera
3. Capacidad institucional para asumir los procesos y sistema de información del sector educativo
4. Plan de desarrollo Municipal armónico con las políticas nacionales, que solucione los problemas diagnosticados en cobertura, calidad y eficiencia del sector. Este plan debe contar con:
  - Una estructura definida
  - Ser evaluable (metas cuantitativas)
  - Plan plurianual de inversiones
  - Un componente de seguimiento y evaluación
  - Articulación con la política

El siguiente cuadro resume las principales diferencias en las competencias atribuidas a los municipios certificados y no certificados (Sarmiento, 2007)



Competencias de Municipios no Certificados	Competencias de Municipios Certificados
Administrar y distribuir los recursos del SPG que se le asignen para calidad y alimentación escolar.	Administrar y distribuir entre los establecimientos educativos de su jurisdicción los recursos provenientes del SGP, destinados a la prestación de los servicios educativos a cargo del Estado. Asimismo continuar administrando los recursos para alimentación escolar y para el mantenimiento y mejoramiento de la calidad educativa.
	Mantener la cobertura actual y propender por su ampliación.
	Dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica, media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad.
	Prestar asistencia técnica y administrativa a las instituciones educativas.
	Administrar las instituciones educativas, el personal docente y administrativo de los planteles educativos, sujetándose la planta de cargos adoptada.
Trasladar plazas y docentes entre sus instituciones educativas mediante acto administrativo debidamente motivado.	Distribuir entre las instituciones educativas los docentes y la planta de cargos conforme con las necesidades del servicio - entendidas como población atendida y por atender – en condiciones de eficiencia, siguiendo la regulación nacional sobre la materia.
	Determinar la repartición organizacional encargada de la inscripción y ascensos en el escalafón.
Participar con recursos propios en la financiación de los servicios educativos a cargo del Estado y las inversiones de infraestructura, calidad y dotación.	Participar con recursos propios en la financiación de los servicios educativos a cargo del Estado y en la cofinanciación de programas y proyectos educativos y en inversiones de infraestructura, calidad y dotación.
Suministrar la información al departamento y a la Nación con la calidad y oportunidad que señale el reglamento	Administrar el Sistema de Información Educativo Municipal y suministrar la información al departamento y la Nación con la calidad y en la oportunidad que señale el reglamento
	Evaluar el desempeño de rectores y directores, y de los directivos docentes.
	Ejercer la inspección, vigilancia y supervisión de la educación en su jurisdicción, en ejercicio de la delegación que para tal fin realice el Presidente de la República.
	Promover la aplicación y ejecución de los planes de mejoramiento de la calidad en sus instituciones.
	Organizar la prestación del servicio educativo en su jurisdicción.
	Vigilar la aplicación de la regulación nacional sobre tarifas de matrículas, pensiones, derechos académicos y cobros periódicos en las instituciones educativas
	Cofinanciar la evaluación de logros (competencias y calidad de la educación).

La reforma planteada en la Ley 715 de 2001 requirió adelantar transformaciones dirigidas a mejorar su capacidad administrativa y técnica para el ejercicio de sus competencias. Con este propósito, el MEN adelantó un proceso de movilización y asistencia técnica orientado al diseño de procesos misionales, desarrollo de sistemas de información y manejo del cambio en las secretarías (MEN 2008a).

Se considera que las metas planteadas en cobertura, calidad y pertinencia no serán alcanzables sin la modernización de la administración y la gestión del sector educativo en los niveles central, regional y local. Desde el año 2006, se está implementando una política que apunta al mejoramiento de la eficiencia del sector educativo, cuyo esfuerzo está orientado a afianzar el proceso de descentralización educativa iniciado hace más de una década, fortaleciendo y reforzando la capacidad de gestión de las instituciones educativas para garantizar el uso eficiente de recursos y una administración orientada al logro de resultados (MEN 2008a).

Esto supone una transformación estructural del sector para propiciar una nueva cultura organizacional y una transformación operacional para promover nuevas y mejores formas de realizar el trabajo (MEN 2008a). Se desea que las instituciones educativas sean líderes en términos de calidad del servicio; capaces de definir objetivos y planes estratégicos, asignar los recursos de acuerdo con prioridades, tener información suficiente, veraz y oportuna y utilizarla para la toma de decisiones, administrar los recursos en forma eficiente y transparente, y rendir cuentas sobre los resultados de la gestión (MEN 2008a).

Las principales estrategias para aumentar la eficiencia del sector educativo son (MEN 2008a):

### **1. Mejoramiento de la información del sector.**

Tres son los aspectos que se consideran claves en temas de información para avanzar en la modernización del sector educativo: confiabilidad, claridad y oportunidad. Una de las prioridades es el desarrollo de estrategias para el mejoramiento de información y fortalecimiento de los sistemas de información para facilitar la toma de decisiones basadas en diagnósticos con datos confiables y oportunos, que permiten orientar la gestión y hacer más eficiente la asignación de los recursos. Los sistemas de información, son además el nexo de comunicación con la comunidad educativa y la ciudadanía en general, generando dinámicas de transparencia, autorregulación y apropiación comunitaria.

Al interior del Ministerio de Educación se instaló una cultura de manejo y sistematización de información, se mejoró la infraestructura informática y de telecomunicaciones, y se desarrollaron sistemas de información de apoyo a la gestión administrativa y a las áreas misionales. Por su parte, todas las secretarías de educación cuentan con conectividad, sistemas de información para apoyar los procesos misionales y una página web al servicio de la comunidad educativa.

Desde hace cuatro años el Ministerio ha fortalecido los flujos de información, la recogida y entrega de información en tiempo real sobre los procesos que se realizan. Aún, se continúa trabajando en el desarrollo de una cultura de gestión y análisis de la información, en la que esta información sea utilizada para la asignación de recursos y para evaluar la gestión. Se busca tomar acciones preventivas y correctivas sobre los diferentes procesos educativos de manera oportuna. Para lograrlo es necesario mantener todas las entidades interconectadas, intercambiando datos e información permanentemente, asegurando que cada evento relevante sea conocido de manera oportuna.

Hasta el momento se cuenta con dos sistemas oficiales que proveen información sobre educación SINEB y SNIES, de educación básica y educación superior respectivamente. Se trabaja en la identificación de otros sistemas externos al sector educativo con los cuales sea posible intercambiar datos e información evitando la duplicación de esfuerzos. Además, se prevé el fortalecimiento de procesos de planeación, aseguramiento, control e inspección de la calidad de la información, fomentando la capacidad de generar información y trabajando en la certificación de su calidad.

Se trabaja en la profundización de la democratización de la información, como un bien público de acceso universal. Esto ha requerido la habilitación de infraestructura tecnológica, la capacitación de los miembros de la comunidad educativa en el manejo, análisis y aprovechamiento de los sistemas de información, y la provisión diferenciada de información para entidades oficiales, investigadores y comunidad educativa.

Finalmente, se destaca que para avanzar en modernización de la gestión, es necesario además de estos esfuerzos, desarrollar una sólida cultura de apropiación gerencial de la información que le de un valor agregado y, optimice la toma de decisiones de quienes diseñan la política educativa y de la ciudadanía en general.

## **2. Fortalecimiento de la gestión del Ministerio de Educación Nacional y de sus entidades adscritas**

La descentralización del sector educativo plantea la necesidad de desarrollar capacidades institucionales, en el Ministerio de Educación, para la definición de políticas, planeación, asistencia técnica, y la evaluación y seguimiento de los programas y proyectos nacionales. Esto requiere racionalizar y mejorar la eficiencia de los procesos, seguir modernizando la infraestructura tecnológica y de comunicaciones, y mejorar la calidad y oportunidad en la entrega de información. Es así como, se está implementando el Sistema Integrado de Gestión - SIG - como herramienta de administración gerencial. Además, se adecuó la estructura organizacional del MEN mediante procesos, optimizando los métodos de trabajo para el logro de los objetivos y generando una cultura en torno a la eficiencia y la calidad. El Ministerio se convirtió en la primera entidad pública en recibir, en cumplimiento de la norma GP 1000, la certificación de calidad<sup>26</sup> para todos sus procesos. Se comienzan acciones para implementar este sistema (SIG) en las entidades adscritas al Ministerio, como por ejemplo las secretarías de educación municipal, con el fin de asegurar la certificación en la norma técnica de calidad de gestión pública en estas entidades.

Para optimizar la prestación de servicios del Ministerio de Educación a toda la comunidad educativa se espera que al año 2010 se haya implementado el 100% de sus trámites externos en línea, lo que se espera que redunde en una mayor satisfacción de los clientes y usuarios. De esta manera se espera que el MEN y sus entidades adscritas se consoliden como un “modelo” o ejemplo de gestión y transparencia.

## **3. Modernización y fortalecimiento de la gestión de las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales**

El Ministerio emprendió un proyecto de modernización de las secretarías, para organizar y hacer más eficaz la administración del sector. El foco de estas acciones ha sido la articulación entre las secretarías, el Ministerio de Educación, la Gobernación y/o la Alcaldía, la comunidad educativa y los proveedores. El objetivo es consolidar los procesos de reorganización y fortalecimiento de las secretarías para que amplíen su capacidad de apoyo a las instituciones educativas bajo su cargo. Los componentes en los cuales se trabaja son: la reorganización de procesos, sistemas de información, talento humano, y actividades complementarias. Con esto se busca garantizar:

- Transparencia en el uso de los recursos financieros,
- Reorganización de la oferta disponible y racionalización de los recursos físicos y humanos
- Rediseño de procesos críticos misionales
- Desarrollo e implementación del sistema de información de apoyo a la gestión

- Definición de estructuras organizacionales, financieras y administrativas
- Definición y difusión de los aspectos legales relacionados con las funciones de estas instituciones (Ley 715)

Además, se fomentan los procesos de rendición de cuentas que permiten visibilizar y transparentar los resultados y uso de recursos. Es así como, se ha comenzado a usar el Tablero de Indicadores de Gestión de las secretarías de educación, el que se constituye como un sistema de seguimiento y evaluación para medir el desempeño de la gestión por resultados y focalizar acciones de asistencia técnica. Para garantizar la sostenibilidad de los procesos implementados y de los sistemas de información instalados se brinda asistencia técnica y acompañamiento a las secretarías de educación. Se espera que a finales de 2010 estas instituciones cuenten con:

1. Diagnóstico, diseño e implementación de los procesos misionales de calidad, cobertura, recursos humanos, atención al ciudadano y gestión financiera,
2. Certificación en la norma técnica de gestión en por lo menos uno de los procesos misionales,
3. Por lo menos tres sistemas de información de soporte operando (Matrícula SIMAT, Gestión de Calidad, Gestión Financiera, Servicio de Atención al Ciudadano, Recursos Humanos), y
4. Disponibilidad del servicio de internet y datacenter para operar los sistemas de información misionales.

#### **D. Conclusiones**

La principal conclusión que surge de esta revisión es que se puede establecer un correlato entre lo que se espera que haga una Escuela a nivel administrativo y técnico pedagógico y lo que necesita hacer el Sostenedor de esa Escuela. Esa relación se resume en el Cuadro 2, identificando dimensiones de actuación y algunos elementos que permiten operacionalizarlas. Además, se levantan algunas preguntas para abordar el rediseño de los organismos de gestión intermedia en Chile.

**Cuadro 2. Relación entre características de establecimientos escolares enfocados a la mejora y la gestión de nivel intermedio enfocada a la mejora**

Dimensión	Características de los establecimientos enfocados a la mejora	Características de la gestión intermedia enfocada a la mejora	Países	Preguntas
1. Modelo de escuela efectiva		- Cuentan con un <b>modelo ideal de escuela que orienta un proyecto de cambio</b> a nivel de sistema. En algunos casos este proyecto señala claramente las metas a alcanzar.	Todos los países revisados	¿Desde el nivel central o desde los sostenedores se debe proponer un modelo ideal de establecimiento efectivo?  ¿Son los organismos intermedios quienes deben responsabilizarse por impulsar un proyecto de mejoramiento y cambio para alcanzar el modelo de escuela ideal?
		- Se promueve una <b>visión compartida</b> para alinear las acciones	Canadá, EEUU	
2. Foco en el aprendizaje	- <b>Concepción constructivista del aprendizaje</b> , enfocada en el aprendizaje activo y la enseñanza que considere los intereses y necesidades de los estudiantes	- Desarrollo de <b>políticas enfocadas a la equidad</b> , el aprendizaje de todos a través de la adecuación de la enseñanza a las necesidades e interés de los estudiantes	Canadá, Estados Unidos, Colombia, Cuba	¿Para el logro de aprendizaje de calidad, el nivel intermedio debe ser accountable de cuanto aprenden y enseñan las escuelas bajo su responsabilidad?  ¿Se cuenta con políticas e instrumentos para monitorear la equidad y no discriminación? ¿Tiene consecuencias la generación y reproducción de la inequidad en las escuelas de un sostenedor?
	- Tienen <b>altas expectativas de los estudiantes</b> , se comunica a todos que todos pueden aprender y que los profesores tienen o pueden generar las capacidades para que todos aprendan	- <b>Modela altos estándares y expectativas</b> respecto del desempeño de los establecimientos, lo que se traducirán a su vez en altas expectativas desde las escuelas hacia sus alumnos. Esta visión se traduce en acciones concretas. - <b>Define estándares para la evaluación</b> - <b>Define como foco de acción la mejora de la enseñanza</b> - <b>Comunica claramente</b> los resultados esperados respecto a los aprendizajes de los estudiantes	Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Colombia	¿Tiene consecuencias el mostrar avances en equidad?  ¿Los estándares de logro necesitan ser definidos desde el nivel intermedio para sus establecimientos? ¿Es necesario contar con estándares nacionales así como a nivel del sistema intermedio?
	- <b>Promoción del desarrollo social y emocional</b> de los estudiantes a través de prácticas concretas que forman parte del currículo			¿qué nivel de responsabilidad le compete al nivel intermedio para contribuir al logro de estos estándares a nivel local y de establecimiento?
	- <b>Gestión de recursos</b> (tiempo, dinero, personas y materiales) son destinados a acciones que promueven la mejora de los logros de los estudiantes	- <b>Gestión de recursos</b> (humanos, financieros, materiales y de tiempo) en acciones orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Principalmente actividades de desarrollo profesional, recursos para prácticas de aula, mejoramiento de bibliotecas escolares, provisión de textos, etc. - <b>Selección y evaluación de desempeño</b> de directivos y docentes basada en procesos rigurosos y transparentes.	Cuba, Canadá, Colombia, EEUU	¿Los estándares deben solo referirse al desarrollo académico /cognitivo o también hacia el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia democrática?

	- Énfasis en el <b>Desarrollo profesional</b> basado en las deficiencias detectadas y orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes	- <b>Gestión de planes de desarrollo profesional</b> orientados a generar competencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos planes se basan en lo que la investigación ha definido como efectivo - <b>Se aseguran los tiempos e instancias</b> para que los profesores puedan participar. - <b>Se involucran</b> en el monitoreo, apoyo y organización de los programas de desarrollo profesional. - <b>Uso de información de evaluación</b> de desempeño para la elaboración o selección de programas de desarrollo profesional. - <b>Asesoría técnica o intervención</b> directa en establecimientos que presenten resultados deficientes.	Todos los países revisados	¿Qué aspectos son considerados claves al momento de gestionar los recursos en educación? ¿Cómo y quién se realizan los procesos de selección y evaluación de personal?  ¿Qué responsabilidad le compete al nivel intermedio en fijar políticas y estándares de calidad para la contratación de servicios que apoyen el desarrollo profesional?,  ¿Qué responsabilidad le compete al nivel intermedio en la selección y gestión de los programas de desarrollo profesional a nivel local?, ¿Qué papel juega el sostenedor en el desarrollo profesional de docentes y directivos?
<b>3. Toma de decisiones a nivel local</b>	- Los miembros de los establecimientos tienen autoridad para establecer modificaciones a las políticas y programas según sus contextos y requerimientos.	- Trabajan alineados con las políticas nacionales, adecuándolas a las demandas locales	Cuba, Estados Unidos, Inglaterra	¿Qué espacios de autonomía es necesario para que el sostenedor establezca modificaciones a nivel local? ¿Debería haber un organismo que apruebe las modificaciones? ¿Qué criterios e información se debe utilizar para aprobar adecuaciones locales?
	- Los establecimientos diseñan <b>planes de mejoramiento</b> tomando decisiones sobre como mejorar	La planificación incluye planes de trabajo concretos con expectativas de logro claras sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, las que guían el trabajo de los establecimientos	Inglaterra, EEUU	¿Cuál es el nivel de responsabilidad que debe tener el sostenedor para la formulación de planes de mejoramiento a nivel de la escuela?
	- Cada establecimiento <b>define su misión, visión y valores</b> de manera compartida.	Existen procesos de planificación a largo plazo, que está enfocada al aprendizaje de todos los estudiantes y que <b>permite libertad de acción a los establecimientos.</b>	Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Colombia	¿Los planes individuales deben enmarcarse dentro de un plan del organismo intermedio para el mejoramiento de lineamientos? ¿El sostenedor debe entregar apoyo técnico y no sólo administrativo? ¿Cuáles son los espacios de autonomía que se dan a los establecimientos, desde el nivel intermedio?
	- <b>Liderazgo compartido</b> ; se comparte la responsabilidad y toma de decisiones con apoderados y profesores.	La <b>planificación se entiende como un proceso conjunto</b> que incorpora a los establecimientos o directivos	Cuba, Inglaterra,	¿Qué participación tienen miembros de los establecimientos educativos en la planificación a nivel local?
<b>4. Cultura de mejoramiento continuo</b>	- Se promueve una cultura escolar donde <b>se monitorean permanentemente las metas propuestas y las prácticas pedagógicas</b> e	- <b>Implementación de sistemas de evaluación y supervisión</b> sobre los logros de los aprendizajes, prácticas institucionales y el desempeño del personal	Todos los países revisados	¿Qué sistemas de evaluación y/o supervisión se necesitaría implementar desde el nivel intermedio?, ¿en qué

	institucionales. Se evalúan los logros de aprendizaje, las prácticas institucionales y el desempeño docente y directivo, de manera cualitativa y cuantitativa. En estos procesos se promueve la participación de los docentes y directivos.	de los establecimientos y del organismo de gestión local. Está información es usada para conocer el estado de la educación, diseñar acciones correctivas, definir apoyo técnico o acciones de intervención y para retroalimentar a la política educativa. - Inclusión de los participantes en los procesos de evaluación y supervisión se considera clave para generar transformaciones en las prácticas. - Instauración de procesos de rendición de cuentas que promuevan la transparencia y autorregulación		aspectos se centrarían? ¿cuál sería el objetivo de la implementación de estos procesos? ¿Cómo, quién y para qué se usaría la información derivada de estos procesos?
<b>5. Toma de decisiones basada en la evidencia</b>	- Las prácticas docentes son <b>orientadas por los resultados de investigaciones</b> sobre prácticas efectivas	- <b>Uso de resultados de investigaciones</b> ya realizadas como insumo para la toma de decisiones, en específico para el diseño de planes de trabajo.	Canadá	¿Qué importancia y valoración se le da a la recogida, análisis y uso de información del estado de la educación a nivel local, para la toma de decisiones? ¿Qué capacidad técnica debe existir en el organismo intermedio para evaluar la alineación de los planes de mejora, su implementación y monitoreo con buenas prácticas basadas en evidencia?
	- Se promueve la <b>reflexión e indagación de las prácticas</b> docentes, para monitorear y mejorar sus prácticas	- Existen <b>procesos de recogida, análisis y uso de información</b> para la toma de decisiones: información cualitativa y cuantitativa de logros de aprendizaje, evaluación institucional, supervisión de establecimientos y del <b>propio organismo intermedio</b> .	Todos los países revisados	
<b>6. Relaciones externas e internas</b>	- <b>Generación de alianzas</b> con otras instituciones (universidades, empresas, otras escuelas, etc.), para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes	- <b>Trabajo articulado</b> entre los organismos de gestión intermedia, el nivel central y la escuela	Cuba, Canadá, Estados Unidos	¿Qué criterios definen la generación de alianzas con otras instituciones?, ¿Con que organismos o instituciones cómo mínimo debe trabajar la gestión intermedia de manera colaborativa y articulada?  ¿Qué características culturales promueve el liderazgo de quienes ejercen la gestión a nivel intermedio?, ¿qué tipo de relaciones se establecen con otros actores educativos?, ¿en qué prácticas concretas, del sostenedor, se traducen estas relaciones? ¿Es necesario tener políticas claras para asegurar la participación y comunicación con los apoderados?
	- Se promueve la <b>colaboración</b> activa de padres, profesores y estudiantes, a través de elementos culturales, de clima organizacional, y condiciones organizacionales (tiempo, estructura interna). Además, se modela las formas de colaborar, a través de las estrategias metodológicas, la definición de roles, etc. - <b>Se involucra a los apoderados en la toma de decisiones</b> basado en la confianza, apoyo y trabajo en equipo	- Cultura escolar basada en un <b>liderazgo integrador</b> que promueva una visión compartida “todos reman para el mismo lado”. Se promueve la participación de los actores. Se definen claramente las relaciones, el sostenedor se involucra en el trabajo de la escuela (visitas a terreno). La comunicación es clara y abierta.	Inglaterra, Canadá, Estados Unidos	

## E. Bibliografía

Alberta Initiative for School Improvement. (1999). Framework for the Alberta Initiative for School Improvement. Alberta, Canadá.

Álvarez, O. (1997). El sistema educativo cubano en los noventa. Centro de Investigaciones de Economía Internacional. Universidad de La Habana. Cuba  
[Papers: revista de sociología](http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n52p115.pdf), N° 52, 1997 , pags. 115-137  
<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n52p115.pdf>

Anderson, L. y Fabiano, L. (2002). Using Whole School Improvement to Increase Student Learning. Student Achievement in Schools Assessed as Demonstrating Effective Practices in the Boston Public Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 320-334.

Campbell, C. y Fullan, M. (2006). *Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*. The Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario.

Cawelti, G. (2001). Six districts, one goal of excellence. *Journal of Staff Development*, 22, 31-35.

Coleman, P. y Laroque, L. (1990). *Struggling to Be 'Good Enough': Administrative Practices and School District Ethos*. Nueva York: Routledge.

Creemers, M. y Reezigt, G. (2005). Linking School Effectiveness and School Improvement: The Background and Outline of the Project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 359-371.

Dailey, D., Fleischman, S., Gil, L., Holtzman, D., O'Day, J. & Vosmer, C. (2000). *Toward More Effective School Districts: A Review of the Knowledge Base*. American Institutes for Research (AIR)

Daresh, J. (1991). Instructional leadership as a proactive administrative process. *Theory Into Practice*, 30(2), 109-112.

Firestone, W. A. (1989). Using reform: Conceptualizing district initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 151-164.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. New York: Teacher's College Press.

Gobernación de Antioquia (2008a). Instrumento de Evaluación. Extraído en noviembre 2008 desde  
[http://www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion\\_vigilancia/descargas/Instrumento de Evaluaci%C3%B3n.doc](http://www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion_vigilancia/descargas/Instrumento%20de%20Evaluaci%C3%B3n.doc)

Gobernación de Antioquia (2008b). Presentación de Nuevo Enfoque de Inspección y Vigilancia. Extraído en noviembre 2008 desde  
[http://www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion\\_vigilancia/descargas/Presentaci%C3%B3n nuevo enfoque de inspecci%C3%B3n y vigilancia.ppt](http://www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion_vigilancia/descargas/Presentaci%C3%B3n%20nuevo%20enfoque%20de%20inspecci%C3%B3n%20y%20vigilancia.ppt)



Gobernación de Antioquia (2008c). Plan Operativo de Inspección y Vigilancia con Fines De Control Año 2008. Extraído en noviembre 2008 desde [www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion\\_vigilancia/plan\\_operativo\\_inspeccion\\_vigilancia2008.doc](http://www.seduca.gov.co/portal/educacion/servicios/inspeccion_vigilancia/plan_operativo_inspeccion_vigilancia2008.doc)

Harris, A. y Hopkins, D. (2000). Introduction to Special Feature: alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20, 9-14

Holdaway, E. y Gange, A. (1995). *How Effective Superintendents Understand their Own Work* en Leithwood, K. *Effective School District Leadership: Transforming Politics Into Education*. Ontario: Suny Press.

Hopkins, D. (1993, Abril). *School Improvement and Cultural Change: an Interim Account of the "Improving the Quality of Education for All (IQEA) Project"* Trabajo presentado en AERA, Nueva Orleans, Estados Unidos.

Instituto de Fomento e Investigación Educativa (2000). SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA MUESTRA DE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y DEL MUNDO DESARROLLADO. Extraído en Noviembre 2008 desde [http://www.ife.edu.mx/sistemas\\_nacionales\\_de\\_evaluacion\\_educativa.htm](http://www.ife.edu.mx/sistemas_nacionales_de_evaluacion_educativa.htm)

Jansen, J. (1995). Effective Schools? *Comparative Education*, 31, 181-200

Maguire, P. (2003). *District Practices and Student Achievement: Lessons from Alberta*. Alberta: SAE.

Masell, D. (2000). The District Role in Building Capacity: Four Strategies. *Policy Briefs*, 32, 1-7

McLaughlin, M. W. (1992). How district communities do and do not foster teacher pride. *Educational Leadership*, 50, 33-35.

MEN 2001 *Informe Nacional Sobre El Desarrollo de la Educacion En Colombia*. 46<sup>a</sup>. Conferencia Internacional De Educacion (Cie). Suiza. Extraído en Noviembre del 2008 desde <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

MEN 2008b. Funciones del Ministerio de Educación Nacional. Extraído en Noviembre del 2008 desde <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85252.html>

MEN 2008c. Examen de calidad para la educación superior. Colombia aprende, la red del conocimiento. Extraído en noviembre 2008 desde <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-74133.html>  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031\\_Archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031_Archivo_5.pdf)

MEN 2008a. Plan Sectorial 2006-2010: La revolución educativa. Ministerio de Educación Nacional: Bogota. Extraído en noviembre del 2008 desde [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-152025\\_recurso\\_1\\_pdf.unknown](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-152025_recurso_1_pdf.unknown)

MEN 2008d: Evaluación de docentes y directivos. Colombia aprende, la red del conocimiento. Extraído en Noviembre 2008 desde

Murphy, J. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *Journal of Educational Research*, 81, 175-181.

Municipio de Tolúa (2008). Secretaria de Educación Municipal. Extraído en noviembre 2008 desde <http://www.tulua.gov.co/educacion/sitio.shtml?apc=I1----&s=m&m=d&x=1471839#mision>

Murillo, J. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte. Bogota: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Extraído en noviembre de 2008 de

<http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdeIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Revisi%C3%B3n+comentada+acerca+del+Estado+del+Arte+de+la+investigaci%C3%B3n+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica.+Caso+Cuba.&ots=D3b92D1JjA&sig=8VRctW5yYOSzjJIpYc4LhIkJlcU#PPA4,M1>

Resnick, L. B. (1995). From aptitude to effort: A new foundation for our schools. *Daedalus*, 124, 55-62.

Resnick, L.B. y Glennan, T. (2002). *Leadership for Learning: A Theory of Action for Urban School Districts* en Hightower, A., Knapp, M., Marsh, J. y McLaughlin, M. (eds) *School Districts and Instructional Renewal*. Nueva York: Teachers college press.

Rorrer, A. Skrla, L. y Scheurich, J. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44, 307-359.

Sarmiento, A. (2007). Calidad y Descentralización en la Educación. Secretaria técnica de gestión de la educación pública. Extraído en diciembre de 2008 desde [http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Dossier\\_Final\\_Taller.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Dossier_Final_Taller.pdf)

Spillane, J. (1998). State Policy and the Non-Monolithic Nature of the Local School District: Organizational and Professional Considerations. *American Educational Research Journal*, 35, pp. 33-63

Townsend, T. (1997). What Makes Schools Effective? A Comparison between School Communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 311-326.

UNESCO – OEI (2006). Word Data on Education, six edition 2006/2007. Extraído en noviembre 2008 desde [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN\\_AMERICA\\_and\\_the\\_CARIBBEAN/Colombia/Colombia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Colombia/Colombia.pdf)

Woods, D. y Cribb, M. (2001). *Effective LEAs and School Improvement: Making a Difference*. Londres: Routledge.

LLECE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Unesco. Extraído en noviembre de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>

Murillo, J. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte. Bogota: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Extraído en noviembre de 2008 de http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdeIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Revisi%C3%

[B3n+comentada+acerca+del+Estado+del+Arte+de+la+investigaci%C3%B3n+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica.+Caso+Cuba.&ots=D3b92D1JjA&sig=8VRctW5yYOSzjJIpYc4LhIkJlcU#PPA4,M1](#)

OEI (1995). Sistema Educativo Nacional. Cuba. Extraído en Noviembre del 2008 de <http://www.oei.es/quipu/cuba/cub05.pdf>

Sammons, P. (1995, Marzo). *Key characteristics of effective schools: a Review of School Effectiveness Research*. Trabajo presentado en Seminario Interno en Ofsted, Londres, Inglaterra.

Torres, P., Guerra, M., Galdós, S., Marrero, F., Lorenz, R., Izquierdo, I., Campanioni, I., y Suárez, A (2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm.2. 2003.

Torres, P. (2008). ¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1*.

UNESCO (2000). La Educación Para Todos Evaluación 2000: Informes de Países. Extraído en noviembre 2008 desde [http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/cuba/rapport\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/cuba/rapport_1.html)

UNESCO – OEI (2006). Word Data on Education, six edition 2006/2007. Extraído en Noviembre 2008 desde [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN AMERICA and the CARIBBEAN/Cuba/Cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Cuba/Cuba.pdf)

## **5. EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES: EXPERIENCIA NACIONAL**

A continuación se describen seis experiencias de la incorporación de estándares en el sistema educacional chileno, el primero corresponde a la incorporación de estándares para acreditar instituciones, carreras y programas de educación superior, aunque éste no corresponde al sistema escolar, presenta la ventaja que es el sistema más antiguo que definió estándares para acreditar calidad de instituciones en educación, por lo cual entrega aprendizajes relevantes para un modelo para sostenedores públicos; el segundo corresponde a la incorporación de estándares de contenido y desempeño en los aprendizajes de los estudiantes chilenos; el tercero y el cuarto corresponde a dos modelos de calidad para establecimientos escolares, el primero es el SACGE, principalmente aplicado a los establecimientos municipales, y el otro corresponde al Modelo de Calidad de Fundación Chile, el cual se aplica a establecimientos de cualquier dependencia institucional –aunque con resultados de aprendizaje sobre el promedio nacional-; la quinta experiencia corresponde a la reciente aplicación de estándares de desempeño a los establecimientos de JUNJI; finalmente, se describe la experiencia en la aplicación de estándares para la certificación de servicios municipales –diferentes de salud y educación-, la cual, a pesar de no vincularse con los servicios escolares, tiene la ventaja que es especializado en el sector municipal.

### **A. Sistema de Acreditación de Instituciones y Programas de Educación Superior<sup>32</sup>**

La experiencia inicial de aseguramiento de la calidad educacional chilena no surge en el sistema escolar, sino que en el sistema de educación superior. En 1998 se constituyeron las Comisiones Nacionales de Acreditación de Pre y Postgrado, desarrollando, con carácter experimental, los primeros procesos de acreditación, experiencias que concluirían con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la aprobación de un sistema formal de aseguramiento de la calidad de la educación superior y el marco institucional que regula estos procesos (Ley. 20.129). El sistema de aseguramiento de la calidad contempla tanto: i) funciones de información; ii) licenciamiento de instituciones nuevas de educación (a cargo del Consejo Superior de Educación); iii) la acreditación institucional, que consiste en el proceso de análisis de los mecanismos de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad y iniciales se encuentra el desarrollo de mecanismos de acreditación de universidades y iv) la acreditación de carreras o programas, que contempla la verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior.

#### **A.1 Acreditación Institucional**

La acreditación institucional es voluntaria y conducida por la CNA, está orientada a evaluar el cumplimiento del proyecto institucional y la aplicación efectiva de políticas y mecanismos para el aseguramiento de la calidad. En este proceso se consideran diferentes áreas a ser evaluadas: gestión institucional, docencia de pregrado, investigación, programas de postgrado, vinculación con el medio y educación continua, las dos primeras áreas son consideradas mínimas para ser evaluadas en cualquier proceso de acreditación, mientras que las restantes son solicitadas por la institución a ser evaluada para su revisión por la CNA. Sin embargo, el foco de la acreditación de educación superior se orienta a la evaluación de la autorregulación, más que a la obtención de ciertos estándares internacionales sobre la calidad de los resultados.

---

<sup>32</sup> Esta descripción está principalmente basada en Rodríguez, 2008.

Respecto a cada una de las áreas mínimas, los componentes o criterios que se consideran en el proceso de acreditación son:

**Tabla 6**

<b>Gestión Institucional</b>	<b>Gestión de la Docencia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico estratégico de la institución, tomando en consideración elementos internos y externos.</li> <li>• Establecimiento de prioridades institucionales a mediano y largo plazo.</li> <li>• Traducción de esas prioridades a la formulación y puesta en práctica de planes de desarrollo</li> <li>• Verificación del grado de avance hacia las metas establecidas.</li> <li>• Utilización de los resultados de la verificación para ajustar metas, acciones y recursos.</li> <li>• Capacidad de análisis institucional y de manejo de información para la gestión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y provisión de carreras y programas</li> <li>• Proceso de enseñanza</li> <li>• Calificaciones y dedicación del personal docente</li> <li>• Recursos materiales, instalaciones e infraestructura, a la progresión de los estudiantes.</li> <li>• Seguimiento de los egresados</li> </ul>

Fuente: Emilio Rodríguez Ponce

La acreditación institucional contempla tres etapas secuenciales en el tiempo:

- i. **Evaluación Interna:** Se inicia un proceso de autoevaluación, que pretende generar una reflexión interna de la institución, etapa que contempla la recolección de información cuantitativa y la elaboración de indicadores, el diálogo interno con actores relevantes de la organización y el procesamiento, análisis y discusión de los antecedentes recopilados. Estos antecedentes permiten la elaboración de un Informe de Autoevaluación, en el cual la organización da cuenta de las principales conclusiones de su proceso de diálogo, analiza para fortalezas y debilidades que presenta y elabora un plan de mejoramiento.
- ii. **Evaluación externa:** es realizada por un comité de pares evaluadores externos a la institución, los cuales pretenden verificar el avance en el logro de los propósitos declarados, lo cual se basa en la evaluación de la existencia y aplicación de políticas y mecanismos de autorregulación y mejoramiento de la calidad. Los métodos de verificación de esta etapa contempla tanto la revisión de los antecedentes requeridos, la validación de la autoevaluación, como entrevistas y reuniones con los diversos actores claves de la institución.
- iii. **Pronunciamiento de la CNA:** En base a la ponderación de los antecedentes recabados previamente se decide la acreditación, la cual, más allá de determinar si es aceptada, también indica la extensión por la cual se extenderá esta calidad (entre 1 y 7 años<sup>33</sup>).
- iv. **Solicitud de Reconsideración:** esta etapa contempla dos instancias de apelación por aquellas instituciones que la CNA define no acreditar, la primera es una solicitud de reposición ante la propia CNA, y de ser rechazada nuevamente, la institución tiene la posibilidad de apelar ante el Consejo Superior de Educación.

**Tabla 7**  
**Proceso de Acreditación Educación Superior**

Incorporación al proceso	Diseño y organización del proceso de autoevaluación			Informe de autoevaluación -Principales Conclusiones de la consulta de informantes clave	Visita de Pares -Informe de pares -Observaciones carreras/programas/Instituciones -Observaciones y sugerencias	Pronunciamiento Comisión	Control y Seguimiento
	Recopilación cuantitativa /indicadores	Consulta a Informantes Clave interno/externo	Procesamiento, Análisis y discusión				

<sup>33</sup> Al año 2008 existían 11 instituciones no acreditadas (rechazada) y 65 acreditadas, de las cuales sólo 2 contaban con una acreditación por 7 años, mientras que 36 lograron una acreditación por 2 ó 3 años.

				-Análisis Fortalezas y debilidades (juicios evaluativos) -Plan de Mejoramiento		
Plan de Desarrollo Estratégico (PDE)				Adecuación PDE a resultados del proceso		

Fuente: E. Rodríguez (2008).

## A.2 Acreditación de Carreras y Programas

La acreditación de carreras contempla una evaluación orientada, al igual que el proceso de acreditación institucional, hacia la autorregulación y el logro del perfil de egreso que la propia institución define. En la determinación de la acreditación de las carreras, la CNA cuenta con criterios que reflejan los estándares nacionales e internacionales para cada profesión o disciplina. A diferencia de la acreditación institucional, la que se realiza a programas y carreras contempla la colaboración de agencias de acreditación externas<sup>34</sup>, las cuales también colaboran en la acreditación de las carreras de medicina y pedagogía, así como en la acreditación de programas de magíster.

Las etapas que sigue el proceso de acreditación de carreras y programas son idénticas a las aplicadas en el proceso de acreditación de instituciones. Respecto de las áreas y los criterios o componentes específicos utilizados en el proceso de acreditación (ver Tabla 8) se basan principalmente en: i) el perfil de egreso definido por la institución, así como los resultados de eficiencia interna y externa; ii) las condiciones de operación de la carrera o programa y iii) la propia capacidad de autorregulación de la carrera o programa

**Tabla 8**  
**Criterios de Evaluación de Carreras**

Perfil de Egreso y Resultados	Condiciones de Operación	Capacidad de Autorregulación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición del perfil</li> <li>Estructura curricular</li> <li>Resultados</li> <li>Vinculación con el medio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura organizativa y financiera</li> <li>Recursos humanos</li> <li>Efectividad del proceso</li> <li>Infraestructura y equipamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propósitos</li> <li>Integridad</li> <li>Calidad del proceso de autoevaluación</li> <li>Factibilidad del Plan de Mejoramiento</li> </ul>

Fuente: E. Rodríguez Ponce (2008)

Rodríguez (2008) señala que, a partir de la experiencia acumulada, se pueden determinar algunos desafíos sustantivos para mejorar el sistema de aseguramiento de la calidad, así como los procesos de acreditación, entre los más relevantes que son de mucha utilidad para la futura experiencia de sostenedores públicos se encuentran:

- i. En el marco del licenciamiento institucional, se presentan casos de entidades autónomas con un crecimiento explosivo –especialmente por medio de una masiva apertura de sedes- sin mayor preocupación por el aseguramiento de su calidad o de autorregulación. Lo cual conlleva a que la certificación de autonomía pierde su permanencia intertemporal, lo cual no es resuelto vía acreditación institucional, puesto que su carácter es voluntario.
- ii. Las capacidades técnicas y profesionales de las instituciones condiciona sustantivamente la calidad de los principales procesos de diagnóstico y mejoramiento

<sup>34</sup> La Ley 20.129 indica que estas acreditaciones deben ser realizadas principalmente por las agencias externas.

- de las instituciones y carreras (diagnósticos institucionales, el diseño de las estrategias de mejoramiento y su implementación).
- iii. Se indica el temor de generar relaciones de clientelismo, mientras no exista una experiencia acumulada de prestigio, entre las agencias privadas de acreditación y las carreras y programas a ser acreditados.

### **B. Estándares en los Aprendizajes de los Estudiantes: Mapas de Progreso en Aprendizaje y Niveles de Logro<sup>35</sup>**

El desarrollo de estándares en Chile se da en el marco de la búsqueda de incidir tanto en una mejor calidad como equidad en el sistema educacional. La urgencia en el desarrollo de estándares de calidad surge a partir de los resultados de las pruebas SIMCE de 4° básico publicados en el año 2000, año en que se publican los resultados del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias TIMSS, los cuales concluyen que un alto porcentaje de estudiantes no alcanzaban los aprendizajes mínimos para estudiantes de 2° grado –en 4° grado– así como la enorme distancia entre los aprendizajes de los estudiantes chilenos respecto a los de países desarrollados. En este contexto, el año 2002 la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación comienza el proceso de elaboración de estándares como una de las principales herramientas para mejorar los resultados de aprendizajes<sup>36</sup>.

El avance chileno en el desarrollo de estándares de aprendizaje ha distinguido la elaboración de **estándares de contenido** (Mapas de Progreso del Aprendizaje en los principales ejes de cada área curricular) y los **estándares de desempeño** (Niveles de Logro, asociados al desempeño que se considera adecuado en asignaturas específicas y en grados determinados, estos últimos están asociados a cierto puntaje mínimo a ser obtenido en las pruebas SIMCE). Ambos tipos de estándares están alineados con el currículum vigente y pretende articular la medición externa (pruebas SIMCE y niveles de logro) con el monitoreo de los logros de aprendizaje a nivel local (municipios y escuelas), de tal forma de potenciar el diseño de planes de mejora orientados por estrategias externas (focalizadas en mejoramiento del currículum, cuenta pública y accountability) con mecanismos definidos por sostenedores y escuelas (más orientados al desarrollo de capacidades, gestión y estrategias complementarias para incrementar la efectividad escolar).

**Mapas de Progreso:** Actualmente se han desarrollado en las áreas de lenguaje, matemáticas, inglés, ciencias naturales y ciencias sociales. También se han desarrollado Mapas de Progreso para la educación parvularia. El primer esfuerzo para su elaboración es definir las competencias (dominios) principales de cada sector curricular.

A continuación se indican los principales ejes de los mapas de progreso en los sectores desarrollados hasta el momento:

**Tabla 9**

<b>Sector</b>	<b>Mapas de Progreso del Aprendizaje</b>
Lenguaje	D. Lectura E. Producción de textos F. Comunicación oral
Matemáticas	1. Números y operaciones 2. Geometría 3. Datos y azar 4. Álgebra

<sup>35</sup> Principalmente basado en Ferrer (2007).

<sup>36</sup> Adicionalmente, el reporte final de la comisión de expertos para mejorar el SIMCE, así como el reporte sobre el sistema educacional chileno entregado por OCDE, sugieren en 2003-2004 entre sus recomendaciones el fortalecimiento en la elaboración de estándares.

	Razonamiento matemático es un eje que se aborda transversalmente en cada mapa.
Ciencias Naturales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura y función de los seres vivos</li> <li>2. Organismos, ambiente y sus interacciones</li> <li>3. Materia, energía y transformaciones</li> <li>4. Fuerza y movimiento</li> <li>5. La tierra y el universo</li> </ol> <p>Indagación científica se aborda transversalmente en cada mapa</p>
Ciencias Sociales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La sociedad en perspectiva histórica</li> <li>2. Espacio geográfico</li> <li>3. Democracia y desarrollo</li> </ol>
Inglés	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensión lectora</li> <li>2. Expresión escrita</li> <li>3. Comprensión auditiva</li> <li>4. Expresión oral</li> </ol>
Educación Física	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia motriz</li> <li>2. Vida activa</li> <li>3. Responsabilidad personal y social</li> </ol>

**Niveles de Logro:** Estos están estrechamente vinculados con las áreas evaluadas por el SIMCE, se han desarrollado para lenguaje, matemáticas y ciencias para 4° básico, y se espera avanzar para 8° básico y 2° medio. De esta forma, representan los aprendizajes que debiesen demostrar los estudiantes en las pruebas SIMCE al finalizar determinadas etapas educativas. Cada Nivel de Logro se asocia a un rango de puntajes de las pruebas SIMCE, por ejemplo, en 4° básico, una estudiante para ser considerada en el Nivel Avanzado debiese obtener un puntaje igual o superior a 281 puntos en Lectura, 286 en Matemáticas y 284 en Comprensión del Medio Natural. Un estudiante clasificado como intermedio es aquel que obtuvo un puntaje igual o superior a 241 puntos en Lectura, 233 en Matemáticas y 241 en comprensión del Medio Natural.

Los estándares definidos, tanto a través de los Mapas de Progreso como de los Niveles de Logro, consideran tres principales dimensiones en su elaboración:

- i. Descripción del aprendizaje en progresión
- ii. Fundamento en evidencia empírica
- iii. Importancia asignada a la comunicación y al uso de los estándares en su elaboración.

**i. Descripción del aprendizaje en progresión:** Tanto los Niveles de Logro del SIMCE como los Mapas de Progreso se basan en el supuesto que el aprendizaje es continuo y se enriquece durante la experiencia escolar, generando, paulatinamente, diversas competencias. En el caso de los Mapas de Progreso se definen, para cada competencia, en siete niveles que reflejan los avances en los aprendizajes que debiesen adquirir los estudiantes durante todo el período escolar, los cuales permiten al docente, basado en criterios y evidencias preestablecidas, determinar en cuál nivel se encuentra cada estudiante de un determinado grado, lo cual permita al docente y al establecimiento generar estrategias para reducir las brechas y subir los niveles de aprendizajes de sus alumnos.

Todos los niveles están asociados a un determinado grado, por ejemplo, todos los niveles 1 se asocian a 2° básico, mientras que el nivel 7 refleja los aprendizajes que superan los conocimientos esperados para los estudiantes de 4° medio.

**ii. Fundamento en evidencia sobre logros de aprendizaje:** la elaboración de los Mapas y los Niveles de Logro se basa en las mediciones nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA y TIMSS), con la participación de juicios expertos sobre qué resulta posible de aprender en ciertos niveles educacionales. Por ejemplo, para los Niveles de Logro –en 4° básico- se analizaron diversas pruebas SIMCE con el fin de determinar el estándar de desempeño en términos cualitativo (el tipo de tareas que describe) y cuantitativo (el porcentaje de



estudiantes que lo superaría), de esta forma se definieron tres niveles de logro: inicial, intermedio y otro superior, de tal forma que estos fueran alcanzables, pero también desafiantes.

**iii. Importancia de la comunicación y uso de los estándares:** Ello se logró mediante sucesivas validaciones que permitieron asegurar una claridad y facilidad en el uso del lenguaje utilizado. Para ayudar a los docentes a observar el aprendizaje de cada nivel –tanto en los mapas de progreso como en los estándares de desempeño- se entregaron ejemplos de desempeño y preguntas que, para cada nivel, los estudiantes debiesen poder contestar, así como –en el caso de los Niveles de Logro- también una clara definición de lo que implicaría manejar el nivel intermedio o el nivel avanzado.

Antes de su publicación, fue necesario que los docentes probaran las propuestas y las analizaran, de tal forma de validar las propuestas para los Niveles de Logro y los Mapas de Progreso.

## **C. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)**

### **Descripción del SACGE**

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) surge en el marco de una creciente orientación de la política educativa hacia la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Estos mecanismos han comenzado a operar a través de distintos instrumentos y en distintos ámbitos del quehacer educativo, siendo uno de ellos el SACGE, orientado al ámbito de la gestión institucional escolar<sup>37</sup> (MINEDUC, 2005).

El SACGE es un instrumento de política que busca que los establecimientos se incorporen a un proceso de mejoramiento continuo, para elevar sus capacidades de gestión en el mediano plazo. Se entiende como un *“conjunto coordinado de componentes y dispositivos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, orientado a generar mejores condiciones institucionales para la obtención de resultados educativos”* (MINEDUC, 2005)

Este sistema se basa en un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar” generado el año 2003, que recoge, con base en evidencia empírica, elementos clave de una gestión escolar efectiva para la producción de resultados educativos significativos. El Modelo de Calidad se estructura en Áreas, Dimensiones y Elementos de Gestión. Las Áreas son el elemento clave de la gestión del establecimiento. Las dimensiones, el contenido técnico de las áreas. Los elementos de gestión describen un grado más específico de la operacionalización de los contenidos de las áreas y dimensiones.

El Modelo cuenta con 5 áreas, distribuidas en dos tipos: procesos y resultados (Ver el Modelo en el Anexo N°V.1 1). Las áreas de proceso son: Liderazgo; Gestión Curricular; Convivencia y Apoyo a los estudiantes; y Recursos. (MINEDUC, 2007).

La estructura y metodología evaluativa del modelo permite satisfacer 3 funciones para impulsar los procesos de mejoramiento continuo (MINEDUC, 2005):

---

<sup>37</sup> Los otros instrumentos desarrollados son: en el ámbito de la educación superior, los programas de acreditación; en el ámbito docente el Marco para la Buena Enseñanza y en relación al desempeño de los directivos escolares con el Marco para la Buena Dirección.

1. Función Normativa: al identificar áreas clave de la gestión escolar y proponer un marco ordenador, permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento.
2. Función Comprensiva: a través de preguntas claves sobre las prácticas permite a los actores configurar una imagen real de sus capacidades y condiciones de su actividad.
3. Función Transformacional: al graduar la calidad de la gestión, el establecimiento puede observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar.

Los componentes del Sistema son 4. El paso inicial del sistema es una Autoevaluación Institucional, cuyo propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas que la escuela o liceo realiza. La siguiente fase es la validación del proceso de auto evaluación, denominada Paneles de Evaluación Externa. Esta fase consiste en un análisis sobre la validez y el nivel de calidad presentado por las evidencias y su veracidad. El Panel es realizado por un equipo de profesionales previamente acreditados para evaluar<sup>38</sup>. La tercera fase es el Plan de Mejoramiento, en la cual se deben diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas en los ámbitos priorizados. Por último, la Cuenta Pública es la fase que permite transparentar los avances, dificultades y desafíos de mejoramiento, a la vez que comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa del establecimiento en las acciones. (MINEDUC, 2005)

Las principales características del modelo son:

1. No diferencia entre establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, porque identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar.
2. Las áreas y dimensiones son aquellas que en opinión del Ministerio y de la experiencia internacional y nacional inciden en la generación de resultados.
3. No es prescriptivo. No establece una única modalidad para abordar cada una de las dimensiones, sino que sólo identifica procesos significativos.
4. Permite contrastar y evaluar en base a las características de una gestión efectiva: sistematicidad de las acciones, vinculación de los procesos a la obtención de metas, procesos de revisión permanente y de ajuste a estrategias, y evaluación de resultados.
5. Tiene como principio orientador el mejoramiento continuo.
6. Permite la coordinación y articulación de todos los procesos de gestión para la observación de las interrelaciones entre dimensiones y de los procesos y resultados.
7. El modelo promueve la responsabilización de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento (MINEDUC, s/f).

## **Evaluaciones del SACGE**

Evaluación de impacto generado por la Política del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en los Establecimientos que inician su Segundo Ciclo de Mejoramiento Continuo. Abril 2008<sup>39</sup>.

El año 2007, la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo del Ministerio solicitó la realización de una evaluación del impacto del SACGE en 200 establecimientos que ingresaron al sistema en los años 2003 / 2004 y que realizan su segunda auto evaluación durante el año 2007. Esta evaluación cuenta con un componente cualitativo y uno cuantitativo<sup>40</sup> (Escuela de Psicología – PUCV, 2008)

<sup>38</sup> Estos profesionales pueden ser del Ministerio de Educación o de los DAEM y Corporaciones Municipales.

<sup>39</sup> La evaluación fue realizada por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a cargo de Luis Ahumada (coordinador), Vicente Sisto, Pedro Leiva y Carmen Montecinos.

<sup>40</sup> En el componente cuantitativo se recopiló información a través de encuestas a docentes, docentes directivos y estudiantes; y en el cualitativo se seleccionó a 10 establecimientos. La selección de éstos se realizó de acuerdo a cambios en puntajes SIMCE y cambios en los puntajes validados en el SACGE. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a supervisores SACGE y 4 sostenedores.

Las conclusiones del componente cualitativo indican que el SACGE impacta de modo heterogéneo en los establecimientos, según cómo estos estén construyendo los ordenamientos relacionales que sustentan a la organización en su cotidianeidad. El estudio clasifica a los establecimientos en dos categorías: establecimientos “con orientación a la mejora” y establecimientos “a fortalecer”. Mientras en los primeros el sistema tendría un impacto significativo, logrando en ellos gran parte de los objetivos, en los segundos el impacto habría resultado menor.

Las conclusiones del Estudio Cuantitativo<sup>41</sup> indican que hubo un aumento estadísticamente significativo en los resultados de las autoevaluaciones del año 2007 en relación a las del 2003 /2004, en todas las áreas del modelo. Además, se observa una interrelación entre las áreas de procesos entre sí y con el área de resultados. Los datos indican que el esfuerzo por mejorar la calidad de la gestión de un establecimiento es altamente dependiente de la calidad de la gestión de cada una y todas las áreas de procesos.

Asimismo, habría correlaciones entre los puntajes obtenidos en la auto evaluación SACGE y las pruebas SIMCE para cuarto básico. Esa correlación se da en todas las áreas de procesos y para las 3 pruebas SIMCE entre la auto evaluación SACGE del año 2007 y el SIMCE 2006. No así en la correlación entre la auto evaluación SACGE 2003/2004 y los puntajes SIMCE 2002. Sin embargo estas correlaciones son de baja magnitud, y no alcanzan a explicar un 10% de las variaciones en los puntajes SIMCE (Escuela de Psicología – PUCV, 2008)

#### Evaluación de Resultados, Efectos e Impactos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar

La Escuela de Psicología realizó a su vez una Evaluación de Resultados, Efectos e Impactos del SACGE<sup>42</sup>. Este estudio consistió en una evaluación cuantitativa sobre el universo de establecimientos que participaron en el sistema el año 2003 y la totalidad de aquellos que obtuvieron financiamiento para su Plan de Mejoramiento el 2004; una evaluación cualitativa sobre una muestra intencionada, ambos con el fin de obtener información sobre resultados, efectos e impactos; y se identificaron a su vez experiencias exitosas de implementación de planes de mejoramiento en gestión escolar entre los establecimientos ingresados al sistema durante los años 2003/2004 (Escuela de Psicología PUCV y División de Educación General – MINEDUC, 2006)<sup>43</sup>.

La triangulación de los resultados obtenidos en los 3 estudios permite distinguir dos culturas de gestión para la calidad. En los establecimientos no exitosos se identifican con más presencia elementos que la literatura adscribe al modelo de aseguramiento; mientras en establecimientos exitosos se reconocen elementos vinculados a los modelos de mejoramiento de la calidad. En una lógica de aseguramiento la evaluación se asocia a un agente externo; en una lógica de mejoramiento la evaluación se asocia a un proceso de retroalimentación. En la implementación del sistema, la evaluación permite establecer que la adopción de una u otra cultura está asociada a condiciones sociales y organizacionales de entrada.

---

<sup>41</sup> Análisis Cuantitativo de la Magnitud del Cambio de la calidad de las Prácticas de Gestión, Medido a través de los Puntajes en el Auto evaluación y su Relación con la Magnitud del Cambio en los Resultados Educativos Medidos a través de los Cambios en los Puntajes SIMCE.

<sup>42</sup> Estudio realizado por Carmen Montecinos (Coordinadora), Luis Ahumada, Pedro Leiva, y Vicente Sisto. Resultados, entendidos como aquellos productos asegurados por el Sistema y su eficiencia; efectos, entendidos como las acciones que realizan los beneficiarios para generar impacto; y por impacto, los cambios que el sistema contribuye a generar.

<sup>43</sup> Ver además las sugerencias que realizan los evaluadores al sistema en el Anexo N° 3.

Existiendo condiciones favorables de entrada, se observa que el sistema:

1. Fortalece el sentido de comunidad del establecimiento, fortaleciendo la integración de los estudiantes y apoderados. Sin embargo, el sistema no establece una instancia de participación clara a sostenedores y supervisores.
2. Amplia el foco de la evaluación desde el aprendizaje de los estudiantes hacia la comprensión de los procesos para el aprendizaje, incluyendo la gestión. Además, se reconoce que la información generada se comienza a utilizar como insumo para la toma de decisiones. Sin embargo, el sistema no logra instalar este elemento como una práctica sistemática para la toma de decisiones<sup>44</sup>. Además, una cultura evaluativa requiere de prácticas sistemáticas de evaluación y el sistema no explicita períodos de re-evaluación o de reingreso al sistema.
3. Genera un círculo virtuoso de mejoramiento en todas las áreas de proceso, es decir, el mejoramiento de ciertos procesos conlleva al mejoramiento de otros. Sin embargo, los evaluadores señalan que el sistema no establece una clara relación entre cada uno de los elementos de proceso y los elementos correspondientes al área de resultados. El área de resultados contempla indicadores, pero éstos no se asocian a las áreas de procesos. En un marco de mejoramiento continuo, los procesos deberían estar asociados no sólo a las prácticas sino que también a los resultados esperados, y éstos retroalimentar un mejoramiento de los procesos y prácticas asociadas.

Estos 3 elementos, a juicio de los evaluadores, conllevan un cambio ontológico y epistemológico en el sentido del quehacer escolar. En términos ontológicos, dado que la entidad protagónica de la gestión escolar comienza a pasar desde una acción individual a un colectivo (trabajo en equipo, liderazgo más horizontal, distribución de responsabilidades); y en términos epistemológicos, en la medida en que cambia el objeto del conocimiento y los procedimientos que se llevan a cabo para generar este conocimiento (ya no es sólo el aprendizaje de los estudiantes sino que el proceso de gestión y sus resultados). (Escuela de Psicología PUCV y División de Educación General – MINEDUC, 2006)

#### **D. Certificación de la Gestión Escolar: Fundación Chile**

Fundación Chile, junto a la Pontificia Universidad Católica de Chile, desarrollaron entre 2001-2002 un Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, con el fin de aportar al mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales. Esta experiencia generó diversas innovaciones, tales como instrumentos para la autoevaluación de la calidad de la gestión escolar, manuales de mejoramiento de la gestión, así como la definición de un Estándar de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar.

El modelo de Fundación Chilena propone fortalecer las capacidades de los establecimientos escolares hacia procesos de mejoramiento continuo, por medio de asegurar la calidad de la gestión institucional tanto desde: i) el fortalecimiento de los aprendizajes de la propia institución (realización de procesos de autoevaluación que permitan al establecimiento recopilar información relevante, desde los propios actores del sistema educativo, así como identificar las áreas y procesos que requieren de acciones de mejoramiento, en función de un estándar de calidad) y desde ii) una certificación externa, que permita entregar una evaluación independiente y posibilite contrastar el proceso de autoevaluación.

---

<sup>44</sup> Agregan que esto podría atribuirse a la brevedad del tiempo que contempla para la elaboración y ejecución de los planes, considerando que la instalación de una cultura evaluativa orientada al mejoramiento es un objetivo de más largo alcance.

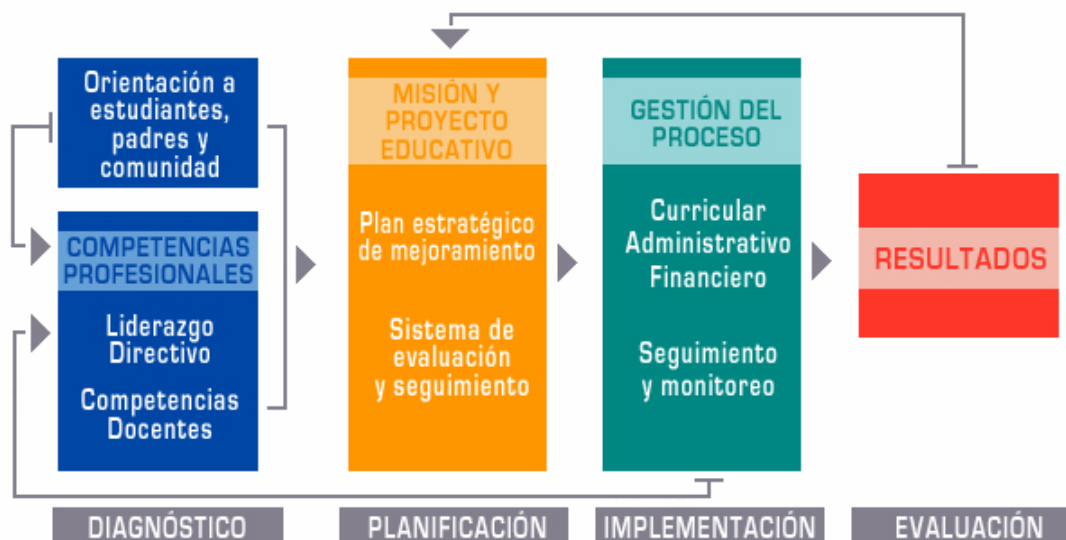
Los objetivos que tiene el modelo de certificación no sólo apuntan a mejorar la calidad y equidad de la educación, sino que también permite fortalecer las capacidades de aprendizaje y mejoramiento institucional, pues las instituciones aprenden de sí mismas, determina sus debilidades y fortalezas, y al poder compararse respecto de un estándar de desempeño definido, orienta sus acciones de mejoramiento, de tal forma, que fortalece la transparencia de su desempeño, pero también permite la comparabilidad a través del tiempo, de tal forma de evaluar el impacto que han tenido las estrategias de mejoramiento en su desempeño.

**Premisas del Modelo de Gestión:** Para que una institución escolar pueda obtener resultados de calidad es necesario considerar el desarrollo de algunos componentes claves y premisas básicas. Las premisas básicas son:

- a) La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas de los usuarios y beneficiarios de la organización escolar.
- b) La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- c) Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- d) Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- e) Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar, y se asume la responsabilidad pública por ellos.

El Modelo de Gestión Escolar (ver cuadro más abajo) que permite una gestión de calidad al mejoramiento y la innovación institucional contempla 4 grandes etapas para la certificación de los establecimientos escolares: i) Diagnóstico; ii) Planificación; iii) Implementación y iv) Evaluación

**Cuadro 3**



**Estándares y Certificación en el Modelo de Calidad de Fundación Chile:** El Modelo de Calidad define estándares para cada uno de los componentes/descriptores de gestión (79) de las

6 áreas específicas del modelo, así como asigna una proporción específica de las notas asignadas a cada una de las áreas en la evaluación de la institución:

**Tabla 9**

<b>Área Principal</b>	<b>Ponderación en la Evaluación para la Certificación</b>
<p><b>Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad</b> (forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y nivel de satisfacción, así como mecanismos de participación de los actores de la comunidad escolar)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento de las necesidades, expectativas y grado de satisfacción y participación de los alumnos</li> <li>2. Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los padres y apoderados</li> <li>3. Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de la comunidad</li> </ol>	12%
<p><b>Liderazgo directivo</b> (forma en que las autoridades del establecimiento conducen y orientan hacia la obtención de resultados, satisfacción de los beneficiarios, usuarios y la agregación de valor en el desempeño organizacional)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderazgo organizacional</li> <li>2. Liderazgo educacional</li> <li>3. Destrezas comunicacionales</li> <li>4. Responsabilidad pública y orientación hacia la comunidad</li> </ol>	12%
<p><b>Gestión de las competencias profesionales docentes</b> (desarrollo de competencias docentes, diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo en el liderazgo pedagógico, integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Sistemas para la selección, capacitación, promoción, desarrollo profesional y desvinculación)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderazgo pedagógico</li> <li>2. Dominio de contenidos pedagógicos y didácticos</li> <li>3. Capacidad para integrar equipos de trabajo y otros</li> </ol>	12%
<p><b>Planificación</b> (procesos de planificación institucional, seguimiento y evaluación de procesos y resultados)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño del PEI</li> <li>2. Procedimiento en el diseño e implementación del Plan Anual</li> <li>3. Seguimiento y monitoreo</li> </ol>	18%
<p><b>Gestión de Procesos</b> (considera cómo la organización escolar desarrolla sistemática e intencionadamente procesos institucionales que se implementan para alcanzar los fines y resultados de calidad buscados)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión curricular-pedagógica</li> <li>2. Gestión administrativa</li> <li>3. Gestión financiera</li> </ol>	22%
<p><b>Gestión de Resultados</b> (comprende el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, la efectividad organizacional y los resultados de metas y financieros)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Satisfacción de alumnos actuales y egresados, familias, profesores y sostenedor</li> <li>2. Resultados financieros</li> <li>3. Logro de metas anuales (cumplimiento del plan anual y proyectos específicos)</li> </ol>	24%

### **Ciclo de Mejoramiento Continuo**

Como un mecanismo destinado a facilitar los procesos de Certificación de Calidad, Fundación Chile ha diseñado una metodología denominada Ciclo de Mejoramiento Continuo, el cual es un sistema de análisis y toma de decisiones estratégicas que permite a cada establecimiento –en una aplicación online disponible para todos los establecimientos del país- orientar acciones para fortalecer los procesos de gestión institucional y pedagógica. Este ciclo contempla 5 etapas: i) Dimensionamiento (sistematizar los principales antecedentes de la institución); ii) Autoevaluación (proceso de diagnóstico institucional en base a encuestas a ser aplicadas a la comunidad escolar); iii) Levantamiento de Evidencias (verificar la existencia y grado de instalación y desarrollo de los Descriptores de Gestión asociadas a cada una de las Areas del Modelo de Gestión Escolar; iv) Plan de Mejoramiento (a partir de la Autoevaluación y el Levantamiento de Evidencias, se puede generar un Plan de Mejoramiento) y v) Evaluación Externa (luego del haber implementado el Plan de Mejoramiento, el establecimiento puede solicitar una evaluación externa con el fin de optar a la Certificación de Calidad en Gestión Escolar.

### Ciclo de Mejoramiento Continuo



#### E. Sistema de Acreditación de Servicios Municipales (no Salud ni Educación)

El sistema de acreditación fue diseñado por la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE), la Asociación Chilena de Municipalidades y el Centro Nacional de Productividad y Calidad (ChileCalidad) con el objeto de:

- mejorar la calidad de los servicios municipales que se entregan a la comunidad
- fortalecer la capacidad de gestión de las municipalidades
- instalar una cultura de mejoramiento continuo de los procesos de gestión de las municipalidad, basada en la auto evaluación y la aplicación de planes o iniciativas de mejora como prácticas permanentes
- reconocer los logros intermedios de gestión que vayan alcanzando las municipalidades a lo largo del camino hacia la excelencia (SUBDERE, 2007).

*“El Sistema de Acreditación es un conjunto de procesos y métodos que buscan apoyar, guiar e incentivar a las municipalidades para que inicien y se mantengan en un camino de mejoramiento de su gestión y resultados, hasta alcanzar niveles de excelencia, elevando así la calidad de los servicios que reciben usuarios y usuarias” (SUBDERE, 2007).*

El Sistema reconocerá o acreditará el nivel de gestión alcanzado por una municipalidad<sup>45</sup>. Para reconocer este nivel de gestión, el sistema evalúa en base al Modelo de Gestión de Calidad de los Servicios Municipales dos aspectos: la capacidad global de gestión y la capacidad de gestión de los servicios que entrega el municipio a la comunidad (SUBDERE, 2007).

Los principales componentes del Sistema son 4:

<sup>45</sup> Se entiende por nivel de gestión la capacidad que tiene el municipio para prestar servicios de calidad a los ciudadanos, respecto del Modelo de Gestión de Calidad. Se definen 3 niveles de gestión: inicial, intermedio y avanzado. Ver descripción en Anexo N° 1

1. El Modelo de Gestión de Calidad de los Servicios Municipales, el cual constituye el conjunto de prácticas definidas como claves para la gestión de una municipalidad<sup>46</sup>.
2. Un instrumento de auto evaluación. Es un método para que el municipio pueda evaluar el estado de avance en que se encuentra su gestión en comparación al Modelo, identificando brechas a mejorar.
3. Un Sistema de Acreditación de los Servicios Municipales, el cual es un mecanismo de evaluación externo y de reconocimiento público a las municipalidades que alcancen determinados niveles de gestión, en comparación al Modelo.
4. Un Sistema de Apoyo y Reconocimiento: que consiste en la puesta a disposición de las municipalidades que ingresan al Sistema, de profesionales preparados y herramientas de apoyo. Además, define los reconocimientos que son entregados a los municipios que van superando las etapas y alcanzando niveles de acreditación.

La Comisión Nacional de Acreditación Municipal es el organismo responsable de evaluar externamente a las municipalidades, validar su nivel de gestión y entregar a los municipios los reconocimientos en los distintos niveles del Sistema. La Comisión es un organismo independiente desde el punto de vista técnico y decisonal, que depende administrativamente de la SUBDERE (SUBDERE, 2007)<sup>47</sup>.

Por último, el sistema constituye un proceso, el cual está concebido como un camino con sucesivos ciclos de mejora. Los pasos – que habrán de repetirse secuencialmente a medida que la municipalidad vaya avanzando en el sistema – son: 1. compromiso de la municipalidad; 2. auto evaluación; 3. validación de la auto evaluación; 4. diseño de un plan de mejoras; 5. validación del plan de mejoras; 6. implementación del plan de mejoras; y 7. acreditación, si es que cumple con los requisitos (ver anexo N° V.1.4) (SUBDERE, 2007)

## **F. Sistema de Acreditación de Calidad Salas Cuna y Jardines Infantiles: JUNJI**

### **Antecedentes:**

En el marco de las prioridades gubernamentales por mejorar la calidad de los servicios que funcionan en el país, el MINEDUC ha desarrollado diversas acciones en el ámbito del aseguramiento de la calidad de sus servicios, entre ellos, la constitución de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) para la educación superior el año 1999, y en el ámbito de la educación básica y secundaria la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) el año 2003.

Siguiendo esta línea y a finales de ese mismo año, la JUNJI, en conjunto con Gestar Valor<sup>48</sup>, iniciaron el proceso para la implementación de un sistema que permitiera mejorar y asegurar la calidad de la Educación Parvularia. El proceso – que implicó la coordinación de diversos actores<sup>49</sup> en sucesivas etapas – tuvo como resultado un conjunto de estándares de calidad del

---

<sup>46</sup> El modelo fue construido por la SUBDERE, la Asociación Chilena de Municipalidades y ChileCalidad, con la participación de actores y expertos de la gestión municipal. Ver una descripción más detallada del Modelo en el Anexo N° 2.

<sup>47</sup> En el Anexo N° 3 se detallan las funciones y la composición de la Comisión de Acreditación.

<sup>48</sup> Empresa Privada orientada al tema de la mujer y presidida en aquel entonces por Claudia Bobadilla.

<sup>49</sup> Entre ellos: JUNJI, Gestar Valor (coordinadores), Asesorías para el Desarrollo (Asesor Técnico), MINEDUC, INTEGRA, SERNAM, JUNAEB, UNICEF (colaboradores) y universidades, empresas, organizaciones internacionales, ONGs, municipios, jardines infantiles y el Colegio de Educadores de Párvulos (participantes).



servicio de Educación Parvularia, ampliamente validado por profesionales, técnicos, expertos y posteriormente a través de un pilotaje<sup>50</sup>.

Este proceso de elaboración de estándares constituye la antesala del Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles, elaborado por JUNJI y ChileCalidad. El sistema promueve la mejora de la gestión de los establecimientos de educación preescolar, mediante la instalación de un círculo virtuoso de calidad orientado al mejoramiento continuo (JUNJI, 2005).

### **Descripción del Sistema**

El sistema es un conjunto coordinado de componentes y recursos de apoyo, los cuales están orientados a generar y estimular el mejoramiento continuo de los procesos de gestión educativa y de los resultados institucionales, con el propósito que éstos alcancen niveles superiores de calidad. Los componentes clave del funcionamiento del sistema son: la auto evaluación institucional; la validación externa; el plan de mejoramiento y la acreditación.

Estos componentes reciben el apoyo de procesos de capacitación, los cuales tienen la finalidad de incorporar en los establecimientos distinciones relacionadas con la Calidad y el Mejoramiento Continuo y prepararlos para el uso y aplicación de los instrumentos diseñados para la implementación del sistema.

El elemento central del Sistema es el Modelo de Calidad de la Gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia<sup>51</sup>.

### **Modelo de Calidad**

El Modelo de Calidad de la Gestión de los Establecimientos de Educación parvularia está sustentado en los siguientes principios: liderazgo con visión de futuro; orientación a la satisfacción de los niños y niñas y su familia; participación y compromiso; cultura de medición y mejoramiento continuo; responsabilidad social y orientación a resultados.

Las características del modelo, y que le permiten cumplir con sus propósitos, son los siguientes:

1. Es un modelo integrado: las 6 áreas se encuentran relacionadas entre sí, formando una red de procesos vinculados.
2. Foco en procesos y resultados: los procesos generan resultados y éstos permiten medir la efectividad de los primeros.
3. No es prescriptivo: no es un conjunto de reglas de cómo hacer las cosas sino un conjunto de buenas preguntas orientadoras.

---

<sup>50</sup> El proceso de construcción de estándares se desarrolló en las siguientes etapas: a) mesas de trabajo de profesionales y técnicos; b) constitución de una mesa de gestión; c) una presentación del proyecto de acreditación a una comisión interinstitucional de Educación Parvularia; d) un seminario de experiencias nacional de certificación en educación; e) validación internacional; f) mesas regionales; g) validación de los estándares de calidad (a través de pilotaje en 35 jardines de la JUNJI), h) construcción del modelo de gestión de educación parvularia de calidad. Ver detalle de cada etapa en: JUNJI, Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cuna y jardines infantiles.

<sup>51</sup> En el proceso de elaboración del Modelo, llevado a cabo por JUNJI y ChileCalidad, se consideraron dos insumos fundamentales: por una parte, la experiencia acumulada a nivel nacional e internacional en aplicación de modelos de gestión de calidad, y por otra parte, el documento "Proyecto Nacional de Acreditación de Calidad de Jardines Infantiles y Salas Cuna" que constituye el ideal normativo de lo que el sistema entiende como una Educación Parvularia de calidad, a partir de un trabajo con amplia participación de profesionales del sector público y privado.

4. Es amplio y flexible: es aplicable a cualquier tipo de establecimiento, independiente de su realidad y de sus recursos.

El Modelo identifica 6 áreas globales de gestión que son necesarias de abordar al interior de los establecimientos. Cada una de esas áreas contiene, a su vez, dimensiones y elementos de gestión que permiten realizar una evaluación de sus prácticas de trabajo<sup>52</sup>:

1. Liderazgo
2. Gestión de los Procesos Educativos
3. Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad
4. Protección y Cuidado
5. Gestión y Administración de Recursos Humanos y Financieros
6. Resultados

El modelo se desagrega en 6 áreas, 19 dimensiones y 71 elementos de gestión.

Las áreas son los ámbitos temáticos clave que se han acordado para definir la gestión de calidad al interior de una sala cuna o jardín infantil.

Las dimensiones expresan el contenido técnico más específico que tiene un área. Las dimensiones agrupan a aquellos elementos de la gestión educativa que tienen campos de interés común.

Los elementos de gestión, son un conjunto de preguntas que interrogan al establecimiento de educación parvularia sobre sus prácticas de gestión. Los elementos de gestión se encuentran asociados a los estándares de calidad. Estos operan como base normativa, en cuanto a presentar el “deber ser” de la calidad de la gestión educativa<sup>53</sup>.

### **Implementación del Sistema:**

La implementación del sistema significa el cumplimiento de un proceso que se inicia con su difusión y promoción y termina con la acreditación. Las etapas del sistema son <sup>754</sup>:

1. Difusión y convocatoria
2. Postulación e inscripción del jardín infantil o sala cuna
3. Capacitación especializada
4. Auto evaluación
5. Validación Externa
6. Proceso de Diseño y Ejecución del Plan de Mejoramiento
7. Acreditación (los niveles de acreditación del Sistema para los establecimientos son: básico, medio, avanzado, excelencia).

### **Instrumentos de Apoyo**

---

<sup>52</sup> Ver Modelo de Calidad en Anexo N° 1

<sup>53</sup> Ver Ejemplo de Área de Resultados, Dimensiones y Elementos de Gestión en Anexo N° 2

<sup>54</sup> Ver Ilustración del Proceso de Acreditación en Anexo N° 3

Los instrumentos de apoyo del sistema de acreditación son: un manual del proceso de auto evaluación, un manual del proceso de validación, un manual del proceso de diseño del plan de mejoramiento y una guía de auto evaluación<sup>55</sup>.

Estos instrumentos explicitan y definen paso a paso los procesos del sistema, los roles y funciones de los actores participantes, las áreas de evaluación, dimensiones y elementos de gestión, las metodologías y escalas de evaluación.

La metodología de evaluación indica que el establecimiento, para cada elemento de gestión, debe describir la práctica del establecimiento. Esta descripción debe reflejar lo que hace en la actualidad el establecimiento en las distintas áreas de su gestión, cuál ha sido la historia de la práctica, qué objetivos y metas busca cumplir con su aplicación, su evolución en el tiempo y si ha servido para alcanzar los logros planificados.

La descripción de las prácticas del establecimiento debe ser sometida a un análisis, que va a permitir conocer el nivel de calidad de las prácticas. Para realizar el análisis, se utilizan 2 métodos de evaluación, según si el área corresponde a Procesos o a Resultados.

El método de práctica – despliegue (que se aplica a las áreas de procesos). La práctica tiene relación con la forma de trabajo que aplica el establecimiento, y el despliegue con el alcance o extensión que tiene la práctica en su aplicación. El despliegue tiene dos dimensiones: amplitud y profundidad. Para evaluar el nivel de calidad de la práctica se utiliza una escala de puntajes que va de 0 a 5 puntos. Cada puntaje está asociado a determinadas características de evaluación o niveles de calidad: sistematicidad; despliegue; orientación a resultados; evaluación y mejora; efectividad.

El método de resultados evalúa datos existentes o producidos por el establecimiento. Para poder aplicar el método los datos deben cumplir con algunas condiciones: deben hacer referencia a niveles de logro o indicadores de elementos de gestión; deben ser presentados en series de tiempo; deben permitir establecer tendencias y deben permitir comparaciones. Así, y de acuerdo al grado de cumplimiento de estas condiciones, se le asigna a la información entregada el puntaje a partir de una escala de 0 a 5<sup>56</sup>.

## **G. Lecciones para el diseño de estándares e indicadores en el desempeño de los sostenedores de la educación pública**

La creciente experiencia nacional en la aplicación de estándares en procesos de acreditación o certificación de instituciones, o vinculados con el logro de determinados niveles de desempeño de actores (por ejemplo, aprendizajes de los estudiantes en determinadas disciplinas), entrega valiosos aprendizajes que deben ser considerados en el proceso de diseño, validación e implementación de estándares para niveles intermedios de educación pública. A continuación se describen algunos de los aprendizajes más relevantes para el diseño de la propuesta que se realizará más adelante por el equipo de CIAE:

### Elaboración de Estándares

---

<sup>55</sup> Ver en: JUNJI. Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cuna y jardines infantiles. Noviembre 2005.

<sup>56</sup> Ver ambas escalas de Evaluación (Prácticas y Resultados) en Anexo N° 4

- i. Validación de propuestas de estándares: Es indispensable que los borradores de estándares presenten una validación técnica y social con los actores, la cual no sea sólo participativa, sino que también continua.
- ii. Se deben identificar cuáles son las áreas más relevantes para que los niveles intermedios cumplan sus objetivos, lo cual debe estar basado en la evidencia y la sustentabilidad a través de la evaluación continua del propio modelo propuesto. Asimismo, cada área debe identificar los principales componentes o aspectos que la constituyen, para posteriormente identificar los elementos de gestión/indicadores que dan cuenta de las acciones o resultados específicos que se quieren conseguir.
- iii. Es importante identificar con claridad el significado de cada nivel o categoría que defina un estándar, de tal forma que los actores del sistema escolar puedan identificar claramente lo alcanzado y los desafíos futuros para su mejoramiento.

#### Enfoque del Rol de los Estándares

- iv. Orientación hacia una gestión de calidad para el mejoramiento continuo y la innovación institucional: Los aprendizajes chilenos, y también internacionales, dan cuenta que las organizaciones pueden y desean aprender, así como en los actores de las comunidades educativas existen las capacidades para liderar estos procesos, los cuales son graduales y sistemáticos. Sin embargo, los estándares sirven como mecanismo de contraste y validación sobre la situación actual, el efecto de las acciones de mejoramiento implementadas, la detección de las mejores prácticas y la meta a ser alcanzada.
- v. Más que un enfoque de certificación, el centro de este esfuerzo debe estar en alcanzar una gestión de calidad orientada hacia el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de los sostenedores públicos.

#### Modelo de Supervisión y Mejoramiento Continuo

- vi. Es indispensable que toda organización incluya una etapa de autoevaluación, pues es la principal instancia de aprendizaje para la propia institución y posibilita generar un espacio de diálogo con los equipos externos. Asimismo, es indispensable que cuente con una evaluación externa, la cual contraste objetivamente el proceso de reflexión interna, así como asegure objetivamente las condiciones de gestión de procesos y resultados de la organización.

#### Implementación del Modelo

- vii. Parece adecuado pensar en una estrategia gradual para la implementación de la propuesta, lo cual ha sido una característica común de casi todas las experiencias nacionales. A su vez, esta estrategia parece la adecuada si se considera la alta heterogeneidad de sostenedores públicos, especialmente la identificación de un alto número de ellos con equipos técnicos mínimos y con tamaños de matrícula muy pequeños.
- viii. Es indispensable que el proceso gradual se oriente a generar capacidades técnicas en los sostenedores públicos, de tal forma de poder mejorar sistemáticamente en los procesos de autoevaluación, procesamiento de la información y diseño de propuestas de mejoramiento y seguimiento a éstas. Las experiencias de acreditación de educación superior y SACGE son importantes al respecto.
- ix. En forma complementaria a lo anterior, es indispensable que los equipos externos encargados del proceso de supervisión y apoyo sean de alta calidad técnica, se orienten a fortalecer las capacidades de los niveles intermedios, así como desarrollen mecanismos para reducir la carga administrativa y técnica que implica la implementación de estos procesos.

- x. Las experiencias de modelos de calidad en establecimientos educacionales dan cuenta de la necesidad de contar con instrumentos predefinidos para la obtención de información (por ejemplo, encuestas a padres, estudiantes, profesores y directivos; balances administrativo-financieros, entre otros).

## **6. EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES: EXPERIENCIA INTERNACIONAL**

### **A. Introducción**

En este apartado se describen 12 experiencias internacionales específicamente en relación a los mecanismos de evaluación y estándares de desempeño de los niveles intermedios en la administración de la educación. El capítulo intenta presentar brevemente estas experiencias e identificar los elementos comunes – en relación a los procesos y estándares de evaluación – que puedan orientar la experiencia nacional.

Los 12 casos seleccionados corresponden a 9 países. Los casos nacionales estudiados que pertenecen a Europa son: Inglaterra, Escocia y Gales en el Reino Unido; los Escandinavos Suecia, Finlandia y Noruega; y Lituania. Los Estados Federales analizados corresponden a Norteamérica: en Canadá, las provincias de Ontario y British Columbia; y en Estados Unidos, Massachussets, Texas y Kentucky.

Los niveles intermedios analizados son municipios, gobiernos locales (que cuentan con un departamento de educación o autoridad educativa local), o distritos escolares en el caso de los Estados Federales.

Los casos fueron analizados en base a 5 ámbitos principales: 1) la institucionalidad del sistema de supervisión y los responsables de la tarea; 2) los procesos y mecanismos de evaluación; 3) las áreas y componentes de evaluación; 4) los indicadores, evidencias y criterios de rendimiento; y 5) los instrumentos disponibles para la evaluación (tanto para la organización del proceso como para la recolección de información).

El apartado se estructura en 4 secciones. Una breve presentación de la metodología utilizada; una síntesis de cada experiencia internacional estudiada; la sistematización y comparación de los 12 casos en base a los 5 ámbitos recién mencionados y finalmente, las conclusiones sobre los principales hallazgos.

### **B. Metodología**

Para el análisis de la experiencia internacional sobre evaluación del nivel intermedio se seleccionaron, en primer lugar, los casos internacionales que cumplieron con 2 criterios principales: tener un sistema educativo descentralizado a nivel intermedio – similar al sistema de administración de la educación pública en Chile –, contar con un mecanismo de evaluación sistemático, objetivo y medible de ese nivel intermedio.

En un segundo momento, los casos se construyeron en base a 4 ámbitos: 1) la institucionalidad del sistema de supervisión; 2) la organización del proceso de evaluación del nivel intermedio; 3) los estándares e indicadores; 4) los instrumentos con que cuenta cada caso para la recolección de información.

Para esta construcción, se seleccionaron las fuentes que contuvieran los datos necesarios para completar cada uno de estos ámbitos. Por lo mismo, las fuentes y documentos son dispares. La recolección se realizó a través de una búsqueda por internet, que incluyó páginas de organismos

internacionales (principalmente Eudydice) para los casos europeos, sitios oficiales de ministerios y organismos evaluadores de cada país y sistematizaciones previas. En algunos países se encontró amplia información publicada. En otros, principalmente para el caso de los países escandinavos y Lituania, la disponibilidad de información en idioma inglés es menor. En estos casos, la información más específica sobre estándares, indicadores o instrumentos de evaluación no se encontró disponible en ese idioma.

La sistematización y análisis de los contenidos de la evaluación para cada caso se organizó en base a áreas generales de evaluación, que dieran cuenta de las grandes áreas temáticas que se observan recurrentemente en los casos estudiados para analizar el funcionamiento y efectividad del nivel intermedio. Para cada una de estas áreas generales de evaluación se identificaron los componentes (dimensiones más específicas) y los indicadores representativos y reiterados para el conjunto de los casos. Finalmente, para cada indicador se identificaron las principales formas de medición, evidencias o medios de verificación.

### **C. Descripción De Experiencias Internacionales<sup>57</sup>**

#### **i) Inglaterra**

El sistema educativo Inglés se caracteriza por un fuerte control central del Estado en las áreas de estándares, currículo y evaluación, además de las funciones tradicionales de asignación de recursos y aseguramiento de la calidad. Los centros educativos poseen un alto grado de autonomía en la gestión del aprendizaje, del presupuesto, de los recursos humanos e infraestructura.

Dado que la responsabilidad por el rendimiento recae en las escuelas, las Autoridades Educativas Locales (Local Education Authorities – LEA), que son 150 en total, se focalizan en tareas que requieren de una mirada más amplia y que consideren al conjunto de la comunidad. En este sentido, cumplen la labor de monitorear los estándares y apoyar a los centros educativos en la tarea de mejorar y elevar sus logros. De hecho, puede otorgar mayor autonomía a las escuelas eficaces e intervenir en las escuelas con bajos rendimientos<sup>58</sup>.

La labor de evaluación externa de la autoridad local recae sobre un organismo independiente del Departamento de Educación<sup>59</sup>, denominado Oficina de Estándares en Educación (Office for Standards in Education – OFSTED), en conjunto con la Comisión de Cuentas (Audit Commission), organismo a cargo de la fiscalización del uso adecuado de los recursos financieros.

OFSTED fiscaliza a las autoridades locales (y el apoyo que entregan a los centros educativos) cada 4 años<sup>60</sup>. La evaluación de las autoridades locales de educación consta de dos fases: un proceso de auto – evaluación de la Autoridad Local y posteriormente, una visita de OFSTED, seguida por la publicación de un informe público y un Plan de Acción<sup>61</sup>.

#### **ii) Escocia**

---

<sup>57</sup> El Anexo N° 1 presenta cada caso estudiado con mayor nivel de detalles.

<sup>58</sup> Eurybase, “The Education System in England, Wales, Northern Ireland, 2006 – 2007.

<sup>59</sup> Organismo equivalente al Ministerio de Educación.

<sup>60</sup> Esta evaluación de OFSTED a las Autoridades Educativas Locales (Local Education Authorities – LEAs) fue reemplazada, desde el año 2004, por evaluaciones integradas a todos los servicios dependientes de la Autoridad Local, denominadas Revisiones Conjuntas de Áreas (Joint Areas Reviews – JAR). Estas se encargan de evaluar cómo los servicios locales trabajan en conjunto para contribuir a los logros, progresos y bienestar de niños y jóvenes.

<sup>61</sup> Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2008.

En Escocia, la responsabilidad de la educación recae en 32 autoridades locales. La ley exige a estas autoridades educativas asegurar una oferta de educación escolar adecuada y eficiente en sus respectivos niveles, para cumplir con el derecho de cada niño a la educación<sup>62</sup>.

“Her Majesty’s Inspectorate of Education” (HMIe), es la agencia encargada de la evaluación del sistema educacional escocés. Como agencia, opera de manera independiente e imparcial. El objetivo principal de HMIe es promover mejoramientos sostenibles en los estándares, en la calidad y en los logros para todos los estudiantes a través de una evaluación externa del sistema educativo<sup>63</sup>. Esa evaluación incluye, desde el año 2003<sup>64</sup>, la evaluación sobre efectividad de las autoridades locales en su tarea de asegurar una provisión educacional de calidad al interior de cada localidad, y en el apoyo a las escuelas para el mejoramiento de la calidad.

La evaluación de las autoridades locales consta de dos fases complementarias. Una auto-evaluación, y posteriormente una inspección externa – a cargo de HMIe – de sus funciones educativas. El foco de ambas evaluaciones está puesto en el desarrollo de la capacidad de las autoridades locales de conducir mejoramientos continuos y medir ese mejoramiento a través de indicadores de rendimiento y calidad<sup>65</sup>. La evaluación se centra en el impacto y en los resultados.

Las evaluaciones las diseña e implementa HMIe en conjunto con “Audit Scotland”, que es un cuerpo legal que provee de servicios a la “Comisión de Cuentas” (Accounts Commission) y al “Auditor General de Escocia” (Auditor General for Scotland), que son las instituciones encargadas de asegurar el uso eficiente y efectivo de los fondos del ejecutivo.

### iii) Gales

En el sistema educativo de Gales la responsabilidad educativa se distribuye entre el nivel central y el nivel local. Gales cuenta con 22 gobiernos locales, al interior de los cuales opera una Autoridad Local (Local Authority – LA)<sup>66</sup> a cargo de la administración de la educación.

A nivel central, el Departamento de Educación<sup>67</sup>, tiene la responsabilidad de la provisión general del sistema educativo, planifica y determina las políticas nacionales. A nivel local, las autoridades locales implementan y administran las políticas y sus principales responsabilidades incluyen, entre otros, la provisión de infraestructura escolar; la administración financiera; el monitoreo y mejoramiento de estándares; la contratación de personal y desarrollo de personal; velar por la inclusión y las necesidades educativas especiales y la alimentación y transporte escolar de los niños<sup>68</sup>.

La evaluación de las autoridades locales de educación la realiza ESTYN (Office of Her Majesty’s Chief Inspector of Education and Training in Wales). Es un organismo independiente a cargo de la evaluación de la Educación y Formación. Tiene como fin elevar los estándares y la calidad de la educación y formación, a través de la inspección y consejería para la toma de decisiones educativas<sup>69</sup>.

<sup>62</sup> “Education (Scotland) 1980 Act” y “Standards in Scotland’s Schools etc. Act 2000”

<sup>63</sup> HM Inspectorate of Education on Scotland. Executive Agency Framework Document. April, 2005.

<sup>64</sup> A través de la ley “Standards in Scotland’s Schools etc. Act 2000”. En: HMIe, “Improving Scottish Education. Improving Education Authorities, Best Practice in Scotland”, 2006.

<sup>65</sup> En ambas evaluaciones (auto – evaluación y evaluación externa) se hace uso de indicadores de “rendimiento” y “calidad”. Aunque estos procesos pueden diferir en términos de sus propósitos y públicos objetivos, el lenguaje y la base debieran ser los mismos, permitiendo un dialogo abierto entre actores y consistencia entre evaluaciones.

<sup>66</sup> En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

<sup>67</sup> Equivalente a un Ministerio de Educación y presidido por un Ministro (Assembly Minister for Education).

<sup>68</sup> Eurydice. Eurybase, the Information Database on Education System in Europe; The Education System in England, Wales and Northern Ireland. 2006 – 2007.

<sup>69</sup> ESTYN cuenta con la colaboración de la Comisión de Auditoría (Audit Commission). En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>



La evaluación de las autoridades locales se compone de dos fases: una auto – evaluación y una inspección de ESTYN a cada autoridad local<sup>70</sup>. Ambas fases utilizan los mismos criterios e indicadores.

La inspección consiste en una revisión sobre la forma en que la autoridad local está llevando a cabo las funciones relacionadas con la provisión de servicios educativos<sup>71</sup>, y tiene como punto de partida e insumo principal la auto – evaluación realizada por cada autoridad local. El ciclo de inspecciones en Gales tiene una duración de 6 años.

A diferencia del modelo Inglés, el programa de inspecciones en Gales es flexible y puede adoptar modalidades distintas para cada autoridad local.

#### **iv) Suecia**

Le corresponde al Gobierno y al Parlamento determinar los objetivos y orientaciones curriculares generales del sistema educativo y asignar el presupuesto. Los 290 municipios existentes en Suecia son los responsables de proporcionar los recursos y las condiciones necesarias para la provisión de educación en las escuelas y de llevar a cabo las actividades educativas dentro del marco de las regulaciones ministeriales<sup>72</sup>.

La Agencia Nacional para la Educación (Swedish National Agency for Education – Skolverket) es la autoridad administrativa central responsable de asegurar que los objetivos nacionales y lineamientos se cumplan, de actualizar y desarrollar planes y programas de estudio<sup>73</sup>.

La administración educativa municipal Sueca es evaluada interna y externamente. Ambos procesos son interdependientes. La evaluación interna de las funciones puede variar según cada municipio, motivo por el cual es posible encontrar una gran diversidad de formas de supervisión. Algunos municipios elaboran informes y reportes a partir de sus evaluaciones<sup>74</sup>.

El “Inspectorado de la Educación” (Educational Inspectorate) de la Agencia Nacional para la Educación es el organismo encargado de realizar la evaluación externa. La evaluación consiste en inspecciones que se realizan a todos los municipios y a todas las escuelas cada 6 años. Las inspecciones observan las actividades de las distintas instituciones escolares (de todos los niveles educativos que dependen de la Agencia<sup>75</sup>) pero pondrán el foco en la manera en que las autoridades se hacen responsables de las actividades de estos establecimientos. Las inspecciones se basan en un modelo que considera resultados, operaciones y condiciones de municipalidades y escuelas.

#### **v) Finlandia**

El Consejo Nacional de Educación (Finnish National Board of Education – FNBE) es la agencia nacional, dependiente del ministerio, a cargo del desarrollo de la educación en Finlandia y del mejoramiento de su efectividad.

---

<sup>70</sup> ESTYN, “Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004”, 2006.

<sup>71</sup> Estas inspecciones son parte y deben cumplir con el Programa de Mejoramiento de Gales (The Wales Programme for Improvement - WPI).

<sup>72</sup> En: [www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375](http://www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375)

<sup>73</sup> En: [http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet\\_15974.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet_15974.aspx)

<sup>74</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

<sup>75</sup> Los niveles dependientes de la Agencia Nacional para la Educación son la enseñanza preescolar, enseñanza básica y secundaria obligatoria y educación de adultos. La educación superior es dependiente de otro organismo.

Desde la década de los 90, la administración de la educación es responsabilidad de las autoridades locales (que serán 348 el año 2009) y de las escuelas, contando con amplia autonomía para la provisión de educación dentro de lo que permite el marco legal. Las autoridades locales proveen y financian la mayoría de los servicios educacionales, desde enseñanza preescolar hasta educación politécnica, ya sea de manera independiente o en cooperación con otros municipios o actores, conformando consorcios<sup>76</sup>.

El Consejo de Evaluación Educativa (Educational Evaluation Council) es un organismo independiente a cargo de las evaluaciones y del desarrollo de la calidad de la educación. Su objetivo principal es reunir y analizar información para sustentar la política educativa nacional y local<sup>77</sup>. Al mismo tiempo, debe asistir al Ministerio y a los proveedores de educación en materias relacionadas con la evaluación, organizar evaluaciones externas y hacer pública dicha información<sup>78</sup>.

Los proveedores de educación, ya sea la municipalidad o un consorcio de municipalidades<sup>79</sup>, debe auto evaluar la educación que provee y su efectividad. Asimismo, está obligado a participar en evaluaciones externas en relación a sus actividades. La evaluación busca asegurar que los proveedores entreguen servicios educativos de acuerdo a metas y objetivos de la política municipal y produzcan información sobre el nivel de cumplimiento de éstos para el desarrollo de aprendizajes individuales e institucionales<sup>80</sup>.

Las prácticas para la auto evaluación pueden ser decididas localmente y por tanto varían según proveedores. El consejo debe desarrollar y poner a disposición algunos modelos de evaluación a partir de los cuales los proveedores pueden escoger. Sin embargo, se exige que la auto evaluación sea sistemática, que cubra la totalidad de los centros educativos y que está a cargo de un consejo auditor.

Para la evaluación externa, el Consejo informará a las instituciones de los temas e indicadores, y les proveerá de los métodos que les permitan la recolección de la información necesaria.

## **vi) Noruega**

El Ministerio de Educación e Investigación de Noruega tiene la responsabilidad general del sistema educativo, el desarrollo de la calidad, gestión y financiamiento del sector preescolar, primario y secundario. Las Gobernaciones Regionales realizan la vinculación entre el Ministerio y los administradores locales de la educación. Realizan labores administrativas, de supervisión y de orientación a los municipios.

Las municipalidades (aproximadamente 430) son responsables de proveer la educación preescolar pública y de la operación y administración (infraestructura y contratación de profesores) de la educación primaria y secundaria inferior (educación obligatoria). Asimismo, deben aprobar y supervisar a los proveedores privados de educación preescolar y asegurar el pago de los subsidios públicos. Para todos estos niveles de enseñanza, el municipio es

---

<sup>76</sup> Pág. de la Asociación de Autoridades Locales y Regionales en Finlandia. [http://www.kunnat.net/k\\_etusivu.asp?path=1:161:279](http://www.kunnat.net/k_etusivu.asp?path=1:161:279)

<sup>77</sup> Página Web del Consejo de Evaluación Educativa. <http://www.edev.fi/portal/english>

<sup>78</sup> The Finnish Education Evaluation Council, New Directions in Educational Evaluation. Evaluation Programme 2004 – 2007. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 3.

<sup>79</sup> De los casos estudiados, Finlandia es el único que presenta este sistema de consorcios, que consiste en una agrupación de municipios para el desarrollo de funciones conjuntas.

<sup>80</sup> Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007- 2008 y Educational Evaluation Secretariat, Developing National Evaluation of Education in Finland.

responsable de asegurar que los establecimientos operen dentro del marco definido y que los contenidos cumplan con los marcos nacionales.

La Dirección para la Educación y Formación de Noruega (Norwegian Directorate for Education and Training) es una agencia ejecutiva dependiente del Ministerio, cuyo objetivo es promover el desarrollo de la calidad de la educación primaria y secundaria<sup>81</sup> a través de la implementación del marco nacional definido.

La Dirección es responsable de la supervisión de los proveedores públicos y privados de educación a nivel primario y secundario, con el propósito de asegurar la provisión educativa de calidad y de manera equitativa. Para este fin, desarrolló un Sistema Nacional de Evaluación de Calidad (National Quality Assessment System – NQAS), cuyo objetivo promover el desarrollo de la calidad en los niveles mencionados. Este sistema se basa en un concepto amplio de calidad, que toma en consideración 4 ámbitos relevantes: el aprendizaje, el entorno para el aprendizaje, los recursos y progreso de los estudiantes.

### **vii) Lituania**

Lituania está dividido administrativamente en 10 provincias y 60 municipios. A nivel central, el Ministerio de Educación y Ciencia formula y ejecuta las políticas nacionales, elabora proyectos y programas, aprueba el currículo, define los criterios y estándares para los niveles educativos, organiza evaluaciones y financia el sistema.

El Gobierno Provincial implementa las políticas educativas en la provincia; aprueba el plan provincial de educación; supervisa la actividad de los proveedores y la implementación de la política general.

Los departamentos de educación de los municipios son los responsables del desarrollo e implementación de los programas educacionales a nivel nacional y provincial; aprueban los planes estratégicos para el municipio y se encargan de la contratación y capacitación de profesores.

La Agencia Nacional para la Evaluación Escolar (National School Evaluation Agency) tiene como objetivo evaluar la calidad de las escuelas en la provisión de enseñanza general y proporcionar asistencia metodológica y recomendaciones a éstas y sus fundadores (que pueden ser los municipios u otros organismos) para el mejoramiento de la calidad en los resultados.

Si bien la principal evaluación educativa en Lituania es a través de una evaluación interna y externa de las escuelas, el nivel intermedio en educación también es evaluado. Esta evaluación recae sobre el nivel provincial. La administración provincial de educación debe supervisar las actividades de la educación general, vocacional, preescolar y pre primaria (es decir, todos los niveles excepto el superior). Asimismo, debe analizar el estado general de la educación en la provincia, supervisar las actividades de los proveedores y entregar información sobre dicho estado al Ministerio.

### **viii) British Columbia, Canadá**

En Canadá la responsabilidad del sistema educativo recae sobre el nivel provincial, de manera que cada una de las 10 provincias tiene su propio sistema de organización educativa.

---

<sup>81</sup> La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior es responsabilidad de una Agencia independiente (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education).

El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad general de la administración del sistema educacional K-12<sup>82</sup>. El Ministerio es el responsable de las políticas educativas en las siguientes áreas: define los estándares educativos que deben alcanzar los estudiantes; monitorea el rendimiento e informa sobre los resultados; trabaja con las escuelas y comunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes y escuelas; asigna recursos para el sistema educativo y supervisa su funcionamiento.

En cada uno de los 60 Distritos Escolares, la responsabilidad educativa recae sobre un Directorio Escolar (School Board). Los Directorios tienen la responsabilidad de administrar los distritos y sus establecimientos de acuerdo a las políticas y lineamientos provinciales y en concordancia con las aspiraciones de la comunidad educativa local. Además, deben implementar programas y la oferta educativa general en el distrito<sup>83</sup>.

El Ministerio de Educación a través de sus distintos departamentos administra y aplica diversas herramientas que permiten supervisar la calidad de la educación en la provincia. Entre éstas, el Programa de Evaluación Provincial del Aprendizaje y los Exámenes Provinciales del Grado 12.

Los Directorios Escolares deben elaborar Compromisos de Logro (declaraciones públicas para el mejoramiento escolar), y participar de las Revisiones de Distrito, que son el principal mecanismo de evaluación del nivel intermedio. Para estas revisiones se conforma un Equipo de Revisión de Distrito, que provee de retroalimentación y recomendación a los Directorios Escolares, al Ministerio y a la comunidad en general, acerca del desempeño del distrito y rendimiento de los estudiantes.

## **ix) Ontario, Canadá**

La mayor autoridad educativa de la Provincia de Ontario es el Ministerio de Educación. Ésta administra el sistema público de educación básica y secundaria, define el currículo educativo, los requerimientos de diplomas y certificados y provee de los fondos y condiciones necesarias a los Consejos Escolares Distritales (School Boards) para el funcionamiento de las escuelas.

Los Consejos Escolares tienen la responsabilidad de desarrollar políticas educativas basadas en los estándares provinciales y en las necesidades locales. Estos deben asegurar que las escuelas de su área cumplan con las políticas ministeriales y que los estudiantes logren los estándares provinciales; deben asignar recursos a los programas y servicios de manera equitativa a través de su jurisdicción; son responsables de la contratación de profesores y funcionarios para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de proveer condiciones laborales apropiadas para sus trabajadores.

La evaluación del sistema educativo se realiza a través de los estudiantes, tarea que es llevada a cabo por la Oficina para la Calidad de la Educación (Education Quality and Accountability Office - EQAO)<sup>84</sup>.

El rol de EQAO es diseñar e implementar un programa de evaluación de estudiantes acorde al currículum establecido por el gobierno<sup>85</sup> y utilizar los resultados de la evaluación provincial para

---

<sup>82</sup> Incluye desde Kinder hasta el Grado 12.

<sup>83</sup> BC Ministry of Education. Governance and Legislation Branch. Statement of Education Policy Order. Mandate for the School System, Province of British Columbia. November, 2008.

<sup>84</sup> Página Web Ministerio de Educación Ontario. [www.edu.gov.on.ca/eng/about](http://www.edu.gov.on.ca/eng/about)

medir la calidad de la educación, reportar y aconsejar sobre éstos al ministerio de educación. Además, debe conducir revisiones de calidad en conjunto con los consejos escolares.

Junto con el programa de evaluación de resultados, la oficina recoge anualmente información sobre un determinado número de factores de contexto, gestión y recursos definidos como relevantes en el Marco de Indicadores de Calidad en Educación de la provincia.

#### **x) Massachusetts, EEUU**

La máxima autoridad educativa del Estado de Massachusetts es el Departamento de Educación Primaria y Secundaria. Está conformado por un Comisionado de Educación y un Consejo de Educación.

El Consejo debe establecer las políticas relativas a los niveles educativos; administra los fondos; establece los estándares de certificación del staff; establece los procesos y estándares para las auditorías de los distritos; publica información sobre los perfiles de escuelas y distritos en relación a sus resultados, gastos, programas, ofertas de currículum e información relevante para profesores, apoderados, estudiantes y otros interesados. El Consejo debe identificar escuelas y distritos exitosos, sus prácticas efectivas y replicables, así como escuelas o distritos de “bajo rendimiento” o “bajo rendimiento crónico”.

El comisionado, por su parte, supervisa la implementación de las evaluaciones y le corresponde dar asistencia técnica a los distritos, proveerlos de las orientaciones y formación permanente a fin de garantizar la calidad de las evaluaciones.

La implementación de la educación en el Estado recae sobre los 391 distritos escolares. Cada distrito escolar cuenta con un Consejo Distrital de Educación y está liderado por un Superintendente, que es la máxima autoridad al interior el Distrito.

Es responsabilidad del Consejo Distrital de Educación la evaluación de los distritos escolares y de las escuelas. El sistema de evaluación está diseñado para medir logros y resultados en relación al rendimiento de los estudiantes y mejorar la efectividad del currículum y la enseñanza. El sistema considera una variedad de instrumentos de evaluación del rendimiento de los estudiantes y nivel de cumplimiento de los estándares académicos.

Con el doble propósito de mejorar el rendimiento de los distritos y escuelas y reducir la cantidad de papeleo y carga administrativa, cada distrito debe completar, 1 vez cada 3 años, un Plan de Mejoramiento Distrital (District Improvement Plan).

El Plan de Mejoramiento Distrital – basado en requerimientos del Estado – debe incluir: 1) un análisis de los logros y brechas de los estudiantes y subgrupos en materias específicas; 2) la identificación de objetivos específicos de mejoramiento; 3) una descripción de las iniciativas del distrito para el logro de sus objetivos de mejoramiento; 4) indicadores de rendimiento y procesos de evaluación del efecto de las iniciativas del distrito.

#### **xi) Texas, EEUU**

---

<sup>85</sup> El programa actual de evaluación desarrollado y administrado por la EQAO consiste en una prueba de lenguaje y matemáticas para los grados 3 y 6; una prueba de matemáticas para el grado 9 y una prueba de lenguaje (literacy) para educación secundaria (The Ontario Secondary School Literacy Test – OSSLT). En: EQAO. Guide to School and Board Improvement Planning.

La máxima autoridad educativa del Estado de Texas es la Agencia para la Educación. Las funciones de la Agencia son: administrar y monitorear el cumplimiento de programas educacionales requeridos por ley; conducir investigación y análisis y reportar sobre sus resultados para mejorar la enseñanza – aprendizaje; desarrollar programas especiales de educación; revisar presupuestos y monitorear reportes de auditoría; y administrar fondos para asistir a las escuelas en la implementación de prácticas y procedimientos para el mejoramiento de resultados, entre otras.

Así mismo, tiene la responsabilidad del establecimiento y operación de 20 centros de servicios educativos regionales que tienen como propósito asistir a los distritos en la mejoría de los rendimientos y posibilitar su operación eficiente y económica.

El Consejo de Educación del Estado, organismo que también opera a nivel central, realiza funciones en relación a los distritos y a los servicios regionales de educación. El Consejo debe: a) desarrollar la planificación para la educación pública; b) gestionar y asignar recursos; c) establecer el currículum y los requerimientos de graduación; d) establecer los estándares de rendimiento considerados satisfactorios en evaluaciones; e) debe aprobar criterios para programas de educación especial; f) establecer indicadores de calidad para las escuelas y distritos<sup>86</sup>.

Es responsabilidad de los distritos escolares (1036 aproximadamente) y de las escuelas implementar el sistema público de educación y asegurar el rendimiento de los estudiantes.

El Consejo de cada distrito escolar independiente debe asegurar el desarrollo de un Plan de Mejoramiento Distrital (District Improvement Plan) y el desarrollo y revisión de Planes de Mejoramiento para cada escuela, con el fin de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes.

El propósito del Plan es guiar al distrito y al staff escolar en el mejoramiento de los rendimientos de todos los estudiantes, con el fin de lograr los estándares en relación a los indicadores de excelencia académica definidos en la ley.

El Consejo debe aprobar, anualmente, los objetivos de rendimiento del distrito y de las escuelas, y asegurar que los planes (de las escuelas y el distrito) sean coherentes entre sí y se apoyen para lograr los objetivos propuestos, a la vez que apoyen las metas del estado.

Por su parte, el Consejo Estatal de Educación adopta un conjunto de indicadores de la calidad del aprendizaje en las escuelas. Estos indicadores son revisados cada 2 años. El rendimiento de estos indicadores a nivel de Escuelas es comparado con los estándares definidos por el Comisionado, y en base a éste rendimiento el Consejo asigna a cada distrito su nivel de rendimiento sujeto a sanciones.

## **xii) Kentucky, USA**

El Departamento de Educación de Kentucky es la máxima autoridad educativa del Estado y es la Agencia encargada de aplicar la normativa estatal educativa, proveer los recursos y orientar a las escuelas y distritos en la implementación de la educación para los niveles educativos K-12<sup>87</sup>.

Las funciones del Departamento son administrar la evaluación del Estado y el sistema de accountability; proveer de asistencia técnica a las escuelas y distritos en áreas de finanzas,

---

<sup>86</sup> Los Indicadores de Calidad son desarrollados en el Apartado de Instrumentos.

<sup>87</sup> Incluye desde Kinder hasta 12 Grado.

gestión y currículum; proveer de apoyo e información al consejo de educación en la promulgación de regulaciones estatales; y monitorear a las escuelas y distritos en conformidad con las leyes<sup>88</sup>.

Los distritos escolares (176 en total) son administrados por un Consejo de Educación Distrital, que debe gestionar y controlar las escuelas públicas de su distrito y puede a la vez fundar escuelas y proveer de otros servicios si es necesario para la promoción de la educación y bienestar general de los niños<sup>89</sup>.

La evaluación del distrito se realiza a través de resultados escolares en pruebas estandarizadas, a partir de los cuales los distritos son graduados y pueden ser sancionados si el rendimiento no cumple con los estándares definidos.

El principal proceso que los distritos llevan a cabo para el logro de los objetivos educacionales es la Planificación Distrital para el Mejoramiento (The District Improvement Planning). Esta planificación debe ser llevada a cabo por el Consejo de Educación del Distrito, los administradores distritales y otros actores involucrados en el proceso. El Departamento de Educación de Kentucky provee de una guía con los principios orientadores y los pasos críticos necesarios para la realización de esta Planificación de Mejoramiento de manera continua y efectiva.

---

<sup>88</sup> Página Web Departamento de Educación. En:

<http://www.kde.state.ky.us/KDE/HomePageRepository/About+KDE/About+KDE.htm>

<sup>89</sup> Estatutos de Kentucky. En: <http://www.lrc.ky.gov/KRS/156-00/CHAPTER.HTM>

## D. Sistematización Y Comparación De Casos

### i) Institucionalidad del Sistema de Supervisión

La administración de la educación en el nivel intermedio adopta formas similares según forma de organización política. En el caso de los países con administración municipal, la responsabilidad educativa recae sobre las Autoridades Educativas Locales – en los países del Reino Unido y Escandinavia – y sobre el Departamento Municipal de Educación, en el caso Lituano. En el caso de los países con administración Distrital, la administración educativa recae en los Directorios Escolares o Consejos de Educación – Canadá y Estados Unidos -. La cantidad de niveles intermedio varía. Desde 22 autoridades educativas locales en Gales, hasta más de 1.000 en el Estado de Texas.

**Matriz 1: Niveles Intermedios en Educación**

Casos	Nivel Intermedio en Educación	Nº de Autoridades Educativas
Inglaterra	Autoridad Educativa Local	150
Escocia	Autoridad Educativa Local	32
Gales	Autoridad Educativa Local	22
Suecia	Autoridad Local	290
Finlandia	Autoridad Local	348 (año 2009)
Noruega	Autoridad Local	431
Lituania	Departamento Municipal de Educación	60
British Columbia	Distrito Escolar	60
Ontario	Distrito Escolar	72
Massachusetts	Distrito Escolar	391
Texas	Distrito Escolar	1036 aprox.
Kentucky	Distrito Escolar	176

Las funciones que debe desempeñar el nivel intermedio (funciones sobre las cuales son evaluados), también varían según casos<sup>90</sup>. Las funciones comunes a la mayoría de los casos son: i) el liderazgo y gestión administrativa que, entre otras funciones, incluye la administración de los recursos y de servicios de apoyo a la labor educativa; ii) la gestión técnico – educativa del nivel local, que incluye la administración de políticas y programas educacionales a nivel local, así como la planificación y desarrollo de planes locales<sup>91</sup>; iii) la implementación de políticas y servicios educativos. Aunque no en todos los casos, el nivel intermedio cumple las funciones de dar garantía de cumplimiento de orientaciones y políticas del nivel central (acceso, calidad, entre otros), supervisar a los establecimientos en términos administrativo – financieros y monitorear sus estándares educativos.

El organismo a cargo de la evaluación del nivel intermedio opera desde el nivel central para la mayoría de los casos estudiados. En algunos de ellos, el organismo evaluador es un servicio o departamento dependiente del nivel central y en otros, una agencia independiente. Los objetivos centrales de las evaluaciones son básicamente dos, comunes a la mayoría de los organismos: por un lado, asegurar el cumplimiento de objetivos, estándares y criterios de calidad, para el mejoramiento de resultados educativos; y por otro, reportar e informar a los actores claves (del nivel central, intermedio, local y de la comunidad) acerca de la calidad, y asesorar la toma de decisiones educativas para cada uno de esos niveles.

<sup>90</sup> Habría que aclarar que no toda la información sobre los casos está desarrollada en la breve descripción del apartado I.

<sup>91</sup> Es importante distinguir que el nivel intermedio estudiado es responsable – generalmente – de los niveles educativos obligatorios. Las responsabilidades por la educación superior normalmente le corresponde a otro organismo. Lo mismo ocurre con la función de evaluación de la educación superior, para la cual el sistema cuenta con un organismo especializado.



## Matriz 2: Dependencia de Organismos Evaluadores

Casos	Organismo a cargo de la evaluación del nivel intermedio	Carácter (dependiente o independiente del nivel central)
Inglaterra	OFSTED – Office for Standards in Education	Independiente
Escocia	HMIe – Her Majesty’s Inspectorate of Education	Independiente
Gales	ESTYN – Office of Her Majesty’s Chief Inspector of Education and Training in Wales	Independiente
Suecia	Educational Inspectorate - Skolverket	Dependiente
Finlandia	Educational Evaluation Council	Independiente
Noruega	Norwegian Directorate for Education and Training	Dependiente
Lituania	School Founders	Independiente
British Columbia	Department of Achievement and Assessment	Dependiente
Ontario	EQAO - Education Quality and Accountability Office	Dependiente
Massachusetts	Board of Education	Dependiente
Texas	State Board of Education	Dependiente
Kentucky	Kentucky Department of Education	Dependiente

### ii) Procesos y Mecanismos de Evaluación

Los casos estudiados presentan bastantes regularidades en los mecanismos de evaluación desarrollados para los niveles intermedios. Es posible decir que hay dos grandes grupos según tipos de evaluación: sistemas con evaluación interna y externa y sistemas con evaluación únicamente externa.

- **Sistemas con evaluación interna y externa**

El primer grupo presenta un sistema de evaluación que, con matices, sigue una estructura similar y que se caracteriza por un doble proceso: una evaluación interna – una auto evaluación – y una evaluación externa, que consiste en una revisión de los indicadores de desempeño y posteriormente una supervisión o visita.

Los casos que presentan este tipo de evaluación son: Inglaterra, Escocia y Gales; Suecia y Finlandia; Lituania (que presenta evaluación interna y externa pero sólo de los establecimientos escolares), y British Columbia.

### Matriz 3: Tipos de Evaluación del Nivel Intermedio – Grupo 1

Tipos De Evaluación – Grupo 1				
Casos	Tipo de Evaluación	Carácter del sistema (prescriptivo / flexible)	Etapas	Ciclos Temporales
Inglaterra	Evaluación Interna (auto evaluación) y evaluación externa.	Evaluación interna y externa altamente prescriptiva.	1) Notificación 2) Auto evaluación 3) Recolección de información documental 4) Preparación de Visita 5) Inspección en terreno 6) Feedback 7) Informe y Publicación	Cada 4 años
Escocia	Evaluación Interna (auto evaluación) y evaluación externa.	Evaluación interna y externa altamente prescriptiva.	1) Auto - evaluación 2) Recolección de información documental 2) Inspección en terreno	Cada 5 años
Gales	Evaluación Interna	Evaluación interna y	1) Visita Inicial	Cada 6 años

	(auto evaluación) y evaluación externa (modalidad flexible según AL)	externa prescriptiva, con componentes flexibles en relación a la metodología.	2) Recolección de información documental 3) Inspección en terreno 4) Feedback 5) Reporte y Publicación 6) Plan de Acción de AL	
Suecia	Evaluación Interna (auto evaluación) y evaluación externa.	Evaluación interna flexible, varía según cada municipio. Evaluación externa prescriptiva.	1) Notificación 2) Recolección de información documental 3) Inspección en terreno 4) Análisis 5) Feedback 6) Reporte 7) Medidas	Cada 6 años
Finlandia	Evaluación Interna (auto evaluación) y evaluación externa.	Evaluación interna flexible. Varía según cada municipio según modelos propuestos por el Consejo. No hay datos en inglés sobre evaluación externa.	1) El Consejo propone modelos de auto evaluación 2) Cada municipio decide e implementa un modelo 3) Se publican resultados 4) No hay datos en inglés sobre proceso de evaluación externa.	No se encontró información al respecto en idioma inglés.
Lituania	Evaluación Interna y Externa de las escuelas.	Evaluación interna prescriptiva con componentes flexibles en relación a la metodología. No hay datos en inglés sobre evaluación externa.	1) Auditoría Interna 2) Auditoría Externa 3) Reporte Anual	Interna: cada 3 años Externa: cada 7
British Columbia	Evaluación Interna (Elaboración de Compromisos de Logro) y Externa (Revisión de Distrito).	Evaluación interna y externa prescriptiva.	1) Elaboración de compromisos de logro 2) Revisiones de Distrito 3) Feedback y Recomendaciones a los actores 4) Identificación de buenas prácticas y publicación de informe.	Cada 3 años.

Las etapas de este tipo de evaluación – también con algunas diferencias entre casos – se pueden resumir en 4. En primer lugar se desarrolla la auto evaluación. Para este proceso las agencias proponen un conjunto de preguntas a responder o un conjunto de indicadores que permitan orientar la evaluación interna de la autoridad educativa.

En segundo lugar, la agencia encargada del proceso notifica a la autoridad educativa para que ésta se prepare para el proceso de evaluación externa. Durante esta fase la autoridad debe recolectar material, información y evidencia para presentar a la agencia evaluadora antes del comienzo de la inspección.

En tercer lugar se realiza la inspección o supervisión en terreno, proceso en el cual la agencia revisa el material que ha recolectado y sistematizado la autoridad educativa, sostiene reuniones y realiza entrevistas y observaciones para informarse sobre el funcionamiento de la autoridad educativa.

Finalmente y luego del análisis de la información recolectada, se retroalimenta a la autoridad educativa sobre los resultados de la evaluación, y por último, se publica un informe. Si es necesario, se dictan medidas de mejoramiento y plazos para el monitoreo de los cambios. Este tipo de evaluaciones se realiza cada 3 años (lo mínimo, en el caso de British Columbia) y 7 (el máximo, en el caso de Lituania).

Las inspecciones o supervisiones en terreno varían entre 1 y 2 días (en el caso de Suecia) y desde 20 a 45 días (en el caso de Inglaterra). En ambos casos depende del tipo de autoridad local que se inspeccione.

Aun cuando no todos los casos presentan información sobre la composición de los equipos de inspección, tanto para los países del Reino Unido como en Suecia, los equipos son conformados por inspectores funcionarios de la Agencia evaluadora, e inspectores de otras agencias de auditoría (que pueden ser de los servicios sociales o de la auditoría de cuentas). Además, se integran a los equipos algunos inspectores externos, que pueden ser expertos en la materia o pares evaluadores de otras autoridades locales. Sólo en el caso de Gales, durante la última consulta se decidió incorporar al equipo evaluador un funcionario de la misma autoridad local inspeccionada<sup>92</sup>.

#### Matriz 4: Elementos Relevantes de la Inspección del Nivel Intermedio

Inspecciones del Nivel Intermedio			
Casos (*)	Duración de la Inspección	Técnicas De Recolección	Equipos De Inspección o Evaluación Externa
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> <li>20 a 45 días según tipo de AL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (indicadores de rendimiento, evidencia y otros)</li> <li>Entrevistas</li> <li>Reuniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspectores de HMI</li> <li>2) Inspectores de otros organismos (Audit Commission o del Servicio Social), sólo si HMI lo requiere.</li> </ul>
Escocia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es proporcional a cada AL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (indicadores y auto evaluación);</li> <li>Entrevistas</li> <li>Reuniones</li> <li>Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspectores de HMIe y Audit Scotland.</li> <li>Inspectores Asistentes (expertos senior)</li> <li>3) Inspectores Asociados (pares evaluadores de otra AL)</li> </ul>
Gales	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 a 10 días, distribuidos en 1 o 2 fases breves, según tipo de AL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (indicadores de rendimiento, evidencia y otros);</li> <li>Entrevistas;</li> <li>Reuniones</li> <li>Visitas a escuelas y escenarios relevantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspectores de HMI</li> <li>Inspectores de otros organismos (Oficina de Auditoría de Gales, Audit Commission de Inglaterra o Servicio Social), sólo si HMI lo requiere.</li> <li>Par evaluador (de otra AL)</li> <li>Un nominado de la AL inspeccionada (si AL quiere)</li> </ul>
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 a 2 días.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (indicadores, reportes y otros),</li> <li>Entrevistas a actores relevantes;</li> <li>Observación de entorno, clases y otras actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consejeros del Inspectorado</li> <li>Inspectores externos contratados temporalmente</li> </ul>
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay dato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay información al respecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay información al respecto</li> </ul>
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay dato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (indicadores)</li> <li>Encuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay información al respecto.</li> </ul>
Lituania	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay dato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de Información</li> <li>Entrevistas</li> <li>Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspectores de la provincia</li> </ul>
British Columbia	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 a 5 días según tamaño del distrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información (Planes de Distrito, indicadores y otros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipo de Revisión de Distrito conformado por:</li> <li>Jefe Equipo (superintendente de otro distrito)</li> <li>Personal del ministerio</li> <li>Personal de otros distritos (directores, administradores y profesores).</li> </ul>
Kentucky (**)	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay dato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de información</li> <li>Observación de implementación de trabajo en terreno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipo de Evaluación Distrital.</li> </ul>

(\*) Se incluyeron sólo los casos que realizan Inspecciones como parte del sistema de evaluación externa. Se excluyeron: Ontario, Texas y Massachusetts.

(\*\*) En Kentucky se realiza auditoría sólo en caso de que el Distrito salga mal evaluado por segundo año consecutivo.

Los casos que presentan información sobre los mecanismos de formación y selección de los inspectores (Escocia, Gales, Suecia, British Columbia, Kentucky), plantean que la selección de los evaluadores externos o asociados la debe realizar el organismo evaluador o la autoridad central.

<sup>92</sup> Para los casos de Finlandia, Noruega, Lituania, British Columbia y Kentucky, no se encontró mayor información al respecto.

Coinciden en que los funcionarios deben cumplir con ciertos requisitos, características específicas y tener conocimientos y experticias en evaluación o respecto del sistema educativo. En los casos de Escocia, Gales y British Columbia, se especifica que el Inspector asistente o asociado debe ser un funcionario de otra autoridad local. Esta figura del par evaluador cumple la función de entregar – durante el proceso de supervisión – conocimientos actualizados respecto del funcionamiento y prácticas de la autoridad local. Además, se espera que el aprendizaje y experiencia adquirida durante su participación en un equipo de inspección contribuya al proceso de evaluación de su autoridad local de origen.

En el caso de Escocia, se detalla específicamente que todos los inspectores deben haber trabajado exitosamente en sus campos durante al menos 5 años y 3 en algún cargo de responsabilidad. Además, deben tener conocimiento en al menos 1 nivel educativo (preescolar, básico, secundario, etc.), pero deben tener la trayectoria y experiencia que los habilite para trabajar a través de estos niveles. Junto con esto deben tener un currículum adecuado en temáticas educativas y capacidad de liderazgo.

Finalmente, el caso de Gales señala que los inspectores externos deben realizar y aprobar un programa de entrenamiento para poder ingresar al equipo de evaluación.

### Matriz 5: Rol y Características de los Equipos Evaluadores

Casos	Carácter del equipo (interno o externo) (*)	Funciones	Selección y Formación
Inglaterra	• Externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar</li> <li>• Retroalimentar</li> <li>• Informar cómo la AL está realizando sus funciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionado por HMI</li> </ul>
Escocia	• Externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el Impacto del Trabajo de AL en la Comunidad Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionado por HMI</li> <li>• Inspectores Externos son profesionales que han trabajado exitosamente durante 5 años en sus puestos, incluyendo 3 años en un puesto de responsabilidad. Conocimiento, calificación y trayectoria.</li> </ul>
Gales	• Externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar</li> <li>• Retroalimentar</li> <li>• Informar cómo AL está realizando sus funciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionado por HMI</li> <li>• Inspectores deben cumplir con características necesarias y realizar un programa de entregamiento.</li> </ul>
Suecia	• Externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la forma en que autoridad se hace responsable de la actividad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionado por el Inspectorado</li> <li>• Los consejeros deben tener vasta experiencia en sistema escolar</li> <li>• Los externos deben tener las competencias necesarias.</li> </ul>
Finlandia	• No hay información al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar que los proveedores entreguen servicios educativos de acuerdo a metas y objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay información al respecto</li> </ul>
Lituania	• No hay información al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar</li> <li>• Comunicar el estado general de la educación a las autoridades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay información al respecto</li> </ul>
British Columbia	• Externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la calidad de la educación</li> <li>• Retroalimentar a las autoridades</li> <li>• Identificar buenas prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionados por el Ministerio</li> </ul>
Kentucky	• Externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar</li> <li>• Recomendar</li> <li>• Informar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionado por Organismo Central</li> </ul>

(\*) Interno o Externo en relación al organismo evaluado.

• **Sistemas con evaluación únicamente externa**

El segundo grupo de casos presenta un sistema de evaluación que es únicamente externo. En este grupo están los casos de Noruega, Ontario y los Estados de Massachusetts, Texas y Kentucky. El principal mecanismo de evaluación, en estos casos, son las pruebas estandarizadas de rendimiento de los estudiantes y la recolección de indicadores de eficiencia interna a nivel intermedio (matrícula, asistencia, permanencia, graduación, etc.). Esta evaluación se realiza anualmente.

Solamente en 3 de estos 5 casos, se complementa la evaluación de resultados con un proceso de planificación. Este proceso de planificación (Planes de Mejoramiento Distrital) se exige a los distritos escolares de EEUU (Massachusetts, Texas y Kentucky). Aunque con matices, estos Planes involucran las siguientes etapas: la evaluación de las necesidades del distrito (en base a los indicadores académicos y de eficiencia interna), la definición de objetivos o metas, la descripción de las estrategias o iniciativas para el logro de los objetivos, identificación de recursos y de los equipos que estarán a cargo de las estrategias, los plazos para el monitoreo de la estrategia y sus criterios e indicadores de evaluación. La elaboración de las planificaciones puede realizarse cada 2 o 3 años según el caso o cada vez que se haya alcanzado una meta.

El Plan de Mejoramiento Distrital está sujeto a revisión – de forma regular – por parte de una agencia encargada. Pero en el caso que el distrito escolar sea evaluado con rendimientos académicos deficientes por dos años consecutivos, el distrito debe revisar su Plan de Mejoramiento (Massachusetts y Kentucky) y podrá ser sujeto de una auditoría externa en caso de continuar con rendimientos deficientes durante el 3er año consecutivo (Kentucky).

**Matriz 6: Tipos de Evaluación del Nivel Intermedio – Grupo 2**

<b>Tipos De Evaluación – Grupo 2</b>			
<b>Casos</b>	<b>Tipo de Evaluación</b>	<b>Etapas</b>	<b>Ciclos Temporales</b>
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación Externa: Supervisión a Proveedores Educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se aplican las pruebas y se recoge la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual</li> </ul>
Ontario	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación Externa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se aplican pruebas y se recoge información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual</li> </ul>
Massachusetts	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación Externa de Estudiantes (Escuelas).</li> <li>Proceso de Planificación Interno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación Examen (Massachusetts Comprehensive Assessment System Exam - MCAS)</li> <li>Sentencia Nivel de Adecuación del Rendimiento (Adequate Yearly Process)</li> <li>Elaboración de Plan de Mejoramiento Distrital</li> <li>Elaboración de Plan de Acción Distrital Anual</li> <li>Elaboración de Plan de Éxito en caso de bajos rendimientos en MCAS y revisión del Plan de Mejoramiento en caso de bajo nivel de AYP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación MCAS y AYP: Anual</li> <li>DIP: cada 3 años</li> </ul>
Texas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rendimiento en un conjunto de indicadores definidos por el Consejo y comparación con estándares.</li> <li>Proceso de Planificación Interno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de Plan de Mejoramiento Distrital</li> <li>Revisión del Plan por parte del Superintendente</li> <li>Consejo aprueba los objetivos de rendimiento del distrito</li> <li>Se evalúa el nivel de rendimiento de las escuelas (indicadores)</li> <li>Asignación de nivel de rendimiento por parte del Consejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual</li> <li>DIP se revisa cada 2 años.</li> </ul>
Kentucky	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rendimiento en un conjunto de indicadores definidos por el Consejo y comparación con estándares.</li> <li>Proceso de Planificación Interno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se elabora Plan Distrital para Mejoramiento.</li> <li>Los distritos presentan rendimientos en matemática y lenguaje</li> <li>Se comparan con estándares NCLB y se evalúa en base a AYP</li> <li>En caso de evaluación deficiente por 2do año, se revisa el plan o elabora Plan de Apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspección en caso ser evaluado de manera deficiente por 3er año consecutivo.</li> </ul>	
--	--	---	--

### iii) Áreas y Componentes de Evaluación del Nivel Intermedio

Las evaluaciones del nivel intermedio adoptan énfasis distintos según el rol que estos organismos desempeñan. Una primera diferencia importante entre casos tiene relación con la pregunta ¿qué se evalúa de este nivel intermedio?

En 8 de los 12 casos, la evaluación se centra en el desempeño de la autoridad local educativa o distrito escolar en el cumplimiento de la legislación, de sus objetivos, de sus funciones y en su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación y de los estándares de logro. En estos casos, se evalúa por un lado, el rendimiento de las escuelas – generalmente a través de pruebas estandarizadas –, que permiten una visión del nivel de logro de las escuelas del territorio dependiente de la autoridad; y por otro lado el desempeño de la Autoridad en la realización de sus funciones, es decir, su contribución al mejoramiento del rendimiento escolar. Esta doble evaluación permite distinguir la responsabilidad que le corresponde a cada actor en el desarrollo educativo.

Sin embargo, los 4 casos restantes (Noruega, Lituania, Ontario y Texas), centran la evaluación en el rendimiento, en la calidad de la educación de las escuelas y en el desempeño en un conjunto de indicadores de eficiencia interna (que son principalmente la matrícula pública y las tasas de asistencia, permanencia, graduación). La lógica de este tipo de evaluación es atribuir a la autoridad local el desempeño del conjunto de las escuelas en el territorio.

Esta distinción acarrea también otra diferencia en los procesos de evaluación y que tiene relación con los contenidos ha ser evaluados. Los casos recién mencionados, que evalúan el nivel local sólo a partir del desempeño escolar, orientan la evaluación principalmente a los resultados educativos y a los procesos operando a nivel local. La evaluación del nivel intermedio a partir de información de ambos niveles, junto con evaluar los resultados y procesos escolares, relevan además los elementos que, desde el nivel intermedio, facilitan u obstaculizan la entrega de un servicio educativo de calidad.

La revisión de las experiencias pone de manifiesto que cada sistema organiza y otorga distinta prioridad a los contenidos de evaluación, dando mayor énfasis a algunas áreas o componentes antes que a otros. Inglaterra, por ejemplo, organiza sus contenidos de evaluación en base a las funciones de responsabilidad de la autoridad local (función de apoyo a las escuelas; función de apoyo a las necesidades especiales; función de fomento a la inclusión social, etc.) La mayoría de los casos restantes ordena según áreas claves o críticas para el funcionamiento de la autoridad local (evaluación de resultados, procesos, contexto, insumos). Gales, por su parte, realiza una síntesis de ambas estructuras y evalúa cada una de estas áreas claves en las distintas funciones de responsabilidad.

En este capítulo se optó por el ordenamiento en base a áreas claves – y no en base a funciones o servicios prestados por la autoridad local –, principalmente en el esfuerzo por sistematizar y estandarizar las experiencias.

De esta forma, y aun cuando en este proceso de estandarización se produce la pérdida de información detallada para cada caso, se ordenaron los contenidos de la evaluación en base a las áreas claves que son reiteradas en los distintos casos internacionales. Se distinguieron 5 grandes

áreas: i) resultados; ii) procesos y operaciones educativas; iii) estructuras y competencias organizacionales; iv) condiciones y recursos; v) entorno y comunidad<sup>93</sup>.

Además se identificaron, para cada una de éstas, los componentes más reiterados. A continuación se desarrolla cada área con sus respectivos componentes.

### • **Resultados**

La primera, y que está presente en los 12 casos estudiados, es la evaluación de resultados. Esta área tiene relación con los logros del proceso educativo y la capacidad de mejoramiento de estos logros.

Esta área abarca el mejoramiento y el progreso de la autoridad en el cumplimiento de sus objetivos y deberes; el mejoramiento y progreso de los estudiantes en el rendimiento académico, en su desarrollo personal y en el aprendizaje de normas y valores.

El cumplimiento de objetivos y deberes refiere específicamente a la adecuación de la autoridad a sus obligaciones legales y al logro de las metas definidas en los marcos nacionales o locales.

El rendimiento académico refiere específicamente al logro de los objetivos de aprendizaje curricular en niveles educativos y habilidades específicas. En algunos casos se incluye además el desarrollo social y el crecimiento personal de los estudiantes y el aprendizaje por parte de éstos de normas y valores del sistema.

Además, esta área incluye logros de eficiencia interna del sistema educativo en términos de asistencia, permanencia, graduación, comportamiento y clima escolar, entre otros indicadores; y refiere asimismo a los impactos o resultados en relación a los principales stakeholders, dentro de los cuales, además de los estudiantes, se cuenta a padres, familias, comunidades y el staff administrativo y docente del sistema escolar.

La capacidad de mejoramiento, refiere al potencial o perspectiva que presenta la autoridad para seguir progresando en términos de resultados educativos. Los casos que presentan este componente son Gales, Escocia y los 3 distritos de Estados Unidos.

### • **Procesos y Operaciones Educativas**

La segunda área identificada es la de procesos y operaciones educativas, definida en términos de los mecanismos y estrategias que desarrolla el nivel intermedio para el mejoramiento educativo. Esto implica la provisión de servicios educativos de responsabilidad de la autoridad local, pero también el apoyo técnico – pedagógico a las escuelas.

Dentro de esta área se contemplan los siguientes componentes: la implementación de servicios educativos; el apoyo y soporte a las escuelas para el mejoramiento escolar (en currículo, objetivos, metodologías, evaluaciones para el aprendizaje, manejo y gestión de salas de clases); el apoyo educativo a minorías y grupos con necesidades educativas especiales y el desarrollo y capacitación de los profesores. Además, esta área incluye los procesos de monitoreo, evaluación y auto evaluación de los servicios educativos. 10 de 12 casos incluyen esta área dentro de sus procesos de evaluación.

---

<sup>93</sup> La nomenclatura es nuestra.

- **Estructuras y Competencias Organizacionales**

La tercera área es la de estructuras y competencias organizacionales. Esta tiene que ver con las capacidades y estructuras organizacionales que desarrolla el nivel intermedio para la dirección y administración del sistema educativo en el territorio; así como para el apoyo y soporte que brinda a los establecimientos en sus necesidades de dirección y administración escolar. 10 de 12 casos presenta algún componente relacionado con esta área de evaluación.

Dentro de esta área se incluyen los siguientes componentes: la dirección y liderazgo del nivel intermedio, la planificación, las estrategias para el logro de objetivos y el soporte organizacional.

En relación al liderazgo, es particularmente importante el liderazgo para el cambio y mejoramiento de aprendizajes; y el soporte del nivel intermedio para el desarrollo del liderazgo del staff escolar y la comunidad educativa: directores, subdirectores, profesores, staff de apoyo, padres y estudiantes.

Se le asigna especial importancia al desarrollo del trabajo en equipo; la distribución de responsabilidades, los mecanismos y efectividad en la toma de decisiones y capacidad de los líderes de crear en sus equipos una visión y misión compartidas.

Con respecto a la planificación, es particularmente relevante: la definición de objetivos, metas y valores de manera clara y compartida por los participantes. Pero por sobre todo, la planificación fundada en evidencias, que permitan focalizar y priorizar en base al análisis de logros y brechas.

El componente de estrategias refiere a la implementación de iniciativas y acciones de manera coherente con las metas y el logro de objetivos.

Finalmente, algunos casos prestan atención a la estructura organizacional, la composición de los equipos de trabajo y la distribución de las funciones.

- **Condiciones y Recursos**

Esta área evalúa los insumos económicos y materiales con que cuentan el nivel intermedio y local para el desarrollo educativo. 9 de 12 casos presentan algún componente de esta área en sus procesos de evaluación.

Esta área incluye las condiciones materiales del acceso y provisión educativa, entre éstos, la cantidad y calidad de los establecimientos, el equipamiento de éstos y los servicios de alimentación y transporte de apoyo a las escuelas, en los casos en que son de responsabilidad de la autoridad local. A su vez, contempla la asignación eficiente de los recursos económicos y humanos (staff educativo y no educativo) por escuela y por niño.

La gestión y manejo de los recursos económicos es un componente sumamente relevante en la evaluación de las autoridades locales. Se le otorga especial énfasis a la asignación de los recursos en base a las prioridades y a la rendición de cuentas.

- **Entorno y Comunidad**



Finalmente, esta área tiene relación con el contexto local y sus condicionantes para el proceso educativo. Abarca 3 grandes componentes: por un lado, la realidad social y económica de la población del territorio (entre éstos, el nivel socioeconómico de las familias y estudiantes, las necesidades especiales de la población); por otro, la participación e involucramiento de la comunidad en los procesos de aprendizaje (el soporte comunitario y familiar en el proceso educativo, la generación de alianzas y asociaciones con otros actores del territorio) y por último, los servicios de apoyo para la comunidad educativa (servicios psicológicos, sociales y de fomento a la inclusión social). 11 de 12 casos presentan algún componente evaluado en relación al contexto.

Con respecto a la participación de la comunidad, es particularmente relevante la existencia de mecanismos de comunicación fluidos con todos los stakeholders; el establecimiento de mecanismos de consulta para la toma de decisiones, y las asociaciones y alianzas con otros organismos locales y provinciales para el desarrollo del proceso.

Los componentes principales de cada una de las áreas generales se presentan en la matriz a continuación (matriz n° 7). Cabe señalar que estos son los componentes definidos como principales, sin embargo cada caso particular define y ordena estos elementos de maneras diversas. Las áreas de evaluación y los componentes que presenta cada caso analizado se presentan en las páginas siguientes (matrices n° 8 y 9). El anexo n° 2 presenta la información completa para cada caso.

### **Matriz 7: Áreas Generales y Componentes de Evaluación**

<b>Áreas Generales y Componentes de Evaluación Principales del Nivel Intermedio</b>	
<b>Áreas</b>	<b>Componentes</b>
Resultados (Logros del Proceso Educativo y Capacidad de Mejoramiento)	Cumplimiento de objetivos y deberes
	Resultados Educativos
	Desarrollo Social y Crecimiento personal
	Normas y Valores
	Eficiencia Interna
	Impacto en Stakeholders
Procesos y Operaciones Educativas (Mecanismos y Estrategias para el Mejoramiento Educativo)	Capacidad de Mejoramiento
	Implementación de Servicios Educativos
	Apoyo Técnico – Pedagógico a Escuelas
	Apoyo Educativo a minorías y grupos con NE
	Desarrollo y Capacitación de Profesores
Estructuras y Competencias Organizacionales (Capacidades y Estructuras Organizacionales)	Evaluación, Monitoreo, Auto – Evaluación
	Liderazgo y Dirección
	Planificación
	Estrategias
Condiciones y Recursos (Insumos económicos y materiales)	Estructuras Organizacionales
	Condiciones materiales del acceso y provisión educativa
Entorno y Comunidad (Contexto local y condicionantes para el proceso educativo)	Asignación eficiente de recursos
	Realidad Económica y Social
	Participación e Involucramiento de la Comunidad
	Servicios de Apoyo (psicológico y social, inclusión social, NE)

**Matriz 8: Áreas Generales de Evaluación por Casos (\*)**

Áreas Generales de Evaluación	IN	ES	GA	SU	FI	NO	LI	BC	ON	MA	TX	KT
Resultados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Procesos y Operaciones Educativas	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Gestión, Liderazgo y Planificación	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Condiciones y Recursos	X	X	X	X		X	X		X		X	X
Entorno y Comunidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X

**(\*) Casos**

Abreviaturas	
IN	Inglaterra
ES	Escocia
GA	Gales
SU	Suecia
FI	Finlandia
NO	Noruega
LI	Lituania
BC	British Columbia
ON	Ontario
MA	Massachussets
TX	Texas
KT	Kentucky

**Matriz 9: Áreas Generales y Componentes de Evaluación Por Casos**

Evaluación del Nivel Intermedio		IN	ES	GA	SU	FI	NO	LI	BC	ON	MA	TX	KT
Áreas	Componentes												
Resultados	Cumplimiento de objetivos y deberes		X										
	Resultados Educativos	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
	Desarrollo Social y Crecimiento personal							X					
	Normas y Valores				X								
	Eficiencia Interna		X	X							X	X	
	Impacto en Stakeholders		X										X
	Capacidad de Mejoramiento		X	X							X	X	X
Procesos y Operaciones Educativas	Implementación de Servicios Educativos	X	X	X									X
	Apoyo Técnico – Pedagógico a Escuelas	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
	Apoyo Educativo a minorías y grupos con NE	X		X									X
	Desarrollo y Capacitación de Profesores	X								X			X
	Evaluación, Monitoreo, Auto – Evaluación	X		X	X		X	X		X		X	X
Estructuras y Competencias Organizacionales	Liderazgo y Dirección	X	X	X	X			X	X	X			X
	Planificación	X	X	X					X		X	X	X
	Estrategias	X	X	X	X				X	X	X	X	X
	Estructuras Organizacionales	X	X	X	X				X			X	X
Condiciones y Recursos	Condiciones materiales del acceso y provisión educativa	X	X	X	X		X			X			X
	Asignación eficiente de recursos	X	X	X	X		X	X		X		X	X
Entorno y Comunidad	Realidad Económica y Social				X		X	X		X		X	X
	Participación e Involucramiento de la Comunidad	X	X	X	X		X	X	X	X			X
	Servicios de Apoyo (psicológico y social, inclusión social, NE)	X	X	X	X	X							X

#### **iv) Indicadores, Evidencias y Criterios de Desempeño**

##### **• Indicadores**

Los únicos dos casos que no presentan información detallada sobre indicadores son Finlandia y Lituania. En el caso de este último sólo se encontró información sobre áreas y componentes principales. Evidencias y criterios de graduación o desempeño sólo presentan los casos de Inglaterra, Escocia, Gales y Kentucky.

Con distinto nivel de precisión y detalle, cada uno de los casos que presenta información a este nivel presenta una determinada estructura compuesta generalmente por áreas o preguntas claves a las cuales se le asocian un conjunto de indicadores que buscan dar cuenta del nivel de desarrollo o logro de estas áreas.

Por ejemplo, la matriz de indicadores de OFSTED consiste en 5 áreas principales, cada una con Sentencias Claves, Sentencias Relacionadas más específicas y finalmente indicadores. El marco de evaluación Escocés se basa en 6 preguntas de alto nivel que pueden ser respondidas evaluando la calidad de la educación a través de 10 áreas, cada una de las cuales cuenta con sub-áreas e indicadores.

En Gales, los evaluadores deben responder dos preguntas globales de rendimiento, pero para esto, deben previamente haber respondido preguntas claves para cada una de las áreas de responsabilidad de la autoridad local. Cada una de estas preguntas claves cuenta con contenidos más específicos. Suecia, con menor nivel de detalle, presenta 7 áreas principales, cada una de las cuales cuenta con indicadores más específicos. Noruega y Ontario ordenan sus indicadores en torno a 4 áreas de mayor relevancia, Lituania en torno a 3.

British Columbia presenta 10 áreas críticas a ser evaluadas, a través de dar respuesta a un conjunto de preguntas para cada una de estas áreas. Finalmente Kentucky define 7 grandes temáticas, para cada uno de los cuales se han definido con detalle un conjunto de indicadores más específicos.

##### **• Evidencias**

Respecto de las evidencias, cabe destacar los casos de Inglaterra y Escocia. En el primero, se identifican 6 tipos de evidencia: 1) Indicadores Principales de Rendimiento; 2) Evidencia Ilustrativa; 3) Indicadores Adicionales de rendimiento; 4) Otras evidencias; 5) Entrevistas; 6) Reuniones.

Los Indicadores Principales de Rendimiento son los indicadores de rendimiento oficiales. Los Indicadores Adicionales son indicadores producidos por las autoridades educativas locales. La evidencia ilustrativa hace referencia a documentación o estudios que informen sobre un tema o indicador particular.

En el caso de Escocia, se identifican 4 fuentes principales de evidencia: 1) Datos de rendimiento; 2) Documentación relevante; 3) Visión de los Stakeholders y 4) Observación directa de la práctica.

En ambos casos, el organismo evaluador ha elaborado un documento que propone fuentes de evidencia y tipos de evidencia para cada indicador, presentando asimismo ejemplos que permitan a la autoridad local informar sobre sus rendimientos.

En las matrices a continuación se presentan sólo algunos ejemplos de indicadores y evidencias para cada una de las áreas y componentes principales<sup>94</sup>.

### Matriz 10: Indicadores y Evidencias Área Resultados

Componentes	Ejemplos de Indicadores	Ejemplos de Evidencias	Caso
Cumplimiento de objetivos y deberes	- Cumplimiento de deberes legales	- Documentación que de la conformidad con legislación.	Escocia
Resultados Educativos	- Aprendizajes	- Resultados en pruebas estandarizadas - Resultados en instrumentos de evaluación. - Porcentaje de estudiantes con bajos rendimientos y niveles de progreso.	Noruega Texas
	- Mejoramiento en resultados	- Tendencias comparadas con niveles nacionales - Medidas comparadas en habilidades en matemática y lenguaje.	Escocia
Desarrollo Social y Crecimiento personal	- Desarrollo social y crecimiento personal	- No están disponibles en inglés	Lituania
	- Mejoramiento en Resultados	- Indicadores o datos sobre mejoramiento en ciudadanía, empresa y otras habilidades sociales.	Escocia
Normas y Valores	- Cumplimiento de Valores Democráticos básicos	- No están disponibles en inglés.	Suecia
Eficiencia Interna	- Progresos de la autoridad local	- Tasas de egreso de los estudiantes - Tiempo promedio de egresos	Noruega
		- Tasas de abandono - Tasas de graduación - Tasas de asistencia	Texas
Impacto en Stakeholders	- La medida en que padres y familias están: Tratados con equidad y justicia Satisfechos con la calidad de la educación proveída Participando y comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de sus niños.  - Medida en la cual padres y familias informan que son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratados con equidad y justicia</li> <li>• Satisfechos con la calidad de la educación proveída</li> <li>• Participando y comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de sus niños.</li> </ul>	- Datos cualitativos y cuantitativos y observación, documentación y discusión con otros stakeholders sobre: Tasas de asistencia a reuniones Niveles de participación en actividades escolares Tasas de respuesta a consultas Asistencia a conferencias y reuniones de evaluación Medida en que se están cumpliendo las necesidades de padres y familias. Evidencia de las inspecciones sobre padres y familias - Visión de los padres y familias según lo reportado a través de cuestionarios, encuestas, focus respecto de: La calidad de los servicios de la autoridad La medida en que se sientes valorados y apoyados Acceso y contacto con los establecimientos y el staff central. Acceso a oportunidades de educación de adultos Oportunidad para expresar sus puntos de vista.	Escocia
Capacidad de Mejoramiento	- Juicio global basado en evidencia y evaluación de todas las áreas claves	- Declaración sobre la confianza en la capacidad de mejoramiento de la autoridad. "El consejo tiene confianza / no tiene confianza en que la evidencia y la evaluación indican que: Se han producido mejoramientos en resultados claves y en el impacto de stakeholders; El liderazgo y la gestión son efectivos; La calidad de los arreglos para el mejoramiento han sido efectivos y el consejo tiene la capacidad de continuar mejorando".	Escocia

<sup>94</sup> Los espacios que se encuentran en blanco es porque no se dispone de información para ese nivel.

### Matriz 11: Indicadores y Evidencias Área Procesos y Operaciones Educativas

Componentes	Ejemplos de Indicadores	Ejemplos de Evidencias	Caso
Implementación de Servicios Educativos	- Prestación de Servicios Educativos - Implementación de las políticas del consejo, estrategias y planes.	- Declaración o relato de la autoridad local sobre el cumplimiento / incumplimiento del indicador, haciendo referencia a los actores involucrados, los procesos y las prácticas que lleva a cabo para su cumplimiento.	Escocia
Apoyo Técnico – Pedagógico a Escuelas	- El trabajo (estrategia) de la autoridad en el mejoramiento de los estándares en áreas prioritarias, incluido el apoyo en el currículum.	- La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a un conjunto de dimensiones. Entre éstas: el aumento de estándares de lenguaje; dar soporte efectivo a todos los niños en edad preescolar; elevar estándares en habilidades básicas de los niños; asegurar que las evaluaciones son precisas, consistentes y que informan sobre el aprendizaje, etc.	Gales
	- Acciones para cumplir con las necesidades de niños, jóvenes y adultos - Arreglos / Cambios para asegurar el mejoramiento de la calidad.	- Declaración o relato de la autoridad local sobre el cumplimiento / incumplimiento del indicador, haciendo referencia a los actores, procesos y acciones que lleva a cabo para su cumplimiento.	Escocia
	Organización para el mejoramiento: estrategias	Evidencia que de cuenta de las siguiente preguntas. - ¿Qué estrategias están definidas para las escuelas que no demuestran mejoramientos? - ¿Qué estrategias están definidas para los grupos de estudiantes que no muestran mejoramientos?	British Columbia
Apoyo Educativo a minorías y grupos con NE	- El trabajo del consejo en el mejoramiento de los estándares para niños y jóvenes con necesidades adicionales de aprendizaje	- La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a varias dimensiones. Una de ellas, es el cumplimiento de la ley “Children Act” para asegurar que los grupos vulnerables; reciban el derecho a la educación de manera equitativa; disfruten el aprendizaje y logren altos estándares; asistan regularmente a la escuela; participen en su educación.	Gales
Desarrollo y Capacitación de Profesores	- Desarrollo profesional de los profesores, planificación y colaboración	- Frecuencia con la que los profesores se reúnen a planificar, discutir planes de estudio y evaluaciones (encuesta) - Indicador de desarrollo profesional (encuesta)	Ontario
Evaluación, Monitoreo, Auto – Evaluación	- Evaluación de resultados y retroalimentación por parte de estudiantes, participantes y otros interesados.	- Declaración o relato de la autoridad local sobre el cumplimiento / incumplimiento del indicador, cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación, cuáles son los procedimientos utilizados, qué información se obtiene, cómo se utiliza, cómo y a quién se comunica.	Escocia

## Matriz 12: Indicadores y Evidencias Área Estructuras y Competencias Organizacionales

Componentes	Ejemplos de Indicadores	Ejemplos de Evidencias	Caso
Liderazgo y Dirección	- Visión, valores y metas Conformidad y coherencia con valores y objetivos corporativos y de la comunidad Compartir y mantener la visión Promoción de actitudes positivas ante la diversidad social y cultural - Liderazgo y dirección • Planificación y comunicación estratégica.	- Declaración o relato sobre cumplimiento de los indicadores: principalmente, cómo la autoridad es efectiva en el establecimiento de una visión clara, compartida y alineada con los valores y metas de la comunidad. Así mismo, debe demostrar cómo esta visión orienta la toma de decisiones y guía la planificación para mantener o mejorar la calidad de los servicios.	Escocia
	- Construcción de Comunidades de Aprendizaje: Liderazgo	Evidencia que de cuenta de las siguiente preguntas. - ¿Cómo están las escuelas y los distritos desarrollando las habilidades de liderazgo de directores, subdirectores, profesores, staff de apoyo, staff del distrito, padres y estudiantes?	British Columbia
	- Los líderes han desarrollado y sostenido una visión compartida	- Despliegue de la visión, misión y creencias - Agenda del consejo local de educación y minutas - Plan Global de Mejoramiento Distrital - Agenda y minutas de reuniones y anuncios del comité del distrito. Entre otros.	Kentucky
Planificación	- La efectividad de la planificación corporativa para la educación de niños y jóvenes. - La implementación de la planificación corporativa para la educación.	La autoridad local debe presentar la información necesaria para acreditar el cumplimiento del indicador, a través de: - Ejemplos de las iniciativas implementadas, para promover el mejoramiento escolar en respuesta a políticas y prioridades. Estos ejemplos debieran incluir: comunicación con las escuelas sobre el proceso de implementación, acciones, asignaciones de recursos, evaluaciones realizadas, etc.	Inglaterra
	- Planificación en conjunto con socios y otras organizaciones y servicios	- Declaración o relato sobre el cumplimiento / incumplimiento del indicador, específicamente, sobre el involucramiento de los socios en la planificación y sobre el impacto del trabajo con otras organizaciones y servicios en la calidad del servicio ofrecido.	Escocia
Estrategias	- Tiene estrategias, políticas y planes de apoyo, realistas y coherentes para implementar actividades que, claramente, definen cómo la acción logrará los objetivos y los resultados buscados.	- La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a varias dimensiones. Una de ellas, las prácticas y estrategias que realiza para: la equidad racial y la promoción de armonía racial; la equidad en las oportunidades; el resguardo y promoción del bienestar de los niños; servicios de salud y seguridad; y cumplir con la legislación sobre discapacitados.	Gales
Estructuras Organizacionales	- Responsabilidades del director, autoridades y funciones - Mecanismos de toma de decisiones y comunicación	- No están disponibles en inglés.	Suecia
	- Organización para el Mejoramiento: Estructuras	Evidencia que de cuenta de las siguiente preguntas. - ¿Cómo determinaron las estructuras que están utilizando para el mejoramiento? - ¿Cómo están monitoreando las estructuras, y adaptándolas o modificándolas si es necesario?	British Columbia

**Matriz 13: Indicadores y Evidencias Área Condiciones y Recursos**

Componentes	Ejemplos de Indicadores	Ejemplos de Evidencias	Caso
Condiciones materiales del acceso y provisión educativa	- Recursos de enseñanza son suficientes para entregar efectivamente el currículo (textos, materiales, tecnologías)	- Documentos, Planes, Inventarios. - Encuestas y Entrevistas a actores clave - Presupuestos y Asignaciones.	Kentucky
	- Instalaciones - Materiales de enseñanza y equipamiento	- No están disponibles en inglés.	Suecia
	- La provisión de un rango y número adecuado de establecimientos escolares	La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a varias dimensiones. Entre éstas: una capacidad suficiente en escuelas primarias y secundarias; que éstas no se encuentra colapsadas; tienen bien desarrollado un sistema detallado para monitorear los requerimientos de los establecimientos. Además, la autoridad debe hacer un buen progreso en la disminución del número de escuelas sobrepobladas.	Gales
Asignación eficiente de recursos	- Uso de Recursos	- Presupuesto anual y gastos (por escuela y distrito)	Massachusetts
	- Recursos económicos por niño (a nivel municipal y regional)	- No están disponibles en inglés.	Noruega
	- Considera estratégicamente los recursos (fondos, staff) y los utiliza en base a prioridades para la entrega del servicio.	- La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a: la medida en que los recursos están relacionados con prioridades; el costo de las actividades y si éste es factible; las estrategias son acompañadas de una planificación financiera que permite hacer factible su desarrollo; y la pro -actividad de la autoridad en la búsqueda de financiamiento externo.	Gales
	Manejo, gestión financiera <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de presupuestos y aseguramiento de fondos</li> <li>• Implementación de procedimientos financieros y controles</li> <li>• Procesos para recolectar, evaluar y comunicar información financiera</li> <li>• Proveer Best Value</li> </ul>	- Declaración o relato sobre el cumplimiento / incumplimiento de los indicadores. El sostenedor debe dar cuenta de los procesos y prácticas que realiza y su efectividad o impacto para llevar el manejo financiero según lo solicitado.	Escocia

**Matriz 14: Indicadores y Evidencias Área Entorno y Comunidad**

Componentes	Ejemplos de Indicadores	Ejemplos de Evidencias	Caso
Realidad Económica y Social	- Contexto	- Composición racial de profesores y staff administrativo	Massachusetts
	- Factores Contextuales	- Matrícula - Nivel socioeconómico - País de nacimiento y lenguaje - Estudiantes con necesidades especiales - Movilidad de los estudiantes (matrícula, transferencia, retiros)	Ontario
Participación e Involucramiento de la Comunidad	- Múltiples estrategias de comunicación y medios son utilizados para la diseminación de información a todos los stakeholders.  - Los profesores se comunican regularmente con las familias sobre el progreso individual de estudiantes.	- Planes Comunicacionales del Distrito - Entrevistas a actores clave - Agenda y minutas de reuniones y anuncios del consejo. - Boletines u otros materiales informativos.	Kentucky
	Construcción de Comunidades de Aprendizaje: Participación de los Padres	Evidencia que de cuenta de las siguiente preguntas. - A nivel de escuela y de distrito: ¿Cómo están los padres fomentando el logro de los niños?; - ¿Cómo están los Consejos de Planificación Escolar involucrando a los padres, incluidos los padres de grupos específicos como indígenas y niños con necesidades especiales, para promover el mejoramiento de todos los niños? - ¿Qué estrategias han sido las más efectivas para involucrar a los padres?	British Columbia
Servicios de Apoyo (psicológico y social, inclusión social, NE)	- La escuela y el distrito proveen de apoyo a las necesidades físicas, culturales, socioeconómicas, intelectuales de todos los estudiantes, lo que refleja un compromiso con la equidad y una valoración de la diversidad.	- Planificación del Distrito - Entrevistas a actores clave - Agenda y minutas de reuniones y anuncios del consejo.	Kentucky
	El trabajo del consejo en el cumplimiento de sus obligaciones legales respecto de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niños que requieren de cuidado (Looked After Children - LAC)</li> <li>• niños excluidos</li> <li>• promoción de igualdad racial y lucha contra el racismo</li> <li>• prevención y control de bullying</li> <li>• protección de niños y bienestar.</li> </ul>	- La autoridad debe mostrar o dar evidencias en relación a varias dimensiones. Entre éstas: las planificaciones requeridas definen una estrategia clara y coherente para que los niños que requieren de cuidado realicen progresos; monitorean estos resultados; fijan metas significativas; han desarrollado estrategias y procedimientos conjuntos con el departamento social para estos niños, etc.	Gales

**• Criterios de Desempeño**

Los casos del Reino Unido más el distrito de Kentucky son relevantes porque presentan, junto con indicadores, evidencias y ejemplos, los criterios de graduación o niveles de desempeño.

Inglaterra, por ejemplo, ha definido para cada sentencia estándares de rendimiento y niveles. La graduación presenta 3 niveles: Desempeño Bueno (grado 2), Satisfactorio (grado 4), Malo (grado 6).

Para que una autoridad educativa local alcance el estándar satisfactorio, en una sentencia particular, los inspectores que evalúan deben coincidir en que todos los criterios han sido cumplidos. El satisfactorio define lo mínimo aceptable para el rendimiento de dicha función.



**Matriz 15: Criterios y Niveles de Desempeño para Indicador 1 – Inglaterra**

<b>Criterios y Niveles de Desempeño para Indicador 1: La planificación y visión corporativa</b>		
<b>Nivel 2 (Bueno)</b>	<b>Nivel 4 (Satisfactorio)</b>	<b>Nivel 6 (Malo)</b>
Los planes corporativos reflejan una visión compartida para el desarrollo y prioridades educativas. Estas se ven completamente reflejadas en los planes operacionales y planes de los grupos o aliados.	Hay una comprensión compartida de las prioridades corporativas reflejadas en el plan. Las prioridades corporativas se reflejan en los planes operacionales y en los planes de la mayoría de grupos aliados.	Hay un pequeño acuerdo sobre prioridades corporativas. Las prioridades son definidas por departamentos antes que corporativamente.
Una alta prioridad es financiada en educación con la planificación corporativa. Los objetivos son conocidos por los miembros electos y el staff y utilizados para asegurar mejoramiento.	Los planes consistentemente se ajustan a las prioridades educativas. Los objetivos son conocidos y utilizados por la mayoría de los miembros y staff para asegurar mejoramiento.	La planificación corporativa no asigna consistentemente una prioridad a la educación. Los objetivos no están contenidos en los planes operacionales y no son usados rutinariamente por el staff.

Escocia, por su parte, evalúa la calidad a través de 6 niveles de desempeño. Las evaluaciones pueden ser: excelente; muy buena, buena, adecuada, débil e insatisfactoria.

Una evaluación excelente, aplica a una provisión modelo en su tipo. Las experiencias de los aprendices y los logros son de muy alta calidad. Una evaluación excelente representa un estándar sobresaliente que ejemplifica buenas prácticas y que vale la pena compartir y diseminar.

La evaluación muy buena aplica a una provisión caracterizada por grandes fortalezas. Hay pocas áreas que necesitan de mejoramiento y su existencia no disminuye significativamente las experiencias de aprendizaje. De todas formas, se espera mejore sus rendimientos hasta que sea excelente.

La evaluación buena aplica a una provisión caracterizada por importantes fortalezas que, reunidas, superan las áreas para mejoramiento. Representa un estándar de provisión en la cual las fortalezas tienen un impacto positivo. Pero la calidad de las experiencias de aprendizaje es disminuida en algunos aspectos en los cuales se requiere de mejoramiento.

La evaluación adecuada, aplica a una provisión caracterizada por fortalezas que alcanzan, por justo, a superar las debilidades. Indica que los estudiantes tienen acceso a un nivel básico de provisión. Pero, si bien las debilidades no son lo suficientemente importante como para producir un impacto inverso, reducen la calidad general de las experiencias de los estudiantes.

Una evaluación débil aplica a una provisión que tiene algunas fortalezas, pero que tienen importantes debilidades. Mientras puede haber algunas fortalezas, las debilidades importantes, serán suficientes para disminuir las experiencias de los estudiantes de manera sustantiva. Esto implica la necesidad de actuar de manera planificada y estructurada.

Una evaluación insatisfactoria aplica donde hay mayor necesidades y debilidades en la provisión requiriendo remedio de manera inmediata. La experiencia de los estudiantes se encuentra en riesgo en aspectos significativos.

Gales, por su parte, asigna 4 niveles de desempeño a las sentencias y preguntas claves a ser aplicadas a cada área de responsabilidad de la autoridad.

Estos niveles son: 1) Bueno, con características excepcionales, 2) Buenas características y sin deficiencias importantes; 3) Buenas características, superan las deficiencias y 4) Deficiencias en áreas importantes.

Por último, Kentucky define 4 niveles de rendimiento: 1) Escaso o nulo desarrollo e implementación; 2) Desarrollo limitado o implementación parcial; 3) Nivel de desarrollo e implementación completamente funcional y operativo; 4) Nivel ejemplar de desarrollo e implementación.

Para cada indicador, están definidos los criterios para asignar estos niveles de desempeño y ejemplos de evidencias para sustentar ese juicio.

**Matriz 16: Criterios y Niveles de Desempeño para Indicador 7.1a – Kentucky (\*)**

<b>Criterios y Niveles de desempeño para indicador 7.1a: Los líderes han desarrollado y sostenido una visión compartida</b>				
Estándar – Indicador y Ejemplos de Evidencia	4: Nivel ejemplar de desarrollo e implementación	3: Nivel de desarrollo e implementación completamente funcional y operativo.	2: Desarrollo limitado o implementación parcial	1: Escaso o nulo desarrollo e implementación
<p>7.1 LIDERAZGO 7.1a Los líderes han desarrollado y sostenido una visión compartida</p> <p>Ejemplos de Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despliegue de la visión, misión y creencias</li> <li>- Agenda del consejo local de educación y minutas</li> <li>- Plan Global de Mejoramiento Distrital</li> <li>- Listado de Impactos e Implementaciones realizadas</li> <li>- Agenda y minutas de reuniones y anuncios del comité del distrito.</li> <li>- Cuadernos de profesores, estudiantes y apoderados</li> <li>- Entrevistas a: staff de la oficina central y de la escuela, estudiantes, apoderados y comunidad.</li> <li>- Publicaciones del distrito</li> <li>- Páginas web del distrito</li> <li>- Información de prensa</li> <li>- Resultados de encuestas de opinión.</li> </ul>	<p>Cumple con los criterios del nivel 3 en este indicador y además:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo del distrito desarrolla una visión, misión y creencias compartida para el distrito, utilizando un proceso público que involucra a los stakeholders de la escuela y la comunidad.</li> <li>- El liderazgo del distrito facilita reuniones regulares con los accionistas de la escuela y la comunidad para revisar la visión del distrito y reevaluar su pertinencia en la manera en que el distrito se proyecta a sí mismo hacia el futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo del distrito desarrolla una visión compartida para el distrito utilizando un proceso público que involucra a los accionistas de la escuela y la comunidad.</li> <li>- El liderazgo del distrito sostiene una visión de distrito, y la utiliza como guía para la toma de decisiones, la despliega al interior y exterior de los establecimientos educacionales, y la publica en medio distritales, y la recuerda y cita en reuniones públicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo del distrito desarrolla una visión, pero no presenta un proceso público de participación de stakeholders.</li> <li>- Los esfuerzos del liderazgo del distrito para mantener la visión del distrito son esporádicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo del distrito tiene escaso o nulo conciencia de la visión del distrito</li> <li>- El liderazgo del distrito hace pequeños o nulos esfuerzos para comunicar la visión del distrito.</li> </ul>

(\*) Es preciso aclarar que el distrito de Kentucky, independientemente del Plan de Mejoramiento que exige, ofrece a los distritos (y también a las escuelas) un documento con un conjunto de indicadores y estándares que permiten diagnosticar y orientar la planificación. Este cuadro es una traducción de uno de los indicadores de dicho documento con sus respectivos estándares.

**v) Instrumentos**

Se encontraron dos tipos de documentos que refieren al proceso de recolección de información para la evaluación del nivel intermedio<sup>95</sup>. Por un lado, guías o documentos de orientación para las autoridades locales, y por otro, instrumentos de recolección de información para el proceso evaluativo.

Los primeros contienen explicaciones del proceso de evaluación (interna y externa), preguntas orientadoras para conducir ambos tipos de evaluaciones, y documentos con estándares e

<sup>95</sup> Se consideraron sólo aquellos que están disponibles en Internet en idioma inglés.

indicadores de logro. Entre los segundos se cuentan las fichas para auto evaluación y cuestionarios a ser aplicados a estudiantes, padres y staff escolar.

**Matriz 17: Documentos para el proceso de evaluación y recolección de información**

<b>Documentos E Instrumentos De Recolección</b>		
<b>Casos (*)</b>	<b>Documentos de Orientación</b>	<b>Instrumentos de Recolección</b>
Inglaterra	1) Documento con Preguntas, Áreas y Evidencia para Inspección.	1) Ficha de Auto evaluación
Escocia	1) Documento Orientador que incluye indicadores de rendimiento y calidad	1) Ficha de Autoevaluación 2) Ficha Perfil del Servicio Educacional 3) Cuestionarios para Padres, Staff de AL y Directores
Gales	1) Documento guía para la inspección de AL. Incluye explicación del proceso, criterios, áreas evaluadas, evidencia.	1) Cuestionario Post – Inspección.
Suecia	1) Documento Resumen de Inspecciones, que incluye explicación del proceso de inspección.	
Finlandia	1) Documento sobre el Programa de Evaluación 2004/7. Incluye orientaciones generales del proceso.	
British Columbia	1) Guía de orientación de Compromisos de Logro del Distrito. 2) Guía de orientación de Revisiones de Distrito. Incluye preguntas, componentes y grados de evaluación.	1) Encuestas de Satisfacción a estudiantes, padres y staff.
Ontario	1) Documentos (Página Web) con indicadores de calidad.	1) Cuestionarios para estudiantes, profesores y directores cursos 3, 6 y 9.
Massachusetts	1) Ley General de Massachusetts. Capítulo 69. Sección 1L. 2) Guía sobre responsabilidades para distritos y escuelas en "Estado de Mejoramiento".	
Texas	1) Capítulo de la Ley que define los elementos que debe contener el Plan de Mejoramiento del Distrito. Subchapter F. Section 11.251 2) Capítulo de la Ley que define indicadores de la calidad del aprendizaje en las escuelas. Subchapter C. Section 39.051	
Kentucky	1) Guía para la Planificación de Distritos. Incluye pasos críticos. 2) Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar para Escuelas y Distritos	1) Encuesta de Percepción de Stakeholders 2) Encuesta a Líderes del Distrito 3) Auto evaluación de Directores

(\*) Para los casos de Noruega y Lituania no se encontró información disponible en Internet.

**E. Conclusiones**

Para los fines de este estudio es importante destacar la existencia de significativos elementos comunes a las 12 experiencias internacionales, en relación a los mecanismos y contenidos de evaluación de los niveles intermedios.

En relación a la institucionalidad del sistema de evaluación cabe destacar la presencia de los organismos evaluadores que, operando a nivel central (nacional o federal), son distintos al Ministerio o Departamentos Nacionales de Educación. Estos organismos cumplen la función de evaluar el sistema educativo y en particular el nivel intermedio, con el fin de asegurar el cumplimiento de los estándares y de informar a los principales actores del proceso educativo. Este organismo – en la mayoría de los casos – desarrolla e implementa las evaluaciones, a la vez que define contenidos, orienta los procesos de evaluación y elabora los instrumentos.

Con respecto a los tipos de evaluación identificados restaría señalar algunas ideas. En primer lugar, los casos que cuenta con auto evaluación, declaran que para que ésta sea efectiva, y se constituya en un proceso conciente y continuo de revisión de las prácticas para el mejoramiento, debe darse en el marco de una cultura de evaluación.

En segundo lugar, es que junto con las evaluaciones externas, los sistemas educativos han desarrollado instrumentos complementarios para el proceso de evaluación, siendo los más

importantes las “planificaciones para el mejoramiento”. Estos son particularmente relevantes en los casos en que la evaluación que se realiza es únicamente externa, dado que los procesos de planificación permiten y cumplen la función de auto reflexión de la autoridad local sobre sus prácticas. Adicionalmente, y tal es el caso de los distritos de Kentucky, este proceso de planificación puede ser apoyado y complementado con otros instrumentos o guías que permitan a la autoridad orientar el diagnóstico de sus necesidades. La instalación de una cultura de evaluación implica que el sistema tiene la responsabilidad de generar los mecanismos adecuados para facilitar este proceso.

Tercero, es importante mencionar que estas experiencias atribuyen especial énfasis a la necesidad de alinear las evaluaciones y las planificaciones entre la autoridad local y sus escuelas. Esto requiere asimismo la producción de instrumentos y contenidos comunes de evaluación para ambos niveles, y en el caso de las planificaciones, coherencia entre diagnóstico, metas, objetivos y estrategias.

Los casos presentados en este capítulo otorgan especial importancia a la producción y disponibilidad de información. Por un lado, destaca la producción y publicación información y documentación para el proceso evaluativo, es decir, las autoridades tienen pleno acceso a documentos explicativos, de apoyo y orientación (donde destacan los documentos de estándares, indicadores, criterios y niveles de rendimiento de Inglaterra, Escocia, Gales y Kentucky).

Por otro lado, destaca que en la mayoría de los casos estudiados los resultados de las evaluaciones son debidamente informados a todos los interesados a través de reportes públicos. En algunas experiencias, además, se exige a la autoridad local que informe directamente a los apoderados en caso de ser evaluados de manera deficiente.

Por último, se otorga especial énfasis a la producción y recolección de información que permita fundamentar las evaluaciones y planificar en base a evidencias.

Finalmente, es posible decir que las evaluaciones de las experiencias internacionales revisadas se orientan hacia el mejoramiento de sus procesos y resultados, lo que se ve reflejado además en el tipo de indicadores con los cuales se evalúa. Esta orientación al mejoramiento tiene relación, sin duda, con esta idea de una cultura de evaluación que, a través de diversos mecanismos, dirige al sistema educativo hacia una revisión continua y permanente de sus prácticas.

## F. Bibliografía

BC Ministry of Education. Governance and Legislation Branch. Statement of Education Policy Order. Mandate for the School System, Province of British Columbia. November, 2008.

Campbell, Carol; Fullan, Michael. Unlocking Potential for Learning. Effective District – Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy. 2006

DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

Education Improvement Commission. The Road Ahead – II. A Report on the Role of School Boards and Trustees. December 1997.

Education (Scotland) 1980 Act. En: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

Educational Evaluation Secretariat, Developing National Evaluation of Education in Finland. En: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

EQAO. Ensuring Quality Assessments: Enhancements to EQAO's Assessment Program. En: <http://www.eqao.com/categories/home.aspx?status=logout&Lang=E>

EQAO. Guide to School and Board Improvement Planning. Página Web EQAO. <http://www.eqao.com/categories/home.aspx?status=logout&Lang=E>

Estatutos de Kentucky. En: <http://www.lrc.ky.gov/KRS/156-00/CHAPTER.HTM>

Estatutos de Accountability de Distritos de Kentucky. En: <http://www.lrc.state.ky.us/kar/703/005/130.htm>

ESTYN, Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004, 2006. En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

ESTYN, Guidance for the Inspection of Local Authority Education Services in Wales from April 2006 to March 2010. En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

Eurybase, The Education System in England, Wales, Northern Ireland, 2006 – 2007. En: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007- 2008 y Educational Evaluation Secretariat, Developing National

Eurybase, The Information Database on Education System in Europe. The Education System in Lithuania. 2006 – 2007. En: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice, Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa”, 2004. En: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Eurydice. Eurybase, the Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Norway 2006 – 2007. En: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Evaluation of Education in Finland. En: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

HM Inspectorate of Education, Improving Scottish Education – Effectiveness of Education Authorities, 2006. En: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

HM Inspectorate of Education in Scotland. Executive Agency Framework Document. April, 2005. [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

HMIe, Improving Scottish Education. Improving Education Authorities, Best Practice in Scotland, 2006. En: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

HMIe, Quality Management in Education 2. Self – Evaluation for Quality Improvement. April, 2006. En: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

Ley General de Massachusetts. En: <http://www.mass.gov/legis/laws/mgl/69-1i.htm>

Norwegian Ministry of Education and Research. Education in Norway, from Kindergarten to Adult Education.

Norwegian Directorate for Education and Training. A brief Introduction to The Norwegian Directorate for Education and Training.

Norwegian Directorate for Education and Training. The Education Mirror 2006. Analysis of primary and lower and upper secondary education in Norway.

OFSTED, LEA Inspection Framework, The framework for LEA Self – Evaluation. 2004. En: <http://www.ofsted.gov.uk/>

OFSTED, Framework for the inspection of local education authorities, 2004. En Página Web de OFSTED: <http://www.ofsted.gov.uk/>

Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2008.

Skolverket, Educational Inspection 2004. Summary of Inspection Results. En: <http://www.skolverket.se/sb/d/190>

Skolverket, Swedish Nacional Agency for Education´s Educational Inspectorate. Inspecting for Improvement. En: <http://www.skolverket.se/sb/d/190>

Standards in Scotland´s Schools etc. Act 2000. En: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

“Texas Education Code”. En: <http://tlo2.tlc.state.tx.us/statutes/ed.toc.htm>

The Finnish Education Evaluation Council, New Directions in Educational Evaluation. Evaluation Programme 2004 – 2007. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 3.

The General Laws of Massachusetts. M.G.L – Chapter 69, Section 1A, 1B, 1L.  
<http://www.mass.gov/legis/laws/mgl/gl-69-toc.htm>

### **Páginas Web**

Página Web de Suecia:  
[http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet\\_15974.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet_15974.aspx)

Página Web Oficinas de Gobierno en Suecia:  
[www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375](http://www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375)

Página Web Ministerio de Educación de Finlandia. <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

Página de la Asociación de Autoridades Locales y Regionales en Finlandia.  
[http://www.kunnat.net/k\\_etusivu.asp?path=1;161;279](http://www.kunnat.net/k_etusivu.asp?path=1;161;279)

Página Web del Consejo de Evaluación Educativa. <http://www.edev.fi/portal/english>

Página Web Ministerio de Educación de British Columbia:  
<http://www.bced.gov.bc.ca/policy/primer/roles.htm>

Página web de la Provincia de British Columbia. <http://www.gov.bc.ca/bced/>

Página Web Ministerio de Educación Ontario. [www.edu.gov.on.ca/eng/about](http://www.edu.gov.on.ca/eng/about)

Página Web Departamento de Educación de Kentucky. En:  
<http://www.kde.state.ky.us/KDE/HomePageRepository/About+KDE/About+KDE.htm>

## **CAPITULO II: PROPUESTA TECNICA INICIAL PARA ESTANDARES E INDICADORES PARA SOSTENEDORES DE EDUCACION PÚBLICA EN CHILE**

En este segundo capítulo se presenta la propuesta específica de **Estándares de Desempeño de Sostenedores de Educación Pública**. Esta se construyó en base a todos los antecedentes, experiencias e investigaciones analizadas en el capítulo I y en base a los comentarios y sugerencias que realizaron los profesionales de los 10 DAEM y Corporaciones Municipales de Educación que participaron del proceso de diálogo (el cual se describe en el capítulo III del presente documento).

La propuesta elaborada por el equipo CIAE es resumida en las siguientes páginas, en la cual se indica el modelo de estándares; las áreas, componentes y elementos de gestión que la componen, así como las rúbricas, evidencia y mecanismos de verificación específica para cada uno de los elementos de gestión propuestos.

### **A. Descripción del Modelo**

El Modelo de Estándares de Desempeño para Sostenedores Públicos se estructura en base a categorías: 1) las áreas de responsabilidad; 2) los componentes claves, y 3) los elementos de gestión y 4) juicio global de desempeño.

**1) Áreas de Responsabilidad:** Principales ámbitos de responsabilidad del sostenedor en la generación de condiciones para un apoyo efectivo al trabajo que realizan los establecimientos bajo su dependencia<sup>96</sup>. Estos ámbitos dan cuenta de los procesos clave de la gestión del sostenedor.

**2) Componentes:** Procesos técnicos específicos en los cuales se descomponen las áreas de responsabilidad del sostenedor.

**3) Elementos de Gestión:** Son las prácticas y resultados específicos esperados para una gestión efectiva del sostenedor. Son la expresión operativa de las áreas y componentes.

**4) Juicio Global de Desempeño:** Constituye la sentencia última acerca del nivel de desempeño del sostenedor en los estándares sobre los cuales se observa su gestión. Estos juicios se determinan al finalizar la revisión de todos los elementos de gestión, y resumen de manera general la gestión del sostenedor y sus resultados a partir de la información recolectada y analizada<sup>97</sup>.

Para emitir un juicio evaluativo respecto del desempeño de los Sostenedores en cada Área de Responsabilidad se definen Rúbricas, Niveles de desarrollo, Evidencias y Medios de Verificación.

---

<sup>96</sup> Las áreas propuestas fueron construidas en base a estudios nacionales sobre estándares de gestión, estudios sobre calidad y efectividad de los sistemas intermedios y experiencias internacionales sobre evaluación de los niveles intermedios. Posteriormente, fueron sometidas a consulta con profesionales de 10 DAEM y Corporaciones Municipales de Educación.

<sup>97</sup> Las sentencias o juicios claves son elementos utilizados en las experiencias internacionales de Inglaterra y Gales.



**a) Rúbricas:** Descripción de cada uno de los elementos de gestión –prácticas y resultados -, de acuerdo a ciertos niveles de desarrollo. Las rúbricas permiten caracterizar el estado de las prácticas y sus resultados, para cada nivel de desarrollo.

**b) Niveles de Desarrollo:** Escala de 6 estadios de graduación para indicar el desarrollo de los elementos de gestión<sup>98</sup>: 1. Insuficiente; 2. Incipiente; 3. Básico; 4. Funcional; 5. Avanzado; 6. Destacado<sup>99</sup>.

1. Nivel de desarrollo insuficiente
2. Nivel de desarrollo incipiente
3. Nivel de desarrollo básico
4. Nivel de desarrollo funcional
5. Nivel de desarrollo avanzado
6. Nivel de desarrollo destacado

**c) Evidencias y Medios de Verificación:** Los niveles de desarrollo en cada uno de los elementos de gestión deben ser fundamentados a partir de un conjunto de **evidencias** (cuantitativas y cualitativas) y acompañados de los respectivos **medios de verificación**.

La **evidencia** es información relevante que permite fundamentar y validar los niveles de desarrollo del sostenedor en cada elemento de gestión. Las evidencias pueden ser de distintos tipos y se indican en el cuadro a continuación. Los **medios de verificación**, por su parte, indican la fuente de información a partir de la cual se extrajo la evidencia correspondiente.

### Tipos de Evidencias y Ejemplos de Medios de Verificación Asociados

Tipos de Evidencias <sup>100</sup>	Medios de Verificación
1. Indicadores de Desempeño	1.1 Sistemas o registros de información oficiales 1.2 Documentos oficiales internos del equipo sostenedor y establecimientos 1.3 Informes finales de evaluación
2. Información contenida en documentación relevante	2.1 Planificaciones del equipo sostenedor y equipo escolar 2.2 Actas o Minutas oficiales de reuniones 2.3 Publicaciones oficiales 2.4 Páginas Web oficiales
3. Visión de los involucrados	3.1 Entrevistas 3.2 Encuestas 3.3 Grupos Focales 3.4 Reuniones
4. Observación directa	4.1 Pautas de Observación

## B. Definición de Áreas y Componentes

### Área 1. Resultados Educativos

<sup>98</sup> A diferencia de los casos de Kentucky y Gales, en Escocia se utilizan 6 niveles de desempeño. Esto podría permitir mayor graduación en la evaluación de los sostenedores.

<sup>99</sup> La denominación de los niveles de desarrollo está aun en proceso de definición.

<sup>100</sup> Tipos de evidencias extraídos de las experiencias de Inglaterra y Escocia.

Esta área refiere a los logros finales de los procesos llevados a cabo por el equipo sostenedor para el mejoramiento en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, eficiencia interna, reducción de brechas e indicadores institucionales.

#### 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes

Mejoramiento del equipo sostenedor en los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes y a nivel de establecimientos en las áreas de matemáticas, lenguaje, comprensión del medio social y natural.

#### 1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas

Mejoramiento sistemático del equipo sostenedor en las tendencias de los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes y a nivel de establecimientos en las últimas mediciones.

#### 1.3 Equidad en los resultados de Aprendizaje

Mejoramiento del equipo sostenedor en los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes y en la reducción de las brechas (diferencias) en los resultados de estudiantes y grupos vulnerables o con mayores dificultades (en términos de nivel socioeconómico, género y etnia).

#### 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos

Efectividad del equipo sostenedor en el cumplimiento de objetivos, metas e indicadores definidos en las planificaciones a nivel local y por establecimiento.

#### 1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo

Efectividad del equipo sostenedor en el logro de la satisfacción de la comunidad educativa con los servicios educativos. La comunidad educativa incluye: estudiantes, padres, apoderados, equipo sostenedor y equipo escolar.

#### 1.6 Eficiencia Interna del Sistema

Efectividad del equipo sostenedor en el logro de resultados institucionales internos a nivel local y por establecimientos, y reducción de brechas en estos resultados entre los estudiantes y grupos vulnerables o con mayores dificultades (en términos de nivel socioeconómico, género y etnia). La eficiencia interna incluye los indicadores de retención y crecimiento de matrícula, reprobación y asistencia.

#### 1.7 Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de aprendizaje

Efectividad del equipo sostenedor en el cumplimiento de la normativa legal definida sobre resultados de aprendizaje. Esto incluye cumplimiento de la normativa relativa a la aplicación de pruebas SIMCE, cumplimiento de antecedentes requeridos para elaborar Ficha Escuela y resultados de fiscalización de la Superintendencia.

## **Área 2. Liderazgo Institucional y Pedagógico**

Esta área refiere a los planteamientos contruidos, procesos y prácticas llevadas a cabo por el equipo sostenedor para alinear, motivar y comprometer activamente a la comunidad educativa en la realización, apoyo y mejora de la gestión de los procesos institucionales y educativos de la comuna.

## **Componentes**

### 2.1 Visión y misión

Definiciones del equipo sostenedor para guiar la toma de decisiones y realización de acciones en torno a los procesos institucionales y educativos de la comuna, en base a los acuerdos realizados por el equipo sostenedor con sus establecimientos.

### 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio

Procesos de construcción, evaluación y monitoreo de la planificación de las acciones del equipo sostenedor y sus establecimientos en el corto y mediano plazo, para favorecer la consistencia y sustentabilidad de la gestión educacional del municipio.

### 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos

Procesos realizados por el equipo sostenedor para fortalecer el liderazgo de su equipo y sus establecimientos, favoreciendo la autonomía, la colaboración y la transferencia de competencias entre los actores.

## **Área 3. Gestión de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje**

Esta área refiere a los procesos y prácticas que realiza el equipo sostenedor para asegurar procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en sus establecimientos, a través de acciones que apuntan a la articulación a nivel comunal del currículo y evaluación de los aprendizajes, incluyendo el fortalecimiento de las capacidades individuales e institucionales, para el mejoramiento continuo de los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes.

## **Componentes**

### 3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional

Refiere a las estrategias y mecanismos que el equipo del sostenedor diseña e implementa para apoyar y fortalecer técnicamente a los establecimientos, considerando sus necesidades específicas y rescatando las experiencias exitosas a nivel local y nacional. Además incluye las estrategias y mecanismos que implementa el sostenedor para generar las condiciones que promueven el desarrollo profesional en sus equipos y en los equipos escolares.

### 3.2 Gestión del currículum y la enseñanza

Refiere a las estrategias y mecanismos que el equipo del sostenedor diseña e implementa para fortalecer la articulación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel local, asegurando condiciones para que todos los estudiantes logren los estándares de aprendizaje que se han definido para su nivel.

## **Área 4. Gestión de Recursos**

Esta área refiere a los procesos y prácticas llevados a cabo por el equipo sostenedor para la organización y administración de los recursos financieros, materiales y humanos, necesarios para apoyar y mejorar las labores educativas.

### **Componentes**

#### **4.1 Gestión Financiera**

Implementación de procesos de diagnóstico de la situación financiera y mecanismos de administración de los recursos financieros a nivel local y por establecimiento.

#### **4.2 Gestión de Recursos Materiales**

Implementación de procesos de diagnóstico de la situación de recursos materiales y mecanismos de administración de dichos recursos a nivel local y por establecimientos. Los recursos materiales comprenden infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.

#### **4.3 Gestión de Recursos Humanos**

Procesos de administración del personal de la educación a nivel local y por establecimiento, e implementación de mecanismos para el logro y evaluación de un clima laboral propicio de los equipos.

## **Área 5: Gestión de Redes y de Relaciones para la participación de la Comunidad**

Esta área refiere a los mecanismos y prácticas que permiten al sostenedor fomentar la participación de los actores del sistema educativo e instituciones del entorno y a las políticas que desarrolla para asegurar la inclusión de todos los estudiantes y fortalecer sus servicios educativos.

### **Componentes**

#### **5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa**

Refiere a los mecanismos y prácticas desarrolladas por el sostenedor para informar y promover la participación de diversos actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, según sus ámbitos de competencias.

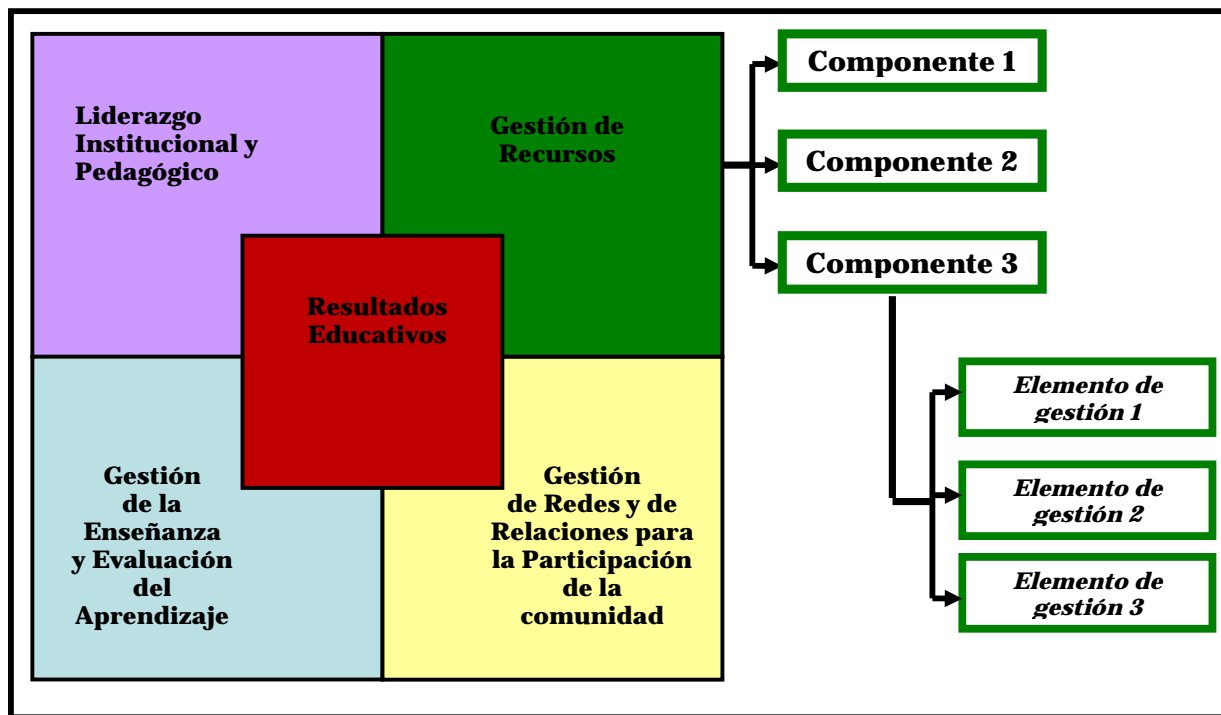
#### **5.2 Políticas de inclusión y convivencia**

Refiere a las políticas desarrolladas por el sostenedor para asegurar la integración social de todos los estudiantes, trabajando colaborativamente con otras instituciones para compensar desigualdades que inciden en las posibilidades de participación plena de cada estudiante en el proceso educativo.

#### **5.3 Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes**

Refiere a las relaciones de colaboración y alianzas que establece el sostenedor con actores de sistema escolar a nivel central y regional e instituciones del entorno con el fin de fortalecer los servicios educativos.

### Modelo de Estándares de Sostenedores



### Cuadro Resumen Áreas y Componentes

AREAS	COMPONENTES
<b>1. RESULTADOS EDUCATIVOS</b>	1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes
	1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas
	1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje
	1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos
	1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo
	1.6 Eficiencia Interna del Sistema
	1.7 Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de Aprendizaje
<b>2. LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO</b>	2.1 Visión y Misión
	2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio
	2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos
<b>3. GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>	3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional
	3.2 Gestión del currículum y la enseñanza
<b>4. GESTIÓN DE RECURSOS</b>	4.1 Gestión Financiera
	4.2 Gestión de Recursos Materiales
	4.3 Gestión de Recursos Humanos
<b>5. GESTIÓN DE REDES Y RELACIONES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD</b>	5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa
	5.2 Políticas de inclusión y convivencia
	5.3 Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes

### C. Descripción de Niveles de Desarrollo

**Nivel de Desarrollo Insuficiente:** El equipo sostenedor no ha desarrollado los mecanismos y prácticas solicitadas o los mecanismos y prácticas desarrolladas no cumplen con la función solicitada. No incorpora las cualidades claves definidas para una práctica de calidad. No ha recolectado los datos o los datos que se han recolectado no se utilizan para evaluar sus procesos. No es posible conocer su efectividad.

**Nivel de desarrollo Incipiente:** El equipo sostenedor ha desarrollado los mecanismos, sin embargo éstos están inactivos, aún no se han implementado o realiza las prácticas solicitadas de manera esporádica, en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa. El equipo sostenedor presenta menos de la mitad de las cualidades claves y su desarrollo es parcial y aun débil (requiere de mayor desarrollo). Evalúa sus procesos de manera ocasional. Recoge información proveniente de una sola fuente. Sistemáticamente, el sostenedor no es efectivo en sus prácticas.

**Nivel de desarrollo Básico:** El equipo sostenedor ha desarrollado los mecanismos y prácticas solicitados y está en proceso de implementación, o es irregular en su aplicación. El equipo sostenedor presenta al menos la mitad de las cualidades claves requeridas y su desarrollo es medianamente bueno. Evalúa sus acciones de manera regular. Recoge información de varias y distintas fuentes. Es irregular en su efectividad.

**Nivel de desarrollo Funcional:** El equipo sostenedor ha desarrollado e implementado los mecanismos y estos funcionan regularmente. El sostenedor presenta todas las cualidades claves y su desarrollo es medianamente bueno. Evalúa sus acciones de manera regular. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. El equipo sostenedor demuestra efectividad en su grado mínimo en las últimas evaluaciones o de manera reciente.

**Nivel de desarrollo Avanzado:** El equipo sostenedor ha desarrollado, implementado e incorporado los mecanismos y prácticas; estos funcionan regularmente y de manera sostenida en el tiempo. El equipo sostenedor presenta todas las cualidades claves y éstas están muy bien desarrolladas e incorporadas al funcionamiento como cualidades necesarias. Evalúa sus acciones de manera regular. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo de las acciones implementadas. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo. El equipo sostenedor es efectivo (cumple objetivos) y la efectividad se ha sostenido en el tiempo.

**Nivel de desarrollo Destacado:** El equipo sostenedor ha desarrollado, implementado e incorporado los mecanismos y prácticas como labores estratégicas de su gestión. Estos funcionan regularmente, de manera sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo. El equipo sostenedor presenta todas las cualidades claves, muy bien desarrolladas e incorporadas al funcionamiento como cualidades necesarias. Estas cualidades presentan además rasgos sobresalientes e innovadores. Evalúa sus acciones de manera regular. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo de las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo. El sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de estas prácticas para la producción de conocimiento. Por último, es altamente efectivo, la efectividad se ha sostenido en el tiempo y

tiene amplias posibilidades de mantenerla. Los mecanismos, prácticas y/o cualidades del sostenedor son elementos modelos en su tipo, que deben ser compartidos y difundidos.

## **D. Construcción De Rúbricas Para Cada Nivel De Desarrollo**

A continuación se describe el proceso de construcción de las rúbricas para cada uno de los niveles de desempeño. Este proceso de construcción identifica **dimensiones** comunes a los elementos de gestión y **criterios de diferenciación** para cada una de estas dimensiones, los cuales permiten graduar el elemento de gestión en diferentes niveles de desarrollo.

### **Dimensiones y Criterios de Diferenciación**

Se identifican 5 dimensiones en los Elementos de Gestión con sus respectivos criterios de diferenciación:

**1. Mecanismos:** Esta dimensión pone énfasis en la existencia, desarrollo, establecimiento o disposición de procedimientos o estrategias para el desarrollo de una determinada acción o proceso. Los mecanismos refieren a los medios prácticos – instrumentos, herramientas –, coordinaciones organizacionales o un conjunto de reglas que son necesarios para la realización de un proceso o acción. Esta dimensión intenta distinguir si el equipo sostenedor ha desarrollado y establecido los mecanismos necesarios para el desarrollo de funciones y procesos. Sus criterios de diferenciación son:

- Ha desarrollado el mecanismo
- Ha sido implementado
- Ha sido incorporado como mecanismo estratégico<sup>101</sup>
- La regularidad<sup>102</sup> de su implementación
- La sostenibilidad<sup>103</sup> de su implementación
- La posibilidad o perspectivas de ser mantenido en el tiempo<sup>104</sup>.

**2. Prácticas:** Esta dimensión pone énfasis en la realización y ejercicio de determinadas acciones (y que no requieren de la instalación previa de mecanismos). Esta dimensión evalúa si el equipo sostenedor realiza una acción determinada. Sus criterios de diferenciación son:

- Realiza la acción
- La frecuencia de realización
- La regularidad de su realización
- La sostenibilidad de su realización
- La incorporación de la acción a las labores estratégicas
- La posibilidad o perspectivas de ser mantenida en el tiempo.

---

<sup>101</sup> La incorporación a las labores estratégicas constituye un criterio de orden cualitativo, que indicaría si dicho mecanismo ha sido incorporado en la planificación estratégica y asumido por el sostenedor como un proceso cotidiana y necesaria por los beneficios que le proporciona a su gestión o.

<sup>102</sup> Refiere a si el mecanismo se implementa de manera continua, de acuerdo a un orden establecido o planificación previa

<sup>103</sup> Refiere a si el mecanismo o práctica se ha implementado o realizado de manera regular durante los últimos tres años.

<sup>104</sup> La evidencia (planificaciones, registros y percepciones de los participantes) indica que el mecanismo o la práctica se continuarán realizando.



**3. Cualidades:** Esta dimensión hace referencia a las características, condiciones, profundidad y alcance de algún proceso, mecanismo o práctica. Esta dimensión intenta discriminar si el equipo sostenedor incorpora las cualidades claves para el desarrollo de los mecanismos o prácticas que están contenidas en el elemento de gestión. Incluye además la medida en que dichas cualidades están desarrolladas. Sus criterios son:

- Incorpora cualidades claves
- Proporción o porcentaje de cualidades claves incorporadas (cuando corresponda)
- El nivel de desarrollo de la cualidad (profundidad, alcance)
- Incorporación al funcionamiento como cualidad necesaria/estratégica
- La cualidad presenta rasgos sobresalientes e innovadores.

Las cualidades dependen de cada elemento de gestión. Algunas cualidades (o contenidos relevantes) que puedan ayudar a discriminar son:

- Niveles de participación
- Alineación entre actores
- Claridad, transparencia, orden, etc.
- Está basada en investigaciones empíricas
- Está basada en datos e información propia
- Orienta la toma de decisiones
- Niveles de autonomía
- Está basada en las necesidades o demandas de establecimientos
- Es coherente con...
- Mantienen un foco pedagógico o foco en el aprendizaje.

**4. Orientación al mejoramiento:** Esta dimensión refiere a las acciones específicas tendientes a aumentar la calidad de las prácticas, mecanismos, cualidades o aumentar la efectividad del equipo sostenedor. Se entiende la orientación al mejoramiento como un ciclo continuo que comprende 4 pasos: evaluación de la práctica (que implica recolección de datos y análisis de información), planificación e implementación de acciones para la mejora a partir de dicha información, monitoreo de las acciones y posteriores ajustes. Esta dimensión evalúa si el equipo sostenedor realiza acciones orientadas al mejoramiento continuo. No incluye la referencia a resultados (el equipo sostenedor puede realizar evaluación e implementación de mejoras y aún así no obtener mejorías). Sus criterios son:

- Tipos de acciones que realiza: a) evaluación (recolección y análisis de información); b) uso de información para la planificación e implementación de mejoras; c) seguimiento de las acciones de mejora y d) realización de ajustes.
- Variedad y cantidad de fuentes de información utilizadas.
- Regularidad de las acciones
- Incorporación de las acciones como labores necesarias para el mejoramiento continuo.

**5. Efectividad:** Esta dimensión hace referencia a resultados o logros, finales e intermedios, cuantitativos y cualitativos de las prácticas, mecanismos o cualidades. Esta dimensión permitirá discriminar según los resultados, logros y mejorías del equipo sostenedor en un determinado elemento de gestión (estos elementos pueden ser de procesos y también de resultados.) La efectividad pretende distinguir si el mecanismo/práctica/cualidad es eficaz (cumple con los objetivos y metas definidas) y cual es su impacto.

- Se conoce la efectividad
- La efectividad (es efectivo / no es efectivo)
- El nivel / grado de efectividad
- La sostenibilidad de sus resultados
- La perspectiva de mantener su efectividad.

Consideraciones Adicionales:

Cada uno de los elementos de gestión puede incluir una o más de una de estas dimensiones. No todos deben ser revisados según todas las dimensiones. Cada elemento de gestión debe ser revisado según las dimensiones y criterios pertinentes. Estas dimensiones constituyen maneras de comprender, observar, formular y evaluar un proceso o una acción. Las únicas dimensiones que son excluyentes son “mecanismo y práctica”, puesto que los mecanismos se evalúan en base a su diseño y a su implementación, abarcando así su realización (y por tanto la función de la práctica). Es decir, un elemento de gestión puede ser evaluado en tanto mecanismo o práctica, y adicionalmente, según sus cualidades particulares, su orientación al mejoramiento y su efectividad. En muchos casos, la formulación misma del elemento de gestión pone el énfasis en una dimensión por sobre la otra.

Pero además, cabe señalar que cada elemento de gestión puede incluir más de un contenido para cada dimensión. Por ejemplo, un elemento puede ser evaluado en tanto mecanismo, pero incluir 2 o 3 cualidades de ese mecanismo.

A continuación se presenta un cuadro resumen con los criterios de diferenciación para cada una de las dimensiones, según niveles de desarrollo.

**Cuadro Resumen Dimensiones y Criterios para cada Niveles de Desarrollo**

<b>Nivel</b>	<b>Instalación del Mecanismo</b>	<b>Frecuencia de la Práctica</b>	<b>Desarrollo de la Calidad</b>	<b>Orientación a la Mejora</b>	<b>Grado de Efectividad</b>
1 – Nivel de Desarrollo Insuficiente	El mecanismo no se encuentra diseñado o los mecanismos diseñados no cumplen la función solicitada.	La práctica no se ha realizado o las prácticas que realizan no logran cumplir con la función solicitada.	No incorpora las cualidades claves definidas para una práctica de calidad.	No han recolectado los datos, o los datos que se han recolectado no se utilizan para monitoreo y evaluación.	No es posible conocer su efectividad.
2 – Nivel de Desarrollo Incipiente	Este mecanismo está diseñado, pero no se ha implementado, se encuentra inactivo.	La práctica se realiza de manera esporádica, en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa.	Presenta menos de la mitad de las cualidades clave y su desarrollo es parcial y aun débil (requieren de mayor desarrollo).	Evalúa <sup>105</sup> sus procesos de manera ocasional. Se recoge información proveniente de una sola fuente.	Sistemáticamente no es efectivo.
3 – Nivel de Desarrollo Básico	El mecanismo está diseñado y está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.	La práctica se realiza frecuentemente, pero es irregular en su aplicación.	Presenta al menos la mitad de las cualidades claves y su desarrollo es medianamente bueno.	Evalúa sus procesos de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes.	Es irregular en su efectividad.
4 – Nivel de Desarrollo Funcional	El mecanismo está diseñado, implementado y funciona regularmente.	La práctica se realiza de manera regular.	Presenta todas las cualidades claves y su desarrollo es medianamente bueno.	Evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.	Demuestra efectividad en su grado mínimo en las últimas evaluaciones.
5 – Nivel de Desarrollo Avanzado	El mecanismo está diseñado, instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.	La práctica se realiza de manera regular y sostenida en el tiempo.	Presenta todas las cualidades claves, están muy bien desarrolladas y ya están incorporadas al funcionamiento como cualidades necesarias.	Evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo de las acciones implementadas. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo	Es efectivo (cumple objetivos) y la efectividad se ha sostenido en el tiempo.
6 – Nivel de Desarrollo Destacado	El mecanismo está diseñado, instalado e incorporado como labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo. Es un mecanismo modelo en su tipo que debe ser compartido y difundido.	La práctica se realiza de manera regular, se ha incorporado como labor estratégica y de manera sostenida. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo. Es una práctica modelo en su tipo que debe ser compartida y difundida.	Presenta todas las cualidades claves, están muy bien desarrolladas y ya están incorporadas al funcionamiento como cualidades necesarias. Estas cualidades presentan además rasgos sobresalientes e innovadores. Deben ser sistematizadas y difundidas.	Evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo. El sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.	Es altamente efectivo (logra objetivos y supera expectativas), es sostenible en el tiempo y tiene perspectivas de mantener sus resultados.

<sup>105</sup> Se entiende la evaluación como la recolección y el análisis de la información.

## **Glosario de Términos Generales de la Propuesta:**

**i) Estándar:** Los estándares definidos para sostenedores corresponden a estándares de contenido y de desempeño. Representan una selección rigurosa de los procesos y resultados que los equipos sostenedores deben realizar y/o asegurar para el mejoramiento educativo. Además, los estándares permiten definir con claridad y consenso el desempeño deseable o esperado para este nivel educativo. Esta propuesta intenta responder de manera contextualizada a interrogantes como ¿cuáles son los procesos y resultados que dan cuenta de una gestión local de calidad?, ¿cómo distinguir objetivamente distintos niveles de desempeño? y ¿qué niveles de desempeño representan un logro destacable y cuáles necesitan mejorar? El modelo se estructura en base a siete categorías: áreas de responsabilidad, componentes claves, elementos de gestión, juicio global de desempeño, rúbricas, niveles de desarrollo, evidencias y medios de verificación.

**ii) Áreas de Responsabilidad:** Principales ámbitos de responsabilidad del equipo sostenedor en la generación de condiciones para un apoyo efectivo al trabajo que realizan los establecimientos bajo su dependencia. Estos ámbitos dan cuenta de los procesos clave de la gestión del equipo sostenedor.

**iii) Componentes:** Procesos técnicos específicos en los cuales se descomponen las áreas de responsabilidad del equipo sostenedor.

**iv) Elementos de Gestión:** Son las prácticas y resultados específicos esperados para una gestión efectiva del equipo sostenedor. Son la expresión operativa de las áreas y componentes.

**v) Juicio Global de Desempeño:** Constituye la sentencia última acerca del nivel de desempeño del equipo sostenedor en los estándares sobre los cuales se observa su gestión. Estos juicios se determinan al finalizar la revisión de todos los elementos de gestión, y resumen de manera general la gestión del equipo sostenedor y sus resultados a partir de la información recolectada y analizada.

**vi) Rúbricas:** Descripción nivelada de cada uno de los elementos de gestión, de acuerdo a un conjunto de criterios observables expresados en una escala de 6 niveles de desarrollo. Las rúbricas caracterizan el rango de ejecución de las prácticas y sus resultados, para cada nivel de desarrollo.

**vii) Niveles de Desarrollo:** Escala de 6 estadios de graduación para indicar el desarrollo de los elemento de gestión: 1. Insuficiente; 2. Incipiente; 3. Básico; 4. Funcional; 5. Avanzado; 6. Destacado.

**viii) Evidencias:** Es información relevante que permite fundamentar y validar los niveles de desarrollo del equipo sostenedor en cada elemento de gestión. Las evidencias pueden ser cualitativas o cuantitativas.

**ix) Medios de Verificación:** Indican la fuente de información a partir de la cual se extrajo la evidencia correspondiente.

**x) Mecanismos:** Es una de las dimensiones usadas en la construcción de rúbricas para cada elemento de gestión. Los mecanismos refieren a los medios prácticos – instrumentos, herramientas – coordinaciones organizacionales o un conjunto de reglas que son necesarios para la realización de un proceso o acción. Esta dimensión intenta distinguir si el equipo sostenedor ha desarrollado y establecido los mecanismos necesarios para el desarrollo de funciones y procesos.

**xi) Prácticas:** Es una de las dimensiones usadas en la construcción de rúbricas para cada elemento de gestión. Refiere a la planificación y ejercicio de determinadas acciones (las cuales no requieren de la instalación previa de mecanismos).

**xii) Cualidades:** Es una de las dimensiones usadas en la construcción de rúbricas para cada elemento de gestión. Refiere a las características, condiciones, profundidad y alcance de algún proceso, mecanismo o práctica. Las cualidades dependen de cada elemento de gestión. Esta dimensión intenta discriminar si el sostenedor incorpora las cualidades claves para el desarrollo de los mecanismos o prácticas que están contenidas en el elemento de gestión. Incluye además la medida en que dichas cualidades están desarrolladas.

**xiii) Orientación al mejoramiento:** Es una de las dimensiones usadas en la construcción de rúbricas para cada elemento de gestión. Refiere a las acciones específicas tendientes a aumentar la calidad de las prácticas, mecanismos, cualidades o aumentar la efectividad del sostenedor. Se entiende la orientación al mejoramiento como un ciclo continuo que comprende 4 pasos: evaluación de la práctica (que implica recolección de datos y análisis de información), planificación e implementación de acciones para la mejora a partir de dicha información, monitoreo de las acciones y posteriores ajustes. Esta dimensión intenta distinguir si las acciones del sostenedor están orientadas al mejoramiento continuo. No incluye la referencia a resultados (el sostenedor puede realizar evaluación e implementación de mejoras y aún así no obtener mejorías).

**xiv) Efectividad:** Es una de las dimensiones usadas en la construcción de rúbricas para cada elemento de gestión. Refiere a resultados o logros, finales e intermedios, cuantitativos y cualitativos de las prácticas, mecanismos o cualidades. Esta dimensión permitirá discriminar según los resultados, logros y mejorías del sostenedor en un determinado elemento de gestión (estos elementos pueden ser de procesos y también de resultados.) La efectividad pretende distinguir si el mecanismo/práctica/cualidad es eficaz (cumple con los objetivos y metas definidas) y cual es su impacto.

**xv) Sostenedor:** persona jurídica responsable del funcionamiento del establecimiento como las municipalidades, corporaciones y fundaciones.

**xvi) Equipo sostenedor:** Personas que trabajan al interior del organismo sostenedor prestando servicios administrativos, técnicos o financieros.

**xvii) Equipo escolar:** Personas que trabajan al interior del establecimiento educativo y que tienen una relación administrativa con el sostenedor; incluye, por ejemplo, a los docentes directivos, docentes, asistentes de la educación y personal administrativo.

**xviii) Comunidad educativa:** Personas o equipos que son partícipes del proceso educativo: sostenedor o su representante, los directivos, docentes alumnos y alumnas, padres, madres y apoderados/as.

## **Glosario de Términos para Dimensiones y Criterios de los Niveles de Desarrollo**

### **Criterios de Funcionamiento de Mecanismos y Prácticas**

- i) Regular:** Se implementa de manera continua, de acuerdo a un orden establecido o planificación previa.
- ii) Irregular:** Se implementa de manera discontinuada, en relación al orden establecido o planificación previa.
- iii) Incorporado como labor estratégica:** Es parte de la planificación estratégica del sostenedor.

### **Criterios de Temporalidad de Mecanismos y Prácticas**

- iv) Esporádico:** Se ha realizado menos de 1 vez en 3 años o se realiza con una frecuencia menor a lo establecido en la planificación.
- v) Frecuentemente:** Se ha realizado 1 vez por año durante los últimos 3 años o se realiza con la frecuencia establecida en la planificación.
- vi) De manera sostenida en el tiempo:** Se ha realizado los últimos 3 años.
- vii) Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo:** La evidencia (planificaciones, registros y percepciones de los participantes) indica que el mecanismo o la práctica se continuarán realizando.

### **Criterios de Desarrollo de la Calidad**

- viii) Menos de la mitad:** Menos de un 50% de las cualidades claves.
- ix) Al menos la mitad:** Al menos un 50% de las cualidades claves.
- x) Desarrollo parcial:** Cumple la mitad de los atributos de las cualidades claves.
- xi) Medianamente bueno:** Cumple más de la mitad de los atributos de las cualidades claves
- xii) Muy bien desarrolladas:** Cumple la totalidad de los atributos de las cualidades claves.

### **Criterios de Efectividad**

- xiii) Sistemáticamente no es efectivo:** los últimos 3 años se encuentra bajo el promedio en relación a su grupo de referencia según nivel socioeconómico.
- xiv) Efectividad en su grado mínimo:** Está sobre el promedio de su grupo de referencia según nivel socioeconómico.

**xv) Efectividad se ha sostenido:** La comuna se encuentra sobre el promedio nacional.

**xvi) Es altamente efectivo:** Todos los establecimientos de la comuna se encuentran sobre el promedio nacional.

**xvii) La efectividad se ha sostenido en el tiempo:** su nivel de efectividad se ha sostenido durante 3 años.

**xviii) La efectividad tiene perspectivas de mantenerse:** La evidencia (planificaciones, registros y percepciones de los participantes) indican que el mecanismo o la práctica se continuarán realizando.

### E. Método para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentra la gestión del sostenedor

Cada elemento de gestión será presentado en un cuadro como el que se ilustra a continuación. En este cuadro es una rúbrica que se ha diseñado para indicar los niveles de desarrollo de cada elemento de gestión.

#### Ejemplo 1<sup>106</sup>:

Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes						
Elemento de Gestión:	Niveles de Desarrollo					
	6. Destacado	5. Avanzado	4. Funcional	3. Básico	2. Incipiente	1. Insuficiente
1.1.4 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en lenguaje <sup>107</sup>	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE. Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 280 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 260 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 30% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 240 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 30% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro.	Entre 30% y menos del 50% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro, independiente del promedio SIMCE.	Más del 50% de los estudiantes están en nivel 1 de logro en la última medición SIMCE, independiente del promedio SIMCE.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores sobre promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico)						
2. Indicadores sobre distribución de estudiantes bajo diferentes puntos de corte en los puntajes de pruebas SIMCE (4° básico)						
3. Indicadores sobre distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico						
4. Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Pruebas SIMCE (4° básico)						
2. Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor						
3. Resultados oficiales en pruebas estandarizadas						
4. Aplicación de encuestas a los actores						
5. Entrevistas a directivos de la educación pública						
6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares						

Puntos de Corte de la Rúbrica elaborados a partir de documento elaborado por el Equipo SIMCE – MINEDUC.

<sup>106</sup> En el Anexo N° 1 se describe con detalle el proceso de construcción de cada una de las rúbricas.

<sup>107</sup> Se deberá incorporar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes de 8° y 10° en lenguaje.

Para identificar en qué nivel de desarrollo se encuentra el sostenedor, éste deberá contar con las evidencias y medios de verificación necesarios que permitan establecer si cumple o no cumple con cada uno de los descriptores definidos para cada elemento de gestión en un nivel determinado.

Si un sostenedor no cumple con todos los descriptores definidos para un nivel, entonces deberá pasar inmediatamente a un nivel de desempeño más bajo. Al pasar automáticamente a un nivel inferior, el sostenedor puede no identificarse con la totalidad de los descriptores, es decir, los descriptores pueden no expresar a cabalidad su estado de desarrollo en ese elemento de gestión. Sin embargo, se ubicará en un nivel de desempeño más bajo, ya que este modelo postula que el sostenedor alcanza un determinado nivel cuando logra cumplir con todos los descriptores definidos para el elemento de gestión en ese nivel.

Para cada uno de los elementos de gestión del modelo propuesto se plantean un conjunto de medios de verificación<sup>108</sup>. Le presentamos a continuación una síntesis de los medios de verificación definidos para todos los elementos de gestión.

<b>Medios de Verificación</b>	
1.	Documentos de resultados de pruebas (SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora) de todos los estudiantes de la comuna
2.	Documentos de resultados de pruebas (SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora) de los estudiantes de la comuna por NSE, género de los estudiantes, origen étnico de los estudiantes.
3.	Documentos de resultados de pruebas adicionales aplicadas por el sostenedor a sus establecimientos
4.	Resultados oficiales de pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE y PSU)
5.	Documentos escritos de encuestas aplicadas a los actores (MINEDUC, equipo sostenedor, directivos de establecimientos, docentes, comunidad educativa en general)
6.	Documentos (registros escritos, de audio y/o video) de entrevistas y/o grupos focales realizados a los actores (MINEDUC, equipo sostenedor, directivos de establecimientos, docentes, comunidad educativa en general)
7.	Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de los estudiantes en cuanto a: todos los estudiantes; por NSE; por género de los estudiantes; según origen étnico de los estudiantes.
8.	Documentos de estrategias y programas definidos, diseñados e implementados para mejorar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes.
9.	Informes y estudios sobre análisis de la efectividad de las estrategias utilizadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes
10.	Informes sobre análisis de resultados de eficiencia interna y evolución de los estudiantes en cuanto a: todos los estudiantes; por NSE; por género de los estudiantes; según origen étnico de los estudiantes
11.	Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes y de eficiencia interna de los estudiantes a toda la comunidad educativa.
12.	Informes de políticas y estrategias para mejorar resultados de escuelas y estudiantes identificados como grupos objetivos por NSE
13.	Informes sobre análisis y evaluación de resultados de las estrategias implementadas para mejorar resultados de escuelas y estudiantes identificados como grupos objetivos por NSE
14.	Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) del diseño, aprobación y modificaciones de la planificación estratégica local
15.	Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) de la construcción, evaluación y/o monitoreo del PADEM
16.	Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) del apoyo al diseño e implementación y evaluación y/o monitoreo de los planes de mejoramiento
17.	Últimos informes de evaluación y/o monitoreo del cumplimiento de metas de PADEM, PEI y planes de mejoramiento.
18.	Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) del modelo de escuela ideal (modelo, proceso de

<sup>108</sup> Este listado podría ser reducido considerablemente para que el modelo pueda ser más operativo, pero ello debiese ser testeado en el proceso de validación, el cual debiese incluir una aplicación piloto a un conjunto de sostenedores públicos. Adicionalmente, se propone priorizar la utilización de bases de datos disponibles en el MINEDUC, lo cual permita que esta institución estime la mayor parte de los indicadores con información propia y que, posteriormente, el sostenedor valide si estos indicadores están correctos.



<p>construcción, toma de decisiones a partir del modelo)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) de la visión (visión, proceso de construcción, proceso de revisión y/o actualización)</li> <li>20. Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) de la construcción, revisión y comunicación de estándares de desempeño de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas pedagógicas y de gestión escolar.</li> <li>21. Planificación e implementación de estrategias de apoyo técnico (en liderazgo y áreas de gestión) del sostenedor a los establecimientos.</li> <li>22. Documentos (registros escritos, de audio y/o video) del apoyo técnico (en liderazgo y áreas de gestión) entregado por el sostenedor a los establecimientos</li> <li>23. Informes de la evaluación y/o monitoreo del apoyo técnico (en liderazgo y áreas de gestión) entregado por el sostenedor a los establecimientos</li> <li>24. Documentos (registros escritos, de audio y/o video) de la identificación, sistematización y difusión de experiencias exitosas.</li> <li>25. Documentos (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes) del diagnóstico de las necesidades e intereses de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional de docentes y directivos.</li> <li>26. Registro de las prácticas realizadas para facilitar condiciones para que directivos y docentes participen de iniciativas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional.</li> <li>27. Documento que contenga la articulación entre cursos, niveles, subsectores y OFT (proceso de revisión y actualización).</li> <li>28. Documento que contenga la articulación cursos, niveles, subsectores y OFT y perfiles de ingreso de futuros trabajos y estudios.</li> <li>29. Documentos del monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular (instrumentos utilizados, ajustes, conclusiones de la sistematización)</li> <li>30. Documentos del mecanismo de evaluación de la eficacia de la enseñanza (instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, acciones realizadas a partir de la información recogida y analizada, conclusiones de la sistematización)</li> <li>31. Documentos de la implementación de estrategias de apoyo para los estudiantes (programas de apoyo del sostenedor, estrategias de apoyo diseñadas por los establecimientos, profesionales facilitados, costos materiales financiados y prácticas de supervisión sobre las estrategias de apoyo de los establecimientos)</li> <li>32. Documentos escritos del sostenedor del manejo de los recursos financieros y materiales (archivos, registros del sostenedor y los establecimientos de la provisión)</li> <li>33. Documentos escritos del sostenedor del manejo de los recursos humanos (registros de control y evaluación)</li> <li>34. Documentos (registros escritos, de audio y/o visuales) de fuentes seleccionadas (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.) para recoger información de distintos mecanismos (fortalecer redes de colaboración entre directivos y docentes; transferir competencias en gestión a establecimientos; etc.)</li> <li>35. Documentos de evaluación y/o monitoreo de prácticas y mecanismos realizados por el sostenedor (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)</li> <li>36. Síntesis de las decisiones tomadas y conocimiento producido a partir de la revisión de experiencias exitosas y los resultados del monitoreo y/o evaluación de los distintos mecanismos y prácticas</li> <li>37. Síntesis de las mejoras y ajustes introducidos en los mecanismos y las prácticas del sostenedor a partir de los procesos de evaluación y/o monitoreo.</li> <li>38. Documentos escritos de la sistematización y documentación de las acciones realizadas por el sostenedor y/o sus establecimientos y sus resultados</li> <li>39. Documentos escritos de documentos oficiales de MINEDUC (leyes, proyectos, programas, registros nacionales y marcos de calidad), de la comuna (PLADECO), del sostenedor (Planificación estratégica local, PADEM, Diagnóstico local, currículum local, staff del sostenedor), de los establecimientos (PEI, planes de mejoramiento, otros)</li> <li>40. Registros de evidencia empírica (estudios, investigaciones, publicaciones, entrevistas, etc.) usada como insumo por el sostenedor para la construcción de documentos internos (modelo de escuela ideal, visión, currículum local, etc.)</li> </ol>
--

## **F. Alternativas para determinar el nivel de desempeño final de la gestión del sostenedor**

Las experiencias internacionales indican que los estándares de desempeño pueden o no ser “agregados” en una medida que resuma el nivel de desempeño final de la gestión del sostenedor.

En aquellos casos en que no hay una medida de agregación final, el desempeño se determina sólo en base a la revisión de cada elemento de gestión, lo cual responde a una **lógica formativa**. Por el contrario, en aquellos casos en que si hay una medida de agregación final, se busca, ya sea a través de un indicador cuantitativo o de un juicio o sentencia final cualitativa, resumir la información recolectada en una categoría que permita indicar el nivel de desempeño general del sostenedor<sup>109</sup>. Este método para determinar el desempeño general o agregado responde a una **lógica sumativa**.

La experiencia chilena en la aplicación de estándares a entidades públicas se orienta hacia una lógica sumativa, pues se reconoce como un antecedente valioso el contar con un resultado más sistémico del desempeño institucional. Dada la importancia que los sostenedores cuenten con alguna señal clara sobre el nivel de desempeño de su gestión, se proponen a continuación **2 alternativas** para la agregación de estándares. Aunque difieren en el método, ambas concluyen en una categoría final que sintetiza la revisión de cada uno de los elementos de gestión.

**La alternativa 1** consiste en una agregación de los elementos de gestión y componentes, en la cual, finalmente, cada área tiene el mismo peso específico para la medida final agregada.

**La alternativa 2** consiste en una agregación de los elementos de gestión, en la cual cada elemento de gestión tiene el mismo peso específico dentro del componente, mientras que los componentes y áreas pueden tener un peso distinto para la medida final agregada, y por tanto, se ponderan para el cálculo de la medida final.

### **Alternativa 1: Elementos de Gestión, Componentes y Áreas tienen el mismo peso para la medida final agregada**

El método propuesto consiste en asignar el mismo peso a cada elemento de gestión, componente y área. Esta propuesta se basa en la concepción de que los estándares definen y se definen como las prácticas esenciales que los sostenedores deben realizar para fortalecer la acción de sus establecimientos y lograr que sus estudiantes año a año mejoren los resultados de aprendizaje. Si los estándares definidos señalan sólo las prácticas esenciales, todas estas prácticas tienen una importancia vital; por consiguiente, todos los elementos del modelo debieran tener el mismo peso. Desde esta perspectiva, ponderar algunos elementos con mayor peso estaría indicando que algunos son más importantes que otros, contradiciendo la concepción de estándares antes señalada. Esta propuesta opera sobre la lógica de que “menos es más”, es decir, es deseable seleccionar menos estándares, pero abordarlos con mayor profundidad.

Adicionalmente, cabe señalar que dada la escasez de recursos que actualmente existe a nivel de sostenedores para la realización de estos procesos, una metodología que otorgue ponderación diferenciada podría facilitar que se tome la decisión de focalizar los recursos priorizando por aquello que tiene más peso dentro del modelo y que otorga más puntaje en relación al total. Esto significaría postergar el despliegue de algunos elementos del modelo por tener menos peso relativo para la agregación final, sobre todo en aquellos sostenedores con menos cantidad de recursos.

### **Alternativa 2: Elementos de Gestión tienen el mismo peso dentro del Componente, pero Componentes y Áreas pueden tener un peso distinto para la medida final agregada**

---

<sup>109</sup> Un ejemplo de la alternativa 1 sería el caso de Kentucky, USA; los casos de Inglaterra y Escocia serían ejemplos de la alternativa 2.

El razonamiento detrás del método de agregación que introduce la ponderación de componentes o áreas, es que, asumiendo que todos los estándares incluidos en el modelo son importantes de ser resguardados, habría algunos más relevantes y que producen mayor impacto que otros para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje. Esto permite dar una señal más clara a los sostenedores de cuál debiera ser el foco de sus acciones.

Además de lo anterior, este método reconoce que habría algunos componentes o áreas del modelo que son más complejos y que por tanto requieren más recursos y acciones para su mejoramiento. Esta señal explícita permite dar mayor énfasis al mejoramiento de las áreas definidas como más complejas, favoreciendo que se focalicen los esfuerzos en prácticas y resultados conducentes a dicha mejora. Sin duda, la definición del peso relativo de componentes y áreas requiere ser validada, tanto técnica como socialmente, por los actores involucrados (sostenedores, MINEDUC, directivos y docentes), requisito mínimo para la legitimidad del modelo y la factibilidad de su implementación.

Es posible identificar ambos métodos de agregación – con y sin ponderación – en las experiencias de estándares implementadas en Chile. La Evaluación Docente es un ejemplo de implementación del método de agregación en el cual todos los criterios tienen el mismo peso. El Sistema de Acreditación de Servicios Municipales es un ejemplo de implementación del método de agregación que incorpora ponderación. Este sistema asigna un factor de ponderación a cada componente, mientras que las áreas del modelo mantienen un peso similar.

Esta breve exposición sobre ambas alternativas no pretende ser exhaustiva, ni agotar todos los argumentos a favor de una u otra. Una decisión al respecto, debe considerar las debilidades y fortalezas, las condiciones de factibilidad e implicancias prácticas de ambas alternativas, así como la experiencia y opinión de los actores al respecto, para una mejor implementación del modelo de estándares al contexto chileno.

## G. Áreas, Componentes y Elementos de Gestión

ÁREA	COMPONENTES	ELEMENTOS DE GESTIÓN
1. Resultados Educativos	1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes	1.1.1 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en matemáticas <sup>110</sup>
		1.1.2 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Social y Cultural
		1.1.3 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Natural
		1.1.4 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en lenguaje <sup>111</sup>
		1.1.5 Logra mejoramiento en los resultados escolares (estándares a nivel de establecimiento y categorización de ley SEP) de cada establecimiento de su dependencia.
		1.1.6 Logra mejoramiento en los aprendizajes de todos los estudiantes en 1°-2° básico (lenguaje)
	1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas	1.2.1 Logra un sistemático mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes (ver indicadores de aprendizajes)
		1.2.2 Es efectivo en las estrategias implementadas para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes
		1.2.3 Logra un sistemático mejoramiento en los resultados de aprendizaje alcanzados a nivel de cada establecimiento
	1.3 Equidad en los resultados de Aprendizaje	1.3.1 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (NSE)
		1.3.2 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes según género
		1.3.3 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes según origen étnico de los estudiantes
	1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos	1.4.1 Es efectivo en el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el PADEM (o instrumento de planificación educativa pública) para la educación municipal.
		1.4.2 Es efectivo en el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el PEI (o alternativa modificada para fortalecer el compromiso de logros y acciones en períodos anuales o bianuales) en cada establecimiento municipal.
	1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el servicio educativo	1.5.1 Los estudiantes evalúan positivamente los servicios educativos municipales.
		1.5.2 Los padres y apoderados evalúan positivamente los servicios educativos municipales.
		1.5.3 El equipo sostenedor y equipo escolar evalúan positivamente los servicios educativos municipales.
	1.6 Eficiencia Interna del Sistema	1.6.1 Es efectivo en las políticas y estrategias para revertir la pérdida e incrementar la participación de la matrícula municipal a nivel comunal
		1.6.2 Es efectivo en el cumplimiento de los principales indicadores de eficiencia interna (reprobación y asistencia)
		1.6.3 Reduce las brechas de eficiencia interna entre los diferentes establecimientos municipales
1.6.4 Reduce las brechas de eficiencia interna de los estudiantes según NSE, género y origen étnico.		
1.6.5 Logra mejoramiento en la continuación de estudios post-secundarios e inserción laboral (para estudiantes de CH y TP)		
1.7 Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de aprendizaje	1.7.1 Es efectivo en el cumplimiento de la normativa sobre resultados de aprendizaje.	

<sup>110</sup> Se deberá incorporar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes de 8° y 10° en matemáticas.

<sup>111</sup> Se deberá incorporar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes de 8° y 10° en lenguaje.

ÁREA	COMPONENTES	ELEMENTOS DE GESTIÓN
2. Liderazgo Institucional y Pedagógico	2.1 Visión y misión	2.1.1 La visión y la misión son compartidas entre la autoridad local y la comunidad educativa, lo que permite alinear las acciones de estos actores
		2.1.2 Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a los aprendizajes de los estudiantes
		2.1.3 Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a las prácticas pedagógicas y de gestión escolar
	2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio	2.2.1 La visión y la misión definen un modelo ideal de escuela que guía sus decisiones y acciones
		2.2.2 Define una planificación estratégica local a corto y mediano plazo, enfocada en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes
		2.2.3 Define e implementa mecanismos de apoyo para la gestión y participación de la comunidad educativa en la planificación comunal de los servicios educativos.
		2.2.4 Existe un mecanismo para asegurar que el PADEM articula los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales del PLADECO y las orientaciones nacionales
		2.2.5 Existe un mecanismo para asegurar que el PADEM tiene consistencia interna y es sustentable
		2.2.6 Define e implementa mecanismos de monitoreo, evaluación y documentación de la efectividad e impacto de la planificación local y de sus establecimientos
	2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos	2.3.1 La delegación de funciones entre los miembros del equipo sostenedor es clara y conocida por todos.
		2.3.2 Define e implementa mecanismos para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos
		2.3.3 Transfiere responsabilidades para la toma de decisiones a los establecimientos de manera diferenciada
		2.3.4 Define e implementa estrategias de apoyo a la planificación de los establecimientos (Planes de mejora, PEI y planes operativos anuales)
2.3.5 Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos		

ÁREA	COMPONENTES	ELEMENTOS DE GESTIÓN
3. Gestión de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	3.1 Gestión de Apoyo Técnico y Desarrollo Profesional	3.1.1 Define un mecanismo para desarrollar capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional diferenciado, asegurando las condiciones necesarias para su implementación.
		3.1.2 Define e implementa mecanismos para monitorear y evaluar la ejecución y efectividad de la asistencia técnica interna y externa en los establecimientos.
		3.1.3 Define e implementa mecanismos para monitorear y evaluar la ejecución y efectividad de instancias de desarrollo profesional dirigidas al equipo del sostenedor y equipo escolar.
		3.1.4 Existen mecanismos de sistematización y difusión de experiencias exitosas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
	3.2 Gestión del Currículum y la Enseñanza	3.2.1 Define e implementa un mecanismo para asegurar la articulación de un currículo a nivel comunal desafiante, integral y orientado a la equidad en todos los sub-sectores y niveles de escolaridad.
		3.2.2 Define e implementa un mecanismo de monitoreo para maximizar el tiempo de enseñanza y asegurar la cobertura curricular.
		3.2.3 Define e implementa un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes alineado con los estándares definidos a nivel local.
		3.2.4 Asegura condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes y reducir las diferencias con el resto de los estudiantes.

ÁREA	COMPONENTES	ELEMENTO DE GESTIÓN
4. Gestión de Recursos	4.1 Gestión Financiera	4.1.1 Define e implementa un mecanismo para realizar un diagnóstico y una gestión ordenada y actualizada de la situación financiera de cada establecimiento y a nivel local.
		4.1.2 Distribuye entre los establecimientos los recursos financieros para la implementación de su planificación (Planes de mejora, PEI y planes operativos anuales), priorizando con foco en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
		4.1.3 Realiza una gestión eficiente de los recursos financieros y humanos
	4.2 Gestión de Recursos Materiales	4.2.1 Define e implementa un mecanismo para la identificación de las necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza de cada uno de los establecimientos.
		4.2.2 Provee y distribuye entre los establecimientos la infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza para realizar sus planificaciones y establece acciones para su mantención y mejora.
		4.2.3 Define e implementa un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos (infraestructura, equipamiento y materiales) a nivel local y por establecimientos.
	4.3 Gestión de Recursos Humanos	4.3.1 Define e implementa mecanismos de selección de personal calificado (equipo sostenedor y equipo escolar) a través de concursos públicos y en base a necesidades y perfiles de cargo.
		4.3.2 Define e implementa mecanismos de evaluación de desempeño del personal (equipo sostenedor).
		4.3.3 Define e implementa mecanismos de gestión de recursos humanos (inducción, desvinculación, asignación y reasignación).
		4.3.4 Define e implementa mecanismos para mantener un clima laboral basado en la comunicación, el trabajo colaborativo y la responsabilización.
4.3.5 Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de satisfacción de sus equipos (sostenedor y escuela) con el clima laboral.		

ÁREA	COMPONENTES	ELEMENTOS DE GESTIÓN
5. Gestión de Redes y de las Relaciones para la participación de la comunidad	5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa	5.1.1 Fomenta el funcionamiento regular de diversas organizaciones para la participación de los actores del sistema educativo y monitorea y evalúa la efectividad de los: Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Consejos de Padres y Centro de Alumnos.
		5.1.2 Define e implementa mecanismos para dar cuenta pública a la comunidad educativa entregando información actualizada a nivel comunal y por establecimiento.
	5.2 Políticas de inclusión y convivencia	5.2.1 Gestiona y establece relaciones de colaboración con otras instituciones locales para apoyar a los estudiantes y compensar desigualdades que inciden en sus posibilidades de participación plena en el proceso educativo.
		5.2.2 Define e implementa mecanismos de admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna, ajustados a la normativa y fácilmente accesibles para el conocimiento de la comunidad que atiende
		5.2.3 Asegura que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promueven una convivencia democrática y la no discriminación.
	5.3 Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes	5.3.1 Establece relaciones de colaboración con actores del nivel central y regional para la implementación de las políticas nacionales y programas locales.
		5.3.2 Gestiona y establece alianzas con organismos externos (universidades, institutos, empresas, ONGs) buscando mejorar los servicios educativos que ofrecen los establecimientos.

## H. Rúbricas

### Rúbricas Área 1: Resultados Educativos

<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.1 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en matemáticas <sup>112</sup>	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.  Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 280 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 250 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 30% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 240 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 30% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro.	Entre 30% y menos del 50% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro, independiente del promedio SIMCE.	Más del 50% de los estudiantes están en nivel 1 de logro en la última medición SIMCE, independiente del promedio SIMCE
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes bajo diferentes puntos de corte en los puntajes de pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico</li> <li>Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor</li> <li>Resultados oficiales en pruebas estandarizadas</li> <li>Aplicación de encuestas a los actores</li> <li>Entrevistas a directivos de la educación pública</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

Puntos de Corte de la Rúbrica elaborados a partir de documento elaborado por el Equipo SIMCE – MINEDUC.

<sup>112</sup> Se deberá incorporar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes de 8° y 10° en matemáticas.

<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.2 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Social y Cultural	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 300 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.</p> <p>Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo</p>	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.</p>	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 270 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 30% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.</p>	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 240 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 30% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro.</p>	<p>Entre 30% y menos del 50% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro, independiente del promedio SIMCE.</p>	<p>Más del 50% de los estudiantes están en nivel 1 de logro en la última medición SIMCE, independiente del promedio SIMCE.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes bajo diferentes puntos de corte en los puntajes de pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico</li> <li>Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor</li> <li>Resultados oficiales en pruebas estandarizadas</li> <li>Aplicación de encuestas a los actores</li> <li>Entrevistas a directivos de la educación pública</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

Puntos de Corte de la Rúbrica elaborados a partir de documento elaborado por el Equipo SIMCE – MINEDUC.



<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.3 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Natural	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.  Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 280 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 260 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 30% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 240 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 30% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro.	Entre 30% y menos del 50% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro, independiente del promedio SIMCE.	Más del 50% de los estudiantes están en nivel 1 de logro en la última medición SIMCE, independiente del promedio SIMCE.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes bajo diferentes puntos de corte en los puntajes de pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico</li> <li>Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor</li> <li>Resultados oficiales en pruebas estandarizadas</li> <li>Aplicación de encuestas a los actores</li> <li>Entrevistas a directivos de la educación pública</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

Puntos de Corte de la Rúbrica elaborados a partir de documento elaborado por el Equipo SIMCE – MINEDUC.

<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.4 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en lenguaje <sup>113</sup>	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.  Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 280 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 260 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 30% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.	El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 240 puntos en la última medición SIMCE.  Menos del 30% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro.	Entre 30% y menos del 50% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro, independiente del promedio SIMCE.	Más del 50% de los estudiantes están en nivel 1 de logro en la última medición SIMCE, independiente del promedio SIMCE.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes bajo diferentes puntos de corte en los puntajes de pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Indicadores sobre distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico</li> <li>Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Pruebas SIMCE (4° básico)</li> <li>Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor</li> <li>Resultados oficiales en pruebas estandarizadas</li> <li>Aplicación de encuestas a los actores</li> <li>Entrevistas a directivos de la educación pública</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

Puntos de Corte de la Rúbrica elaborados a partir de documento elaborado por el Equipo SIMCE – MINEDUC.

<sup>113</sup> Se deberá incorporar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes de 8° y 10° en lenguaje.

<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.5 Logra mejoramiento en los resultados escolares (estándares a nivel de establecimiento y categorización de ley SEP) de cada establecimiento de su dependencia.	Más del 50% de los establecimientos del sostenedor, que participan de la ley SEP, son autónomos (sólo aquellos que administrativamente no pueden alcanzar la condición de autónomo son emergentes).  Más del 50% de los establecimientos están en el rango superior de los estándares exigidos por la LGE y el resto están en niveles buenos.  Esta condición se ha mantenido a través del tiempo y los actores indican que estas condiciones son sustentables en el tiempo.	Más del 50% de los establecimientos del sostenedor, que participan de la ley SEP, son autónomos y el resto emergentes.  Más del 50% de los establecimientos están en el rango superior de los estándares exigidos por la LGE y el resto están en niveles buenos.  Los actores indican que en al menos la mitad de los establecimientos estos resultados son sustentables.	Más del 50% de los establecimientos cumplen con los estándares en sus niveles medios, también presenta algunos en rango superior y ninguno en niveles bajos.  No presenta establecimientos participantes de la Ley SEP en recuperación.	No más del 20% de los establecimientos se encuentran en un nivel deficitario en el cumplimiento de estándares.	Presenta no más del 50% de los establecimientos con un nivel deficitario en el cumplimiento de estándares.	Más del 50% de los establecimientos presentan un nivel deficitario en el cumplimiento de los estándares.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre condición de establecimientos en el marco de la ley SEP</li> <li>Indicadores sobre cumplimiento de estándares definidos en la LGE y Ley de Aseguramiento de la Calidad</li> <li>Percepción de los actores de los establecimientos respecto a la efectividad y sustentabilidad de estas condiciones</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Decreto de MINEDUC sobre condición de establecimientos públicos en el marco de la ley SEP</li> <li>Decreto Agencia de Calidad sobre nivel de cumplimiento de estándares de los establecimientos educacionales</li> <li>Aplicación de encuestas a actores</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

<b>Componente: 1.1 Logros de aprendizajes de los estudiantes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.1.6 Logra mejoramiento en los aprendizajes de todos los estudiantes en 1º-2º básico (lenguaje)	<p>Sobre el 97% de los niños logran lectura fluida en N2 (debiere haber un indicador para N1, pero las orientaciones del MINEDUC para PME no lo consideran)</p> <p>Sobre el 97% de los niños se encuentra en la categoría que le corresponde o superior en la evaluación de comprensión lectora (N1 y N2)</p> <p>Actores indican que estas condiciones son sustentables en el tiempo</p> <p>Se aplican sistemáticamente mecanismos de evaluación de dominio y comprensión lectora en todos los establecimientos.</p>	<p>Sobre el 90% de los niños logran lectura fluida en N2</p> <p>Sobre 90% de los niños se encuentran en la categoría que corresponde o superior en la evaluación de comprensión lectora (N1 y N2)</p> <p>Al menos la mitad de los establecimientos indican que estos resultados son sustentables</p> <p>Se aplican sistemáticamente mecanismos de evaluación de dominio y comprensión lectora en todos los establecimientos.</p>	<p>Sólo casos excepcionales de niños de N2 son no lectores y menos del 10% son silábicos.</p> <p>Al menos el 50% de los niños presenta lectura fluida en N2.</p> <p>Al menos 70% de los niños se encuentra en la categoría le que corresponde, o superior, en la evaluación de comprensión lectora (N1 y N2)</p> <p>Se aplican sistemáticamente mecanismos de evaluación de dominio y comprensión lectora en todos los establecimientos</p>	<p>Sólo casos excepcionales de niños N2 son no lectores y la mayoría de los estudiantes de N2 son silábicos o palabra –palabra.</p> <p>Se está aplicando sistemáticamente mecanismo(s) para evaluar dominio y comprensión lectora en la mayoría de los establecimientos.</p>	<p>Entre 5% - 19% de los estudiantes de N2 son no lectores.</p> <p>Se está aplicando un mecanismo para evaluar dominio y comprensión lectora en la mayoría de los establecimientos, pero no es sistemático.</p>	<p>20% o más de los estudiantes de N2 son no lectores.</p> <p>No se está aplicando ningún mecanismo para evaluar dominio y comprensión lectora o éste se aplica en menos de la mitad de los establecimientos.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre calidad lectora por sostenedor municipal (N1-N4)</li> <li>Indicadores sobre velocidad por sostenedor municipal (N1-N4)</li> <li>Indicadores sobre comprensión lectora por establecimiento y sostenedor municipal (N1 a N4)</li> <li>Percepción de los actores de los establecimientos respecto a la efectividad y sustentabilidad de estas condiciones</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Informes de resultados por establecimiento y sostenedor de resultados y evaluación de dominio y comprensión lectora (solicitados en el marco de la ley SEP)</li> <li>Aplicación de encuestas a actores</li> <li>Entrevistas a directivos de los establecimientos</li> <li>Entrevistas a docentes de 1er ciclo básico de los establecimientos</li> </ol>						

**OK Revisar Apuntes**

<b>Componente: 1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.2.1 Logra un sistemático mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes (ver indicadores de aprendizajes)	<p>Se analiza sistemáticamente la evolución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El análisis se basa en información de diversas fuentes.</p> <p>Se utiliza para implementar acciones para la mejora y realizar reportes a la comunidad educativa.</p> <p>Muestra una tendencia positiva y sustentable en la mayoría de las pruebas estandarizadas para diversos cursos, en el porcentaje de Nivel de Logro 3, -una reducción de 1 porcentaje de estudiantes con Nivel de Logro 1-, así como un incremento en el promedio en la calidad de comprensión lectora y en el promedio de la PSU.</p> <p>El sostenedor ha logrado mantener sistemáticamente estos resultados.</p>	<p>Se analiza sistemáticamente la evolución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El análisis se basa en información de diversas fuentes.</p> <p>Se utiliza para implementar acciones para las mejoras y realizar reportes a la comunidad educativa.</p> <p>Muestra una tendencia positiva y sustentable en varios de los resultados de las pruebas estandarizadas para diversos cursos, en el porcentaje de Nivel de Logro 3, -una reducción de 1 porcentaje de estudiantes con Nivel de Logro 1-, así como un incremento en la calidad y comprensión lectora y en el promedio de la PSU.</p> <p>El sostenedor ha mantenido estos resultados.</p>	<p>Se analiza sistemáticamente la evolución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El análisis se basa en información de diversas fuentes.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes, en algunos de los indicadores por disciplina y/o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU).</p> <p>El sostenedor demuestra que el resto de los indicadores no ha disminuido sus niveles.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje en forma regular, al menos la generada por otras instituciones educacionales.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes, en al menos un indicador por disciplina o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU)</p> <p>El sostenedor demuestra que el resto de los indicadores no disminuyen sus niveles de logro.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje, al menos la generada por otras instituciones educacionales.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes, en al menos un indicador por disciplina o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU)</p>	<p>No realiza ningún tipo de análisis sobre evolución de resultados de aprendizaje.</p> <p>No existe ninguna tendencia al mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes durante las últimas tres mediciones de pruebas estandarizadas, niveles de Logro, calidad y comprensión lectora o PSU.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Indicadores sobre evolución de la calidad lectora por establecimiento y por sostenedor municipal (N1-N4) (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Indicadores sobre la evolución de la velocidad lectora por establecimiento y por sostenedor municipal (N1-N4) (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Indicadores sobre la evolución en el promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico, 8° básico y 2° medio) (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Indicadores sobre la evolución en la distribución de estudiantes bajo 250 puntos en pruebas SIMCE (4° básico, 8° básico y 2° medio) (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Indicadores sobre la evolución en la distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico y 8° básico (al menos últimas tres mediciones)</li> <li>Indicadores sobre evolución en el porcentaje de estudiantes que rindieron la PSU y obtuvieron 500 o más puntos, así como promedio en PSU (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los aprendizajes de los estudiantes</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora (al menos últimas 3 mediciones)</li> <li>Informes sobre análisis de evolución de resultados en los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa</li> </ol>						

<b>Componente: 1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.2.2 Es efectivo en las estrategias implementadas para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes	<p>Ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes, las cuales se han implementado en forma regular, sostenida en el tiempo y en forma generalizada. Algunas de estas estrategias pueden ser consideradas como modelo y debiesen ser compartidas y difundidas.</p> <p>Los antecedentes que se tienen para evaluar la efectividad de estas estrategias son rigurosos y permiten determinar el valor agregado que ha generado cada estrategia.</p> <p>Éstos indican que el cumplimiento de las metas planteadas es superior al esperado y es posible determinar que estos logros podrán ser sustentables en el tiempo.</p>	<p>Ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes, las cuales se han implementado en forma regular, sostenida en el tiempo y en forma generalizada.</p> <p>Los antecedentes que se tienen para evaluar la efectividad de estas estrategias son adecuados y diversos.</p> <p>Éstos demuestran el cumplimiento sostenido de las metas planteadas.</p>	<p>Ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes, las cuales se han implementado en forma regular y generalizada.</p> <p>Los antecedentes que se tienen para evaluar la efectividad de estas estrategias son adecuados y diversos.</p> <p>Éstos indican algunos logros recientes (durante el último año) respecto a las metas planteadas.</p>	<p>Ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes pero se han implementado parcialmente o en forma irregular.</p> <p>Los antecedentes que se tienen para evaluar la efectividad de estas estrategias son parciales.</p> <p>Éstos indican algunos logros recientes (durante el último año) respecto a las metas planteadas.</p>	<p>Ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes pero estas no se han implementado.</p> <p>Los antecedentes que se tienen para evaluar la efectividad de estas estrategias son parciales.</p> <p>Aún no indican logros en el mejoramiento de los aprendizajes respecto a las metas planteadas.</p>	<p>El sostenedor no ha desarrollado estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes o las estrategias desarrolladas no cumplen la función solicitada.</p> <p>Es imposible determinar su efectividad.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de los actores respecto de la efectividad y sustentabilidad de los aprendizajes respecto de las estrategias específicas propuestas por el sostenedor</li> <li>2. Cambios en diversos indicadores de efectividad de los aprendizajes de los estudiantes asociados a la implementación de las estrategias planteadas (ver set de indicadores de efectividad en los aprendizajes)</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora</li> <li>2. Documentación de estrategias y programas definidos, diseñados e implementados para mejorar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>3. Informes y estudios sobre análisis de la efectividad de las estrategias utilizadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>4. Aplicación de encuestas a los a equipo sostenedor, directivos de establecimientos y docentes</li> <li>5. Entrevistas a directivos del sostenedor de la educación pública</li> <li>6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares</li> </ol>						

<b>Componente: 1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>1.2.3 Logra un sistemático mejoramiento en los resultados de aprendizaje alcanzados a nivel de cada establecimiento</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje y sobre evolución en el cumplimiento de estándares de cada establecimiento.</p> <p>Los reportes de estos análisis son realizados en forma regular. Estos reportes son utilizados para realizar mejoramientos en los procesos educativos y dar cuenta de sus resultados a la comunidad educativa.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de indicadores de evaluación de los aprendizajes, por disciplina y/o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU) en la mayoría de los establecimientos.</p> <p>O, en forma alternativa, más de un 50% de los establecimientos presentan un proceso de mejoramiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizajes.</p> <p>Asimismo, demuestra que estos logros se han mantenido sistemáticamente, y que el resto de los indicadores de desempeño escolar no disminuyen sus niveles de logro.</p> <p>Los establecimientos con resultados (estándares) ejemplares en los indicadores de aprendizajes, tienen perspectivas de mantener estos resultados en el tiempo.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje y sobre evolución en el cumplimiento de estándares de cada establecimiento.</p> <p>Los reportes de estos análisis son realizados en forma regular. Estos reportes son utilizados para realizar mejoramientos en los procesos educativos y dar cuenta de sus resultados a la comunidad educativa.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de indicadores de evaluación de los aprendizajes, por disciplina y/o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU) en 30% a 50% de los establecimientos.</p> <p>O, en forma alternativa, al menos un 50% de los establecimientos presentan un proceso de mejoramiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizajes.</p> <p>Asimismo, demuestra que estos logros se han mantenido sistemáticamente, y que el resto de los indicadores de desempeño escolar no disminuyen sus niveles de logro.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje y sobre evolución en el cumplimiento de estándares de cada establecimiento.</p> <p>Los reportes de estos análisis son realizados en forma regular.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes, en algunos de los indicadores por disciplina y/o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU) en menos del 30% de los establecimientos.</p> <p>O, en forma alternativa, al menos un 50% de los establecimientos presentan un proceso de mejoramiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizajes.</p> <p>Demuestra que estos logros son recientes (un año), y que el resto de los indicadores de desempeño escolar no han disminuido sus niveles de logro.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje y sobre evolución en el cumplimiento de estándares de cada establecimiento.</p> <p>Los reportes de estos análisis son realizados en forma regular.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes, en al menos una disciplina o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU) en algunos de los establecimientos.</p> <p>O, en forma alternativa, al menos un 50% de los establecimientos presentan un proceso de mejoramiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizajes.</p> <p>Asimismo, demuestra que estos son logros sostenibles, y que el resto de los indicadores de desempeño escolar no disminuyen sus niveles de logro.</p>	<p>Se analiza información sobre evolución de resultados de aprendizaje y sobre evolución en el cumplimiento de estándares de cada establecimiento.</p> <p>Los reportes de estos análisis no son realizados en forma regular.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en el mejoramiento de los aprendizajes - en al menos una disciplina o curso (pruebas estandarizadas, niveles de logro, comprensión y calidad lectora o PSU) - en algunos de los establecimientos.</p> <p>O, en forma alternativa, al menos un 50% de los establecimientos presentan un proceso de mejoramiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizajes.</p>	<p>No realiza ningún tipo de análisis sobre evolución de resultados de aprendizaje y/o cumplimiento de estándares a nivel de establecimiento.</p> <p>No existe ninguna tendencia al mejoramiento en los aprendizajes de los diversos establecimientos durante las últimas tres mediciones (pruebas estandarizadas, Niveles de Logro, calidad y comprensión lectora o PSU) y/o en el cumplimiento de estándares de resultados a nivel de establecimiento.</p>

<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicadores sobre evolución de la calidad lectora por colegio y por sostenedor municipal (N1-N4)</li> <li>2. Indicadores sobre la evolución de la velocidad lectora por establecimiento y por sostenedor municipal (N1-N4)</li> <li>3. Indicadores sobre la evolución en el promedio en los resultados pruebas SIMCE (4° básico, 8° básico y 2° medio)</li> <li>4. Indicadores sobre la evolución en la distribución de estudiantes bajo 250 puntos en pruebas SIMCE (4° básico, 8° básico y 2° medio)</li> <li>5. Indicadores sobre la evolución en la distribución de estudiantes por niveles de logro (1, 2 y 3) en 4° básico y 8° básico</li> <li>6. Indicadores sobre evolución en el porcentaje de estudiantes que rindieron la PSU y obtuvieron 500 o más puntos, así como promedio en PSU</li> <li>7. Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los aprendizajes de los estudiantes</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora</li> <li>2. Informes sobre análisis de evolución de resultados en los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa</li> </ol>						



<b>Componente: 1.3 Equidad<sup>114</sup> en los resultados de aprendizaje</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.3.1 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (NSE)	Logra resultados promedio de excelencia (todos los establecimientos se encuentran sobre la media nacional).  No existen diferencias por condiciones socioeconómicas de los estudiantes en al menos 80% de los indicadores de resultados de aprendizajes.  Estos resultados se han mantenido y son sustentables en el tiempo.	Lograr resultados muy buenos (sobre la media nacional).  No existen diferencias por condiciones socioeconómicas de los estudiantes en más de un 50% de los indicadores de resultados de aprendizajes, o estas diferencias no superan el 5%/10% entre aquellos estudiantes que pertenecen al 20% de mayor NSE y el 20% de menor NSE del país.  La mayor parte de estos logros se han mantenido.	Logra resultados promedio (media nacional) en los indicadores de aprendizajes de los estudiantes.  Las diferencias no superan 5%/10% entre aquellos estudiantes que pertenecen al 20% de mayor NSE y el 20% de menor NSE del país.  Varios de estos logros se han mantenido en el tiempo.	Se analizan al menos un 50% de los indicadores de equidad en los resultados de aprendizaje.  Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de más de 30% a 50% de los indicadores, de acuerdo al NSE de los estudiantes.  Estos resultados son recientes.	Se analizan menos del 50% de los indicadores de equidad en los resultados de aprendizaje.  Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de 10%-30% de los indicadores, de acuerdo al NSE de los estudiantes.	No se realiza ningún análisis sobre relación de resultados de aprendizaje y equidad por NSE de estos.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores sobre resultados en los aprendizajes y evolución de estos por NSE de los estudiantes (ver nota sobre indicadores de resultados)						
2. Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los aprendizajes de los estudiantes						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por NSE						
2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo a NSE de los estudiantes						
3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa						

<sup>114</sup> Equidad: Reducción de las brechas o diferencias en los resultados de aprendizajes de los estudiantes y grupos vulnerables o con mayores dificultades (en términos de nivel socioeconómico, género y etnia)

<b>Componente: 1.3 Equidad en los resultados de aprendizaje</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.3.2 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes según género	Logra resultados promedio de excelencia (todos los establecimientos se encuentran sobre la media nacional).  No existen diferencias por género de los estudiantes en al menos 80% de los indicadores de resultados de aprendizajes.  Estos resultados se han mantenido y son sustentables en el tiempo.	El sostenedor lograr resultados muy buenos (sobre la media nacional).  No existen diferencias por género de los estudiantes en más de un 50% de los indicadores de resultados de aprendizajes.  La mayor parte de estos logros se han mantenido en el tiempo.	El sostenedor logra resultados promedio (media nacional) en los indicadores de aprendizajes de los estudiantes.  No existen diferencias por género de los estudiantes.  Varios de estos logros se han mantenido en el tiempo.	Se analizan al menos un 50% de los indicadores de equidad por género en los resultados de aprendizaje.  Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de 30%-50% de los indicadores, de acuerdo al género de los estudiantes.  Estos resultados son recientes.	Se analizan menos del 50% de los indicadores de equidad de género en los resultados de aprendizaje  Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de 10%-30% de los indicadores, de acuerdo al género de los estudiantes.	No se realiza ningún análisis sobre relación de resultados de aprendizaje y equidad por género de estos.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores sobre resultados en los aprendizajes y evolución de estos por género de los estudiantes (ver nota sobre indicadores de resultados)						
2. Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los aprendizajes de los estudiantes						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por género						
2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo al género de los estudiantes						
3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa						

<b>Componente: 1.3 Equidad en los resultados de aprendizaje</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.3.3 Logra mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes según origen étnico de los estudiantes	<p>Logra resultados promedio de excelencia (todos los establecimientos se encuentran sobre la media nacional).</p> <p>No existen diferencias por origen étnico de los estudiantes en al menos 80% de los indicadores de resultados de aprendizajes.</p> <p>Estos resultados se han mantenido y son sustentables en el tiempo.</p>	<p>Lograr resultados muy buenos (sobre la media nacional).</p> <p>No existen diferencias por origen étnico de los estudiantes en más de un 50% de los indicadores de resultados de aprendizajes.</p> <p>La mayor parte de estos logros se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Logra resultados promedio (media nacional) en los indicadores de aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>No existen diferencias por origen étnico de los estudiantes.</p> <p>Varios de estos logros se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Se analizan al menos un 50% de los indicadores de equidad por origen étnico en los resultados de aprendizaje.</p> <p>Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de 30%-50% de los indicadores, de acuerdo al origen étnico de los estudiantes.</p> <p>Estos resultados son recientes.</p>	<p>Se analizan menos de un 50% de los indicadores de equidad en los resultados de aprendizaje de acuerdo al origen étnico de los estudiantes</p> <p>Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de 10%-30% de los indicadores, de acuerdo al origen étnico de los estudiantes</p>	<p>No se realiza ningún análisis sobre relación de resultados de aprendizaje y equidad de acuerdo al origen étnico de los estudiantes.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicadores sobre resultados en los aprendizajes y evolución de estos por origen étnico de los estudiantes (ver nota sobre indicadores de resultados)</li> <li>2. Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los aprendizajes de los estudiantes</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por origen étnico de los estudiantes</li> <li>2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo al origen étnico de los estudiantes</li> <li>3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa</li> </ol>						

<b>Componente: 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>1.4.1 Es efectivo en el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el PADEM (o instrumento de planificación educativa pública) para la educación municipal.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en el PADEM.</p> <p>Es altamente efectivo. Ha logrado cumplir entre el 91 y 100% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p> <p>Esta efectividad se ha mantenido en el tiempo y tiene amplias perspectivas de mantenerse.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en el PADEM.</p> <p>Es efectivo. Ha logrado cumplir entre el 81 y el 90% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p> <p>Esta efectividad se ha mantenido en el tiempo.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en el PADEM.</p> <p>Es medianamente efectivo. Ha logrado cumplir entre el 71 y el 80% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p> <p>Esta efectividad es reciente.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en el PADEM.</p> <p>Presenta baja efectividad. Ha logrado cumplir entre el 51 y el 70% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en el PADEM.</p> <p>Presenta muy baja efectividad. Ha logrado cumplir entre el 31 y el 50% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p>	<p>No es posible conocer la efectividad del sostenedor (porque no ha desarrollado metas y objetivos o porque no ha realizado evaluación).</p> <p>No presenta efectividad. Ha logrado cumplir menos del 30% de los objetivos y metas propuestas en su planificación.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b> 1. Indicadores de cumplimiento de metas.</p>						
<p><b>Medios de Verificación:</b> 1. PADEM 2. Últimos informes de evaluación de cumplimiento de metas.</p>						

<b>Componente: 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>1.4.2 Es efectivo en el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el PEI (o alternativa modificada para fortalecer el compromiso de logros y acciones en períodos anuales o bianuales) en cada establecimiento municipal.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en los PEI.</p> <p>Es altamente efectivo. Ha logrado cumplir sobre el 91% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p> <p>Esta efectividad se ha mantenido en el tiempo y tiene amplias perspectivas de mantenerse.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en los PEI.</p> <p>Es efectivo. Ha logrado cumplir entre el 81 y el 90% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p> <p>Esta efectividad se ha mantenido en el tiempo.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en los PEI.</p> <p>Es medianamente efectivo. Ha logrado cumplir entre el 71 y el 80% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p> <p>Esta efectividad es reciente.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en los PEI.</p> <p>Presenta baja efectividad. Ha logrado cumplir entre el 51 y el 70% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p>	<p>Evalúa el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados en los PEI.</p> <p>Presenta muy baja efectividad. Ha logrado cumplir entre el 31 y el 50% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p>	<p>No es posible conocer la efectividad del sostenedor (porque no ha desarrollado metas y objetivos o porque no ha realizado evaluación).</p> <p>No presenta efectividad. Ha logrado cumplir menos del 30% de los objetivos y metas propuestas en cada una de las planificaciones de sus establecimientos.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b> 1. Indicador de cumplimiento de metas.</p>						
<p><b>Medios de Verificación:</b> 1. PEI 2. Últimos informes de evaluación de cumplimiento de metas.</p>						

<b>Componente: 1.5 Satisfacción de la comunidad escolar con el servicio educativo</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.5.1 Los estudiantes evalúan positivamente los servicios educativos municipales.	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. Está instalado e incorporado como mecanismo estratégico, funciona de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La evaluación se aplica a una muestra representativa de los estudiantes. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de los estudiantes es excelente. Entre un 81 y 100% de los estudiantes evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 5% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente<sup>15</sup>. Estos resultados se han mantenido y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. Está instalado, funciona de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>La evaluación se aplica a una muestra representativa de los estudiantes. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de los estudiantes es muy buena. Entre un 61 y 80% de los estudiantes evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. El mecanismo funciona de manera regular.</p> <p>La evaluación se aplica a una muestra de estudiantes. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de los estudiantes es regular. Entre un 41 y 60% de los estudiantes evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han obtenido de manera reciente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. Este funciona de manera irregular o está en proceso de implementación.</p> <p>La evaluación se aplica a los representantes de los estudiantes. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera la mayoría de los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de los estudiantes es baja. Entre un 21 y 40% de los estudiantes evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. El mecanismo se encuentra inactivo o no se ha implementado aun.</p> <p>La evaluación se aplica a representantes de los estudiantes. La evaluación considera todos los servicios relacionados con el aprendizaje.</p> <p>La evaluación de los estudiantes es muy baja. 20% o menos de los estudiantes evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para que los estudiantes evalúen los servicios educativos. O los mecanismos diseñados no logran cumplir con la función solicitada.</p> <p>No es posible conocer la evaluación que realizan los estudiantes sobre los servicios educacionales.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores de Resultados de Evaluación. Porcentaje de estudiantes en nivel excelente e insuficiente.						
2. Muestra utilizada.						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados e informes).						

<sup>15</sup> Los elementos de gestión del componente 1.5 están contruidos para evaluar la satisfacción de la comunidad escolar en una escala de 4 niveles, siendo el más alto el nivel “excelente” y el más bajo “insuficiente”.

<b>Componente: 1.5 Satisfacción de la comunidad escolar con el servicio educativo</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.5.2 Los padres y apoderados evalúan positivamente los servicios educativos municipales.	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. Está instalado e incorporado como mecanismo estratégico, funciona de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a una muestra representativa de las familias. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de padres y apoderados es excelente. Entre un 90 y 100% de las familias evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 5% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido y tienen amplias perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. Está instalado, funciona de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a una muestra representativa de las familias. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de padres y apoderados es muy buena. Entre un 61 y 80% de las familias evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. El mecanismo funciona de manera regular.</p> <p>La evaluación se realiza a una muestra de familias por escuela. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de padres y apoderados es regular. Entre un 41 y 60% de las familias evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han obtenido de manera reciente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. El mecanismo funciona de manera irregular o está en proceso de implementación.</p> <p>La evaluación se realiza a representantes de los padres y apoderados. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera la mayoría de los servicios provistos en la comuna.</p> <p>La evaluación de padres y apoderados es baja. Entre un 21 y 40% de las familias evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. El mecanismo se encuentra inactivo o no se ha implementado aun.</p> <p>La evaluación se realiza a representantes de los padres y apoderados. La evaluación considera todos los servicios pero no pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje.</p> <p>La evaluación de padres y apoderados es muy baja. 20% o menos de las familias evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para que los padres y apoderados evalúen los servicios educativos. O los mecanismos diseñados no logran cumplir con la función solicitada.</p> <p>No es posible conocer la evaluación que realizan los padres y apoderados sobre los servicios educacionales.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores de Resultados de Evaluación. Porcentaje de apoderados en nivel excelente e insuficiente.						
2. Muestra utilizada						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)						

<b>Componente: 1.5 Satisfacción de la comunidad escolar con el servicio educativo</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.5.3 El equipo sostenedor y equipo escolar evalúan positivamente los servicios educativos municipales.	<p>Ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educativos provistos por el sostenedor. Está instalado e incorporado como mecanismo estratégico, funciona de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a cada uno de los integrantes de los equipos. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos por el sostenedor.</p> <p>La evaluación de éstos es excelente. Entre un 90 y 100% evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 5% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido y tienen amplias perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educativos provistos por el sostenedor. Está instalado, funciona de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a cada uno de los integrantes de los equipos. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos por el sostenedor.</p> <p>La evaluación de éstos es muy buena. Entre un 61 y 80% evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educativos provistos por el sostenedor. El mecanismo funciona de manera regular.</p> <p>La evaluación se realiza a una muestra de los integrantes de los equipos. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera todos los servicios provistos por el sostenedor.</p> <p>La evaluación de éstos es regular. Entre un 41 y 60% evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han obtenido de manera reciente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educativos provistos por el sostenedor. El mecanismo funciona de manera irregular o está en proceso de implementación.</p> <p>La evaluación se realiza a representantes de ambos equipos. Pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje pero considera la mayoría de los servicios provistos por el sostenedor.</p> <p>La evaluación de éstos es baja. Entre un 21 y 40% evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educativos provistos por el sostenedor. El mecanismo se encuentra inactivo o no se ha implementado aun.</p> <p>La evaluación se realiza a representantes de ambos equipos. La evaluación considera todos los servicios pero no pone el foco en los servicios relacionados con el aprendizaje.</p> <p>La evaluación de éstos es muy baja. 20% o menos evalúan los servicios educativos en un nivel excelente. Menos de un 20% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para que el equipo sostenedor y el staff escolar evalúen los servicios educacionales provistos por el sostenedor. O los mecanismos diseñados no logran cumplir con la función solicitada.</p> <p>No es posible conocer la evaluación que realizan los equipos (sostenedor y staff escolar) sobre los servicios educacionales.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores de Resultados de Evaluación. Porcentaje de equipo sostenedor y staff escolar en niveles excelente e insuficiente.						
2. Muestra utilizada						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)						



<b>Componente: 1.6 Eficiencia interna del sistema</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>1.6.1 Es efectivo en las políticas y estrategias para revertir la pérdida e incrementar la participación de la matrícula municipal a nivel comunal</p>	<p>Presenta una matrícula relativa creciente en la mayoría de los niveles escolares.</p> <p>La matrícula relativa de educación regular básica y media es creciente en los últimos 3 años</p> <p>La retención de los estudiantes de sus establecimientos, y que continúan estudiando en la comuna, alcanza o supera el 99% anual en los últimos 3 años.</p> <p>Un 90% de los directivos del sostenedor y de los establecimientos indican que este proceso es sustentable</p>	<p>Mantiene una matrícula relativa creciente en educación básica regular o educación media regular, sin que se reduzca en ninguna de las dos.</p> <p>La retención de los estudiantes de sus establecimientos, y que continúan estudiando en la comuna, alcanza o supera el 99% anual en los últimos 3 años.</p> <p>Un 70% de los directivos del sostenedor y de los establecimientos indican que este proceso es sustentable.</p>	<p>Presenta una matrícula relativa constante en la mayoría de los niveles y mantiene la participación relativa de educación regular básica y educación regular media.</p> <p>La retención de los estudiantes de sus establecimientos, y que continúan estudiando en la comuna, alcanza o supera el 99% anual en los últimos 3 años.</p> <p>Un 70% de los directivos del sostenedor y de los establecimientos indican que este proceso es sustentable.</p> <p><b>OBS. Para aquellas comunas pequeñas que tienen cobertura 100% de la matrícula se propone esta evaluación.</b></p>	<p>Detuvo caída en participación relativa de educación regular básica y regular media.</p> <p>Presenta una situación heterogénea (algunas se incrementan y otras se reducen) en la participación relativa en la matrícula comunal de acuerdo a los diversos niveles educacionales en los últimos tres años.</p> <p>El sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos han propuesto una política y estrategias para mejorar la situación.</p>	<p>Persiste una caída anual en matrícula relativa de educación regular (básica y media conjunta) no superior al 1% anual.</p> <p>El sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos han propuesto una política y estrategias para revertir la situación.</p>	<p>Presenta una sistemática caída en la matrícula relativa en todos los niveles durante los últimos 3 años o en el total de educación regular (básica y media conjunta) superior al 1% anual.</p> <p>A pesar de los indicadores, el sostenedor y los equipos directivos no contemplan una estrategia para revertir la situación.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <p>1. Indicadores sobre matrícula absoluta y relativa de educación básica, educación media, educación diferencial, educación de adultos y educación inicial</p> <p>2. Evolución de participación relativa en la matrícula comunal antes y después de la intervención</p> <p>3. Indicadores sobre retención de los estudiantes en la educación pública</p>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <p>1. Directorio de matrícula MINEDUC</p> <p>2. Registro de Estudiantes de Chile (MINEDUC)</p> <p>3. Información sobre matrícula sostenedores públicos a Abril de cada año</p>						

<b>Componente: 1.6 Eficiencia interna del sistema</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.6.2 Es efectivo en el cumplimiento de los principales indicadores de eficiencia interna (reprobación <sup>116</sup> y asistencia <sup>117</sup> )	<p>La tasa de reprobación está bajo el 2,5% para educación básica y 6,6% en enseñanza media.</p> <p>Durante los últimos 3 años esta tasa muestra una tendencia a la baja.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual está sobre el 97%.</p> <p>Este porcentaje se ha sostenido en el tiempo.</p> <p>Directivos del establecimiento y equipo sostenedor indican estos resultados se mantendrán en el tiempo.</p>	<p>La tasa de reprobación está bajo el 3,5% para educación básica y 7,6% en enseñanza media.</p> <p>Durante los últimos 3 años estos indicadores muestran una tendencia a la baja.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual está entre 94,1 – 97%.</p> <p>Este porcentaje se ha sostenido en el tiempo.</p>	<p>La tasa de reprobación está bajo el 4,5% para educación básica y 8,6% para enseñanza media.</p> <p>Durante los últimos 3 años estos indicadores muestran una tendencia a la baja.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual está entre 91,1 – 94%.</p> <p>Durante los últimos 3 años estos porcentajes muestran una tendencia al aumento.</p>	<p>La tasa de reprobación está sobre el 4,6% para educación básica y 8,7% para enseñanza media.</p> <p>Estos indicadores se han mantenido durante los últimos 3 años.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual está entre 88,1 – 91%.</p> <p>Durante los últimos 3 años estos porcentajes muestran una tendencia al aumento.</p>	<p>La tasa de reprobación está sobre el 5,4% en educación básica y 10,0% para enseñanza media.</p> <p>Estos indicadores se han mantenido en los últimos 3 años.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual está entre 85 – 88%.</p>	<p>La tasa de reprobación está sobre el 6,2% para educación básica y 11,3% para educación media.</p> <p>Estos indicadores muestran una tendencia al alza en los últimos 3 años.</p> <p>El porcentaje de asistencia promedio anual se encuentra bajo 85%.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porcentaje de reprobación últimos 3 años para enseñanza básica y media comunal.</li> <li>2. Porcentaje de asistencia promedio anual últimos 3 años para enseñanza básica y media comunal.</li> <li>3. Visión del equipo sostenedor y equipo directivo.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Directorio de indicadores MINEDUC</li> <li>2. Entrevistas equipo sostenedor y equipo directivo.</li> </ol>						

<sup>116</sup> Tasas de Reprobación Nacionales. Año 2005 Básica: 4,0 y Media 8,1; Año 2006 Básica 4,3 y Media 8,9; Año 2007 Básica 4,3 y Media 8,1. Fuente MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo. DIPLAP. Indicadores de la Educación en Chile 2007.

<sup>117</sup> Porcentajes de Asistencia Promedio Anual Nacional año 2008. Rango desde 77,34 a 100%. SINIM año 2008.

<b>Componente: 1.6 Eficiencia interna del sistema</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.6.3 Reduce las brechas de eficiencia interna entre los diferentes establecimientos municipales	<p>Todos los establecimientos municipales de la comuna presentan tasas de reprobación de nivel "avanzado" (según elemento de gestión anterior).</p> <p>Todos los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel avanzado y destacado (según elemento de gestión anterior).</p> <p>Equipo sostenedor indica que estos resultados son sustentables y se mantendrán en el tiempo.</p>	<p>Todos los establecimientos municipales de la comuna presentan tasas de reprobación en un nivel funcional y algunos en un nivel avanzado.</p> <p>Todos los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel funcional y avanzado.</p>	<p>Todos los establecimientos municipales de la comuna presentan tasas de reprobación en un nivel funcional.</p> <p>Todos los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel funcional.</p>	<p>Todos los establecimientos municipales de la comuna presentan tasas de reprobación en un nivel básico y algunos presentan un nivel funcional.</p> <p>Los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel básico y funcional.</p>	<p>Todos los establecimientos presentan tasas de reprobación en un nivel básico.</p> <p>Los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel incipiente y básico.</p>	<p>Los establecimientos municipales de la comuna presentan tasas de reprobación en niveles insuficiente, incipiente y básico.</p> <p>Los establecimientos presentan porcentajes promedio de asistencia de nivel incipiente e insuficiente.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porcentaje de reprobación últimos 3 años para enseñanza básica y media comunal por establecimiento.</li> <li>2. Porcentaje de asistencia promedio anual últimos 3 años para enseñanza básica y media comunal.</li> <li>3. Visión del equipo sostenedor y equipo directivo.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Directorio de indicadores MINEDUC</li> <li>2. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo directivo.</li> </ol>						

<b>Componente: 1.6 Eficiencia interna del sistema</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.6.4 Reduce las brechas de eficiencia interna de los estudiantes según NSE, género y origen étnico.	No existen diferencias por condiciones socioeconómicas, de género y etnias de los estudiantes en los indicadores de eficiencia interna.  Estos resultados se han mantenido y son sustentables en el tiempo.	No existen diferencias por condiciones socioeconómicas, de género y etnias de los estudiantes en los indicadores de eficiencia interna, o estas diferencias no superan el 5% entre aquellos estudiantes de un grupo y otro <sup>118</sup> .  Estos resultados se han mantenido en el tiempo.	Las diferencias por condiciones económicas, de género y etnias (en indicadores de eficiencia interna) no superan el 10% entre aquellos estudiantes de un grupo y otro <sup>119</sup> .  Estos resultados son recientes.	Muestra una tendencia positiva en reducir las brechas de los resultados de los indicadores de eficiencia interna, de acuerdo al NSE, género y etnia de los estudiantes.  Estos resultados son recientes.	Presenta una situación heterogénea en mejoramiento de indicadores de eficiencia interna.  En algunos resultados (NSE, género y etnia) la brecha se reduce y en otros se incrementa.	No se realiza ningún análisis sobre relación de resultados de eficiencia interna y equidad por NSE de estos.
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Indicadores sobre resultados de eficiencia interna y evolución de estos por NSE, género y etnias de los estudiantes (ver nota sobre indicadores de resultados)						
2. Procesamiento y análisis de evolución en la tendencia de los indicadores de eficiencia interna de los estudiantes						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Resultados de Indicadores de eficiencia interna por NSE, género y etnia						
2. Informes sobre análisis de resultados de eficiencia interna y evolución de estos de acuerdo a NSE, género y etnia de los estudiantes						
3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de eficiencia interna de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa						

<sup>118</sup> NSE: las diferencias no superan el 5% entre aquellos que pertenecen al 20% de mayor NSE y el 20% de menor NSE del país. Género: Diferencias entre hombres y mujeres no superan el 5%. Etnias: Diferencias entre grupos étnicos no superan el 5%.

<sup>119</sup> NSE: las diferencias no superan el 10% entre aquellos que pertenecen al 20% de mayor NSE y el 20% de menor NSE del país. Género: Diferencias entre hombres y mujeres no superan el 10%. Etnias: Diferencias entre grupos étnicos no superan el 10%.

<b>Componente: 1.6 Eficiencia interna del sistema</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.6.5 Logra mejoramiento en la continuación de estudios post-secundarios e inserción laboral para estudiantes de CH y TP respectivamente <sup>120</sup> .	<p>Sobre el 75% de los estudiantes de 4° medio Científico Humanista continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Sobre el 85% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Estos porcentajes se han mantenido en los últimos tres años.</p> <p>Directivos del establecimiento y equipo sostenedor indican que este porcentaje es sustentable en el tiempo.</p>	<p>Entre 51%-75% de los estudiantes de 4° medio continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Entre 71 - 85% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Estos porcentajes se han mantenido en los últimos tres años.</p>	<p>Entre 41%-50% de los estudiantes de 4° medio continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Entre 56 - 70% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Este porcentaje se ha mantenido en el tiempo.</p>	<p>Entre 21%-40% de los estudiantes de 4° medio continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Entre 41 - 55% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p>	<p>Entre 11%-20% de los estudiantes de 4° medio continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media.</p> <p>Entre 26 - 40% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p>	<p>No más del 10% de los estudiantes de 4° medio continúan programas regulares de educación superior al año siguiente del término de educación media</p> <p>No más del 25% de los estudiantes de 4° medio Técnico Profesional se insertan laboralmente al año siguiente del término de educación media.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Porcentaje de estudiantes que terminan educación media y que continúan estudios superiores						
2. Percepción de sostenibilidad futura de continuación de educación superior						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Registros oficiales						
2. Estudios de seguimiento de egresados de educación media						

<sup>120</sup> Se aplica para Científico Humanista, Técnico Profesional o ambos cuando corresponda a la comuna.

<b>Componente: 1.7 Cumplimiento de la normativa sobre resultados de aprendizaje</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
1.7.1 Es efectivo en el cumplimiento de la normativa sobre resultados de aprendizaje.	El sostenedor ha cumplido con toda la normativa relativa a resultados educativos durante los últimos tres años.  Equipo sostenedor indica que estos resultados son sustentables en el tiempo.  El MINEDUC indica que las prácticas del sostenedor son ejemplares y debiesen ser difundidas.	El sostenedor ha cumplido con toda la normativa relativa a resultados educativos durante los últimos tres años.  Equipo sostenedor indica que la mayoría de estos logros son sustentables en el tiempo.  El MINEDUC indica que algunas de las prácticas del sostenedor son destacadas.	El sostenedor ha cumplido con toda la normativa relativa a resultados educativos durante los últimos tres años.	El sostenedor no ha recibido sanciones durante los últimos tres años, pero si diversas indicaciones para mejorar su trabajo.	El sostenedor no ha recibido sanciones durante el último año, pero presenta sanciones en años anteriores.	El sostenedor ha recibido, en forma reiterada, sanciones – incluyendo el último año – debido al incumplimiento de la normativa relacionada con resultados de aprendizajes
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento con la normativa relativa a la aplicación de pruebas SIMCE</li> <li>2. Cumplimiento con la normativa relativa a entrega de información veraz, oportuna y completa para la elaboración de la Ficha Escuela por parte de MINEDUC</li> <li>3. Cumplimiento de la normativa para la elaboración, cumplimiento y difusión de los estándares de resultados.</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevista a responsables del MINEDUC sobre evaluación de cumplimiento de normativa</li> <li>2. Registros y antecedentes oficiales sobre sanciones por incumplimiento de normativa</li> </ol>						

**Indicadores de resultados de aprendizaje**

1. Promedio SIMCE por grado y disciplina
2. Porcentaje de estudiantes con menos de 250 puntos en SIMCE por grado y disciplina
3. Porcentaje de estudiantes por nivel de logro (por grado y disciplina)
4. Promedio PSU (lenguaje y matemáticas)
5. Porcentaje de estudiantes con más de 500 puntos en PSU (promedio de lenguaje y matemáticas)
6. Indicadores de calidad lectora para N1-N4
7. Indicadores de velocidad lectora para N1-N4
8. Indicadores sobre comprensión lectora NT1-N4

**Indicadores de eficiencia interna**

1. Matrícula
2. Tasa de reprobación (por niveles escolares)
3. Porcentaje de Asistencia Escolar

## Rúbricas Área 2: Liderazgo Institucional y Pedagógico

<b>Área: 2. Liderazgo Institucional y Pedagógico</b>						
<b>Componente: 2.1 Visión y Misión</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.1.1.</b> La visión y la misión son compartidas entre la autoridad local y la comunidad educativa, lo que permite alinear las acciones de estos actores	<p>Existen una visión y una misión a nivel local que son conocidas por el alcalde y toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p> <p>En su construcción, participó toda la comunidad educativa, a través de sus organismos de representación (Ejemplo: Consejo Escolar)</p> <p>La visión y la misión se centran en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.</p> <p>La visión y la misión articulan las expectativas de la comunidad con las metas propuestas por el nivel central.</p> <p>La visión y la misión orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la planificación estratégica de los establecimientos y del equipo sostenedor.</p> <p>La visión y la misión son revisadas y actualizadas sistemáticamente.</p>	<p>Existen una visión y misión a nivel local que son conocidas por el alcalde y toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p> <p>En su construcción, participó toda la comunidad educativa, a través de sus organismos de representación (Ejemplo: Consejo Escolar)</p> <p>La visión y la misión se centran en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.</p> <p>La visión y la misión se articulan con las metas propuestas por el nivel central.</p> <p>La visión y la misión orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la planificación estratégica de los establecimientos y del equipo sostenedor.</p> <p>La visión y la misión son revisadas y actualizadas sistemáticamente.</p>	<p>Existen una visión y una misión a nivel local que son conocidas por el alcalde, el sostenedor, los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos.</p> <p>En su construcción participó el equipo sostenedor y los actores educativos mencionados, a través de sus organismos de representación (Ejemplo: Consejo Escolar)</p> <p>La visión y la misión se centran en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>La visión y la misión se articulan con las metas propuestas por el nivel central.</p> <p>La visión y la misión orientan la planificación estratégica de los establecimientos y del equipo sostenedor.</p> <p>La visión y la misión son revisadas sistemáticamente.</p>	<p>Existen una visión y una misión a nivel local que son conocidas por el alcalde, el sostenedor, los profesores y directivos de los establecimientos.</p> <p>En su construcción participó el equipo sostenedor y los actores educativos mencionados, a través de sus organismos de representación (Ejemplo: Consejo Escolar)</p> <p>La visión y la misión se centran en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Existen una visión y una misión a nivel local que son conocidas por el alcalde, el sostenedor, los directivos de los establecimientos.</p> <p>La visión y la misión son definidas por el equipo sostenedor, de acuerdo con las recomendaciones del nivel central.</p> <p>La visión y la misión se orientan a distintos aspectos, sin quedar claro en cuál de estos se centran.</p>	<p>Existen una visión y una misión a nivel local, conocidas sólo por el alcalde y el sostenedor.</p>

<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visión y misión definidas y presentadas en artefactos culturales (documentos oficiales, publicaciones, entrevistas, etc.)</li> <li>2. Visión y misión declaradas por el alcalde y la comunidad educativa</li> <li>3. Descripción del proceso de construcción de la visión y la misión</li> <li>4. Síntesis de la articulación de la visión y la misión de los establecimientos y del sostenedor.</li> <li>5. Descripción del proceso de revisión y/o actualización de la visión y la misión</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documentos escritos de documentos oficiales, publicaciones, entrevistas, etc.</li> <li>2. Registros de las declaraciones de la comunidad educativa</li> <li>3. Documentos del proceso de construcción de la visión y la misión (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>4. Documentos del proceso de revisión y/o actualización de la visión y la misión (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> </ol>
--

<b>Componente: 2.1 Visión y Misión</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p><b>2.1.2.</b> Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a los aprendizajes de los estudiantes</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su currículum, requerimientos del nivel central y evidencia empírica (investigaciones, estudios) sobre estándares de calidad respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad a toda la comunidad educativa (equipo sostenedor, profesores, directivos, apoderados y estudiantes)</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su currículum y requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad a toda la comunidad educativa (equipo sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su currículum y requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor, los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con estándares respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con los requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor, a los profesores y directivos de los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con estándares respecto a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Estos estándares son los recomendados por el nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor y a los directivos de los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor realiza requerimientos a los establecimientos en cuanto a sus resultados.</p> <p>Estos requerimientos no han sido sistematizados en estándares de desempeño.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Síntesis de los estándares definidos por el equipo sostenedor</li> <li>2. Descripción del proceso de construcción de los estándares</li> <li>3. Síntesis de los estándares declarada por la comunidad educativa</li> <li>4. Descripción de las prácticas de comunicación de estándares a los establecimientos</li> </ol>						



5. Articulación de los estándares con el currículum, requerimientos del nivel central y/o evidencia empírica

**Medios de Verificación:**

1. Documento escrito de los estándares de desempeño
2. Documentos del proceso de construcción de los estándares (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)
3. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de declaraciones de la comunidad educativa
4. Registros escritos de las prácticas de comunicación de los estándares
5. Documento escrito del currículum, requerimientos del nivel central y/o evidencia empírica

<b>Componente: 2.1 Visión y Misión</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.1.3.</b> Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a las prácticas pedagógicas y de gestión escolar	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de sus establecimientos.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su modelo de escuela ideal, requerimientos del nivel central y evidencia empírica (investigaciones, estudios) sobre estándares de calidad de escuelas efectivas. Los estándares han sido comunicados con claridad a toda la comunidad educativa (equipo sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de sus establecimientos.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su modelo de escuela ideal y requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad a toda la comunidad educativa (equipo sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con altos estándares respecto a las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de sus establecimientos.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con su modelo de escuela ideal y requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor, a los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con estándares respecto a las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de sus establecimientos.</p> <p>Estos estándares son definidos por el equipo sostenedor, en articulación con los requerimientos del nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor, a los profesores y directivos de los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con estándares respecto a las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de sus establecimientos.</p> <p>Estos estándares son los recomendados por el nivel central.</p> <p>Los estándares han sido comunicados con claridad al equipo sostenedor y a los directivos de los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor realiza requerimientos a los establecimientos en cuanto a sus prácticas pedagógicas y la gestión escolar.</p> <p>Estos requerimientos no han sido sistematizados en estándares de desempeño</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Síntesis de los estándares definidos por el sostenedor</li> <li>Descripción del proceso de construcción de los estándares</li> <li>Síntesis de los estándares declarada por la comunidad educativa</li> <li>Descripción de las prácticas de comunicación de estándares a los establecimientos</li> <li>Articulación de los estándares con el modelo de escuela ideal, requerimientos del nivel central y/o evidencia empírica</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Documento escrito de los estándares de desempeño</li> <li>Documentos del proceso de construcción de los estándares (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>Registros (escritos, de audio y/o visuales) de declaraciones de la comunidad educativa</li> <li>Registros escritos de las prácticas de comunicación de los estándares</li> <li>Documento escrito del modelo de escuela ideal, requerimientos del nivel central y/o evidencia empírica</li> </ol>						

<b>Área: 2. Liderazgo Institucional y Pedagógico</b>						
<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.2.1.</b> La visión y la misión definen un modelo de escuela ideal que guía sus decisiones y acciones	<p>El equipo sostenedor cuenta con un modelo de escuela ideal.</p> <p>Este modelo es definido por el equipo sostenedor, en articulación con la política nacional y evidencia empírica (investigaciones, estudios) sobre modelos de escuelas efectivas.</p> <p>La toma de decisiones respecto a la planificación e implementación de acciones del equipo sostenedor en las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y convivencia, se basa en este modelo</p> <p>El modelo orienta un proyecto de cambio a nivel local, señalando claramente las metas (evaluables y cuantificables) a alcanzar. Estas metas son coherentes con el modelo de escuela definido.</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con un modelo de escuela ideal.</p> <p>Este modelo es definido por el equipo sostenedor, en articulación con la política nacional.</p> <p>La toma de decisiones respecto a la planificación e implementación de acciones del equipo sostenedor en las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y convivencia, se basa en este modelo</p> <p>El modelo orienta un proyecto de cambio a nivel local, señalando claramente las metas (evaluables y cuantificables) a alcanzar. Estas metas son coherentes con el modelo de escuela definido.</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con un modelo de escuela ideal.</p> <p>Este modelo es el recomendado por el nivel central.</p> <p>La toma de decisiones respecto a la planificación e implementación de acciones del equipo sostenedor en las áreas de liderazgo, gestión curricular y gestión de recursos, se basa en este modelo</p> <p>El modelo orienta un proyecto de cambio a nivel local, señalando claramente las metas (evaluables y cuantificables) a alcanzar. Estas metas no son coherentes con el modelo de escuela definido.</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con un modelo de escuela ideal.</p> <p>Este modelo es el recomendado por el nivel central.</p> <p>La toma de decisiones respecto a la planificación e implementación de acciones del equipo sostenedor en las áreas de liderazgo y gestión de recursos, se basa en este modelo</p>	<p>El equipo sostenedor cuenta con un modelo de escuela ideal.</p> <p>Este modelo es el recomendado por el nivel central.</p> <p>La toma de decisiones respecto a la planificación e implementación de acciones del equipo sostenedor en el área de gestión de recursos, se basa en este modelo</p>	<p>El equipo sostenedor toma decisiones basándose en algunas orientaciones del nivel central.</p> <p>Estas orientaciones no se han sistematizado ni se han articulado en un modelo de escuela ideal.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del modelo de escuela ideal</li> <li>2. Síntesis de las metas del proyecto de cambio del equipo sostenedor</li> <li>3. Síntesis de evidencia empírica utilizada</li> <li>4. Descripción del proceso de construcción del modelo de escuela ideal</li> <li>5. Síntesis de la toma de decisiones de gestión del equipo sostenedor a partir del modelo de escuela ideal</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito del modelo de escuela ideal</li> <li>2. Documento escrito del proyecto de cambio del equipo sostenedor</li> <li>3. Documentos de evidencia empírica utilizada</li> <li>4. Documentos del proceso de construcción del modelo de escuela ideal (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>5. Documentos de la toma de decisiones de gestión del equipo sostenedor a partir del modelo de escuela ideal (Registros escritos y/o de audio; etc.)</li> </ol>						

<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.2.2.</b> Define una planificación estratégica local a corto y mediano plazo, enfocada en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes	<p>El equipo sostenedor junto con los equipos directivos y representantes de los profesores y alumnos de sus establecimientos, diseñan planes de trabajo local a corto (mínimo 1 año) y mediano (mínimo 4 años) plazo.</p> <p>El objetivo de dichos planes es mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Para ello, se definen y comunican metas claras sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, por cada año de implementación.</p> <p>Se trata de una planificación flexible, que permite a los establecimientos plantear modificaciones a la planificación según su contexto.</p>	<p>El equipo sostenedor junto con los equipos directivos y representantes de los profesores y alumnos de sus establecimientos, diseñan planes de trabajo local a corto (mínimo 1 año) y mediano (mínimo 4 años) plazo.</p> <p>El objetivo de dichos planes es mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Para ello, se definen y comunican metas claras sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, por cada año de implementación.</p> <p>Se trata de una planificación flexible, que permite al equipo sostenedor introducir modificaciones.</p>	<p>El equipo sostenedor junto con al menos la mitad de los equipos directivos y representantes de los profesores y alumnos de sus establecimientos, diseñan planes de trabajo local a corto (mínimo 1 año) y mediano (mínimo 4 años) plazo.</p> <p>El objetivo de dichos planes es mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Para ello, se definen y comunican metas claras sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, por cada año de implementación.</p> <p>La planificación persigue la uniformidad de acciones en todos los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor junto a menos de la mitad de los equipos directivos y representantes de los profesores y alumnos de sus establecimientos, diseñan planes de trabajo local a corto (mínimo 1 año) y mediano (mínimo 4 años) plazo.</p> <p>El objetivo de dichos planes es mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Para ello, se definen y comunican algunas metas sobre los aprendizajes que los establecimientos deben desarrollar en sus alumnos, por cada año de implementación.</p> <p>La planificación persigue la uniformidad de acciones en todos los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor diseña un plan de trabajo a corto (mínimo 1 año) y mediano (mínimo 4 años) plazo, los cuales presenta a los equipos directivos y representantes de los profesores de sus establecimientos para su aprobación.</p> <p>En los planes se definen y comunican metas a alcanzar, sin especificar los logros de aprendizaje que los establecimientos deben desarrollar en sus estudiantes a través del plan.</p> <p>La planificación persigue la uniformidad de acciones en todos los establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor diseña un plan de trabajo a corto plazo (un año)</p> <p>Se establecen y comunican metas a alcanzar, sin embargo, estas no apuntan a la mejora de aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del proceso de diseño de los planes</li> <li>2. Descripción de los objetivos y metas de aprendizaje de los planes</li> <li>3. Descripción del proceso mediante el cual se somete a aprobación los planes</li> <li>4. Descripción de modificaciones realizadas a los planes</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito de los planes</li> <li>2. Documentos del proceso de diseño de los planes (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>3. Documentos del proceso de aprobación de los planes (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>4. Registro escrito de las modificaciones realizadas a los planes</li> </ol>						

<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.2.3.</b> Define e implementa mecanismos de apoyo para la gestión y participación de la comunidad educativa en la planificación comunal de los servicios educativos.	<p>Existe un PADEM que es conocido por toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p> <p>Toda la comunidad educativa participa en el proceso de elaboración del PADEM.</p> <p>La comunidad educativa completa participa en la realización de un diagnóstico de la realidad educativa local, así como en la recolección y análisis de información relevante, lo cual es usado como insumo en la elaboración del PADEM.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de trabajo de manera regular, para asegurar la participación de los profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes de todos los establecimientos. Para el proceso de evaluación recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, monitorea las acciones implementadas y realiza ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p> <p>El equipo sostenedor es altamente efectivo respecto a las prácticas de planificación colaborativa, logrando</p>	<p>Existe un PADEM que es conocido por toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes)</p> <p>La comunidad educativa completa participa en la realización de un diagnóstico de la realidad educativa local, así como en la recolección y análisis de información relevante, lo cual es usado como insumo en la elaboración del PADEM.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de trabajo de manera regular, para asegurar la participación de los profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes de todos los establecimientos. Para el proceso de evaluación recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, monitorea las acciones implementadas y realiza ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor es efectivo respecto a las</p>	<p>Existe un PADEM que es conocido por el sostenedor, los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos.</p> <p>Dichos actores educativos participan en la realización de un diagnóstico de la realidad educativa local, así como en la recolección y análisis de información relevante</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de trabajo de manera regular, para asegurar la participación de los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos. Para el proceso de evaluación recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>En las últimas evaluaciones, el sostenedor demuestra efectividad con respecto a las prácticas de planificación colaborativa en su grado mínimo.</p>	<p>Existe un PADEM que es conocido por el sostenedor, los profesores y directivos de los establecimientos.</p> <p>Dichos actores educativos participan en la recolección y análisis de información relevante.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de trabajo de manera regular, para asegurar la participación de los profesores y directivos de los establecimientos.</p> <p>Para el proceso de evaluación recoge información de varias y distintas fuentes.</p> <p>El equipo sostenedor es irregular en su efectividad con respecto a las prácticas de planificación colaborativa.</p>	<p>Existe un PADEM que es conocido por el sostenedor, los directivos de los establecimientos.</p> <p>Dichos actores educativos participan en la recolección de información relevante.</p> <p>El equipo sostenedor recoge información de una sola fuente.</p> <p>Sistemáticamente, el equipo sostenedor no es efectivo respecto a las prácticas de planificación colaborativa.</p>	<p>Existe un PADEM que es conocido por el sostenedor.</p> <p>El equipo sostenedor no ha recolectado los datos, o los datos que se han recolectado no se utilizan para monitoreo y evaluación.</p> <p>No es posible conocer la efectividad del equipo sostenedor respecto a estas prácticas.</p>

	objetivos y superando las expectativas. Su efectividad respecto a estas prácticas se ha sostenido en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse.	prácticas de planificación colaborativa, es decir, logra objetivos. Su efectividad respecto a estas prácticas se ha sostenido en el tiempo.				
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de las acciones involucradas en la elaboración del PADEM</li> <li>2. Síntesis del proceso de construcción del PADEM</li> <li>3. Síntesis de los objetivos del proyecto de cambio del sostenedor</li> <li>4. Síntesis del proceso de monitoreo y/o evaluación de la construcción del PADEM</li> <li>5. Síntesis de los resultados del diagnóstico</li> <li>6. Síntesis de la información producida a partir de las distintas fuentes (observaciones, entrevistas, grabaciones de audio y videos de las reuniones de trabajo)</li> <li>7. Síntesis de la sistematización y documentación de las prácticas</li> <li>8. Áreas de trabajo del PADEM definidas mediante el diagnóstico</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito de las acciones de elaboración del PADEM</li> <li>2. Registros (escritos, de audio y/o visuales) del proceso de construcción del PADEM</li> <li>3. Documento escrito del proyecto de cambio del sostenedor</li> <li>4. Documento escrito del proceso de monitoreo y/o evaluación de la construcción del PADEM</li> <li>5. Documentos del proceso de diagnóstico (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>6. Registros (escritos, de audio y/o visuales) del monitoreo y/o evaluación del proceso de construcción del PADEM</li> <li>7. Documento escrito de la sistematización y documentación de las prácticas</li> <li>8. Registro escrito de las áreas de trabajo del PADEM definidas mediante el diagnóstico</li> </ol>						

<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p><b>2.2.4.</b> Existe un mecanismo para asegurar que el PADEM articula los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales del PLADECO y las orientaciones nacionales</p>	<p>El equipo sostenedor monitorea de manera regular y sistemática el diseño del PADEM, para asegurar que los objetivos, metas, acciones e indicadores planteados articulen los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales para el área de educación del PLADECO y las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p> <p>El monitoreo se orienta a asegurar una articulación tanto a nivel de metas como de acciones.</p> <p>La práctica se ha incorporado en la labor estratégica y se realiza de manera sostenida.</p> <p>Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>El equipo sostenedor monitorea de manera regular y sistemática el diseño del PADEM, para asegurar que los objetivos, metas, acciones e indicadores planteados articulen los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales para el área de educación del PLADECO y las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p> <p>El monitoreo se orienta a asegurar una articulación tanto a nivel de metas como de acciones.</p> <p>La práctica se realiza de manera sostenida.</p>	<p>El equipo sostenedor monitorea de manera regular y sistemática el diseño del PADEM, para asegurar que los objetivos, metas, acciones e indicadores planteados articulen los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales para el área de educación del PLADECO y las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p> <p>El monitoreo se orienta a asegurar una articulación a nivel de metas.</p>	<p>El equipo sostenedor monitorea frecuentemente, aunque en forma irregular, el diseño del PADEM, para asegurar que los objetivos, metas, acciones e indicadores planteados articulan los objetivos comunales para el área de educación del PLADECO y las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p>	<p>El equipo sostenedor monitorea de manera esporádica el diseño del PADEM, para revisar si los objetivos, metas, acciones e indicadores planteados articulan los objetivos comunales para el área de educación del PLADECO y las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p>	<p>El equipo sostenedor ha revisado si el diseño del PADEM incluye las orientaciones nacionales (leyes, proyectos, programas y marcos de calidad)</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Objetivos, metas, acciones e indicadores del PADEM</li> <li>Metas propuestas por planes de mejoramiento</li> <li>Metas propuestas por el PLADECO</li> <li>Metas propuestas por orientaciones nacionales</li> <li>Resultados del monitoreo al diseño del PADEM</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Documento escrito del PADEM</li> <li>Documentos escritos de planes de mejoramiento de establecimientos comunales</li> <li>Documento escrito del PLADECO</li> <li>Documentos escritos de leyes, proyectos, programas y marcos de calidad en educación</li> <li>Registro de los resultados del monitoreo al diseño del PADEM</li> </ol>						

<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.2.5.</b> Existe un mecanismo para asegurar que el PADEM tiene consistencia interna y es sustentable	<p>Existe coherencia entre las metas, objetivos e indicadores planteados en el PADEM en todas las áreas de la gestión (liderazgo, gestión curricular, gestión del clima y convivencia y gestión de recursos)</p> <p>A su vez, las metas, objetivos e indicadores del PADEM se vinculan con líneas de acción afines en liderazgo, gestión curricular, gestión del clima y convivencia y gestión de recursos.</p> <p>El equipo sostenedor cuenta con los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para asegurar el cumplimiento de todas las acciones planteadas en el PADEM, en todas las áreas de la gestión.</p>	<p>Existe coherencia entre las metas, objetivos e indicadores planteados en el PADEM en todas las áreas de la gestión (liderazgo, gestión curricular, gestión del clima y convivencia y gestión de recursos)</p> <p>A su vez, las metas, objetivos e indicadores del PADEM se vinculan con líneas de acción afines en liderazgo, gestión curricular y gestión de recursos.</p> <p>El equipo sostenedor cuenta con los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para asegurar el cumplimiento de las acciones planteadas en el PADEM, en las distintas áreas de la gestión.</p>	<p>Existe coherencia entre las metas, objetivos e indicadores planteados en el PADEM en las áreas de liderazgo, gestión curricular y gestión de recursos</p> <p>A su vez, las metas, objetivos e indicadores del PADEM se vinculan con líneas de acción afines en liderazgo y gestión de recursos.</p> <p>El equipo sostenedor cuenta con recursos financieros y materiales para asegurar el cumplimiento de los planes de acción planteados en el PADEM, en las distintas áreas de la gestión.</p>	<p>Existe coherencia entre las metas, objetivos e indicadores planteados en el PADEM en las áreas de liderazgo y gestión de recursos.</p> <p>A su vez, las metas, objetivos e indicadores del PADEM se vinculan con líneas de acción afines en liderazgo.</p> <p>El equipo sostenedor cuenta con recursos financieros y materiales para asegurar el cumplimiento de las acciones planteadas en el PADEM.</p>	<p>Existe coherencia entre las metas, objetivos e indicadores planteados en el PADEM en el área de liderazgo.</p> <p>A su vez, las metas, objetivos e indicadores del PADEM se vinculan con líneas de acción, sin embargo, no se puede establecer con claridad si estas son afines.</p> <p>El equipo sostenedor cuenta con recursos financieros para el cumplimiento de las acciones planteadas en el PADEM.</p>	<p>El equipo sostenedor no ha asegurado que las metas, objetivos, indicadores y líneas de acción planteados en el PADEM tengan coherencia entre si.</p> <p>El equipo sostenedor no cuenta con recursos suficientes para asegurar el cumplimiento de las acciones planteadas en el PADEM.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metas, objetivos, indicadores y líneas de acción del PADEM para todas las áreas de la gestión</li> <li>2. Descripción de la distribución de recursos a las acciones realizadas a partir del PADEM</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito del PADEM</li> <li>2. Registro escrito de la distribución de recursos a las acciones realizadas a partir del PADEM</li> </ol>						



<b>Componente: 2.2 Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.2.6.</b> Define e implementa mecanismos de monitoreo, evaluación y documentación de la efectividad e impacto de la planificación local y de sus establecimientos	<p>El equipo sostenedor ha diseñado un mecanismo para el monitoreo, la evaluación y documentación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación.</p> <p>Este mecanismo incluye el monitoreo, evaluación y documentación de la efectividad de la planificación local y por establecimiento.</p> <p>El mecanismo está instalado e incorporado como mecanismo estratégico, funciona de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Recoge información de varias y distintas fuentes para planificar e implementar acciones para la mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado esta práctica como labor necesaria para el proceso de mejoramiento continuo.</p> <p>Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>El equipo sostenedor ha diseñado un mecanismo para el monitoreo, la evaluación y documentación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación.</p> <p>Este mecanismo incluye el monitoreo, evaluación y documentación de la efectividad de la planificación local y por establecimiento.</p> <p>El mecanismo está instalado, funciona de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>Recoge información de varias y distintas fuentes, que se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado esta práctica como labor necesaria para el proceso de mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor es efectivo. En promedio, entre la planificación local y por establecimientos, cumple entre un 81 y 90% con los objetivos propuestos. Estos resultados se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>El equipo sostenedor ha diseñado un mecanismo para la evaluación y documentación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación.</p> <p>Este mecanismo incluye la evaluación y documentación de la efectividad de la planificación local y de al menos la mitad de sus establecimientos.</p> <p>El mecanismo funciona de manera regular.</p> <p>Recoge información de varias y distintas fuentes, que se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>El equipo sostenedor es medianamente efectivo. Cumple entre un 71 y 80% con los objetivos propuestos en cada una de las planificaciones. Estos resultados son recientes.</p>	<p>El equipo sostenedor ha diseñado un mecanismo para la evaluación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación.</p> <p>Este mecanismo incluye la evaluación de efectividad de la planificación local y de menos de la mitad de sus establecimientos.</p> <p>El mecanismo funciona de manera irregular.</p> <p>No ha desarrollado un mecanismo para la documentación.</p> <p>Recoge información de varias y distintas fuentes.</p> <p>El equipo sostenedor presenta baja efectividad. Cumple entre un 51 y un 70% con los objetivos propuestos en cada una de las planificaciones.</p>	<p>El equipo sostenedor ha diseñado un mecanismo para la evaluación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación.</p> <p>Este mecanismo incluye la evaluación de efectividad de la planificación local.</p> <p>El mecanismo funciona en caso de extrema necesidad o urgencia.</p> <p>No ha desarrollado un mecanismo para la documentación.</p> <p>Recoge información de sólo una fuente.</p> <p>El equipo sostenedor presenta muy baja efectividad. Cumple entre un 31 y un 50% con los objetivos propuestos en las planificaciones que si fueron evaluadas.</p>	<p>El equipo sostenedor no ha diseñado un mecanismo para la evaluación de la efectividad e impacto de su proceso de planificación ó los mecanismos que ha diseñado no logran cumplir con las funciones solicitadas.</p> <p>El equipo sostenedor no realiza evaluación o las prácticas que ha desarrollado en esta línea no logran cumplir con la función solicitada.</p> <p>No es posible conocer su efectividad.</p>

**Evidencia Sugerida:**

1. Descripción de los mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación de la planificación y sus objetivos
2. Descripción del proceso de monitoreo y evaluación de la implementación de la planificación
3. Informes elaborados a partir de monitoreos y evaluaciones para documentar.

**Medios de Verificación:**

1. Documento escrito de los mecanismos de monitoreo y evaluación de la planificación y sus objetivos
2. Documentos del proceso de monitoreo y evaluación de la implementación de la planificación (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)
3. Documentos de monitoreo y evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)

<b>Área: 2. Liderazgo Institucional y Pedagógico</b>						
<b>Componente: 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p><b>2.3.1.</b> La delegación de funciones entre los miembros del equipo sostenedor es clara y conocida por todos.</p>	<p>En el equipo sostenedor se delegan las funciones técnicas y administrativas que le competen entre todos los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de funciones se basa en las competencias del equipo, así como en la especialización de cada profesional.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a la disponibilidad horaria, se definen personas o equipos como encargados de las distintas funciones.</p> <p>El equipo sostenedor se monitorea y evalúa el avance de las acciones o tareas propuestas a los encargados y se plantea retroalimentaciones orales o escritas para los mismos.</p>	<p>En el equipo sostenedor se delegan las funciones técnicas y administrativas que le competen entre todos los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de funciones se basa en las competencias del equipo, así como en la especialización de cada profesional.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a la disponibilidad horaria, se definen personas o equipos como encargados de las distintas funciones.</p> <p>El equipo sostenedor monitorea y evalúa el avance de las acciones o tareas propuestas a los encargados.</p>	<p>En el equipo sostenedor se delegan las funciones técnicas y administrativas que le competen entre al menos la mitad de los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de funciones se basa en las competencias del equipo.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a la disponibilidad horaria, se definen personas o equipos como encargados de las distintas funciones.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el avance de las acciones o tareas propuestas a los encargados.</p>	<p>En el equipo sostenedor se delegan las funciones administrativas que le competen entre menos de la mitad los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de funciones se basa en información obtenida a partir de la observación del trabajo del equipo.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a la disponibilidad horaria, se definen personas o equipos como encargados de las distintas funciones.</p>	<p>En el equipo sostenedor se delegan las funciones administrativas que le competen entre menos de la mitad los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de funciones se basa en la percepción del equipo de las capacidades del equipo.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a la disponibilidad horaria, se definen personas o equipos como encargados de las distintas funciones.</p>	<p>El equipo sostenedor delega tareas financieras y administrativas puntuales entre menos de la mitad los miembros que lo componen.</p> <p>La delegación de tareas se basa en afinidades personales y/o en la disponibilidad horaria del equipo.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Síntesis de las competencias y especializaciones del equipo sostenedor.</li> <li>Síntesis de registros de observaciones al trabajo del equipo sostenedor</li> <li>Resultados del monitoreo realizado al avance de las acciones o tareas</li> <li>Síntesis de registros de retroalimentaciones realizadas a los delegados</li> <li>Resultados de las evaluaciones de logro de equipos e individuales</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Documento escrito de las competencias y especializaciones del equipo sostenedor.</li> <li>Registros (escritos, de audio y/o visuales) de observaciones al trabajo del equipo sostenedor</li> <li>Registros escritos del monitoreo realizado al avance de las acciones o tareas</li> <li>Registros escritos retroalimentaciones realizadas a los delegados</li> <li>Registros escritos de evaluaciones de logro de equipos e individuales</li> </ol>						

<b>Componente: 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.3.2.</b> Define e implementa mecanismos para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	<p>Existe un mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes, el cual está desarrollado, instalado e incorporado en la labor estratégica.</p> <p>El mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El equipo sostenedor promueve que todos los directivos y docentes de su comuna definan y propongan en conjunto temáticas de trabajo a nivel local.</p> <p>La red de colaboración se orienta a favorecer el apoyo mutuo, la posibilidad de compartir experiencias exitosas y el análisis conjunto de problemáticas educativas a nivel comunal entre los directivos y docentes de todos los establecimientos.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular.</p> <p>Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes, el cual está desarrollado e instalado.</p> <p>El mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>El equipo sostenedor promueve que todos los directivos y docentes de su comuna definan y propongan en conjunto temáticas de trabajo a nivel local.</p> <p>La red de colaboración se orienta a favorecer el apoyo mutuo, la posibilidad de compartir experiencias exitosas y el análisis conjunto de problemáticas educativas a nivel comunal entre los directivos y docentes de los establecimientos.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular.</p> <p>Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>Además, realiza monitoreo a las acciones</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes, el cual está desarrollado e implementado.</p> <p>El mecanismo funciona regularmente.</p> <p>El equipo sostenedor promueve que al menos la mitad los directivos y docentes de su comuna definan y propongan en conjunto temáticas de trabajo a nivel local.</p> <p>La red de colaboración se orienta a favorecer el apoyo mutuo, la posibilidad de compartir experiencias exitosas y el análisis conjunto de problemáticas educativas a nivel comunal entre al menos la mitad de los directivos y docentes de los establecimientos.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular.</p> <p>Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>En las últimas evaluaciones, el equipo sostenedor demuestra efectividad con respecto</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes, el cual está desarrollado.</p> <p>El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>El equipo sostenedor promueve que menos de la mitad los directivos y docentes de su comuna definan y propongan temáticas de trabajo a nivel local.</p> <p>La red de colaboración favorece el apoyo mutuo y la posibilidad de compartir experiencias exitosas entre menos de la mitad de los directivos y docentes de los establecimientos.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular.</p> <p>Se recoge información de varias y distintas fuentes.</p> <p>El equipo sostenedor es irregular en su efectividad respecto al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos.</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes, el cual está desarrollado.</p> <p>El mecanismo no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>El equipo sostenedor logra promover que menos de la mitad de los directivos y docentes de su comuna definan y propongan temáticas de trabajo a nivel local.</p> <p>La red de colaboración favorece el apoyo mutuo entre menos de la mitad de los directivos y docentes de los establecimientos.</p> <p>Se recoge información proveniente de una sola fuente.</p> <p>Sistemáticamente, el equipo sostenedor no es efectivo respecto al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos.</p>	<p>Existe un mecanismo que se asemeja o puede funcionar para fortalecer redes de colaboración profesional.</p> <p>Este considera diversos factores, pero no contempla el fortalecimiento de redes de colaboración entre directivos y docentes.</p> <p>El equipo sostenedor no ha recolectado datos, o los datos que se han recolectado no se utilizan para monitoreo y evaluación.</p> <p>No es posible conocer la efectividad del equipo sostenedor respecto al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos.</p>

	<p>Además, realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p> <p>El equipo sostenedor es altamente efectivo respecto al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos, logrando objetivos y superando las expectativas. Su efectividad respecto al fortalecimiento se ha sostenido en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse.</p>	<p>implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor es efectivo respecto al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos, es decir, logra objetivos. Su efectividad respecto al fortalecimiento se ha sostenido en el tiempo.</p>	<p>al fortalecimiento de las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos en su grado mínimo.</p>			
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>2. Descripción del proceso para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>3. Descripción de las fuentes seleccionadas (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.) para recoger información para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>4. Resultados del monitoreo del proceso para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>5. Síntesis de la sistematización y documentación de las prácticas para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> </ol> <p><b>Medios de verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito del mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>2. Documentos del proceso para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>3. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de las fuentes seleccionadas (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.) para recoger información del mecanismo para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>4. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de los resultados del monitoreo del proceso para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> <li>5. Documentos escritos de la sistematización y documentación de las prácticas para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes</li> </ol>						

<b>Componente: 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.3.3.</b> Transfiere responsabilidades para la toma de decisiones a los establecimientos de manera diferenciada	<p>El equipo sostenedor orienta su trabajo desde un liderazgo compartido.</p> <p>Esto se traduce en que transfiere responsabilidades en la toma de decisiones a los equipos directivos de todos sus establecimientos, respecto a las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión de clima y convivencia.</p> <p>La transferencia se realiza de manera diferenciada entre todos los establecimientos, basándose en las competencias de liderazgo y gestión de los equipos directivos y el diagnóstico local.</p> <p>El equipo sostenedor monitorea y evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p> <p>El equipo sostenedor es altamente efectivo en la transferencia diferenciada de competencias en gestión a sus establecimientos, logrando objetivos y superando las expectativas. Su efectividad respecto a dicha transferencia se ha sostenido en el tiempo y tiene</p>	<p>El equipo sostenedor orienta su trabajo desde un liderazgo compartido.</p> <p>Esto se traduce en la transferencia de responsabilidad en la toma de decisiones a los equipos directivos de todos sus establecimientos, respecto a las áreas de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión de clima y convivencia.</p> <p>La transferencia se realiza de manera diferenciada entre todos los establecimientos, basándose en las competencias de liderazgo y gestión de los equipos directivos y el diagnóstico local.</p> <p>El equipo sostenedor monitorea y evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora. Además, realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor es efectivo respecto en la transferencia diferenciada de competencias en gestión a sus establecimientos, es decir, logra objetivos. Su</p>	<p>El equipo sostenedor orienta su trabajo desde un liderazgo compartido.</p> <p>Esto se traduce en la transferencia de responsabilidad en la toma de decisiones a los equipos directivos de al menos la mitad de sus establecimientos, respecto a las áreas de liderazgo, gestión curricular y gestión de recursos.</p> <p>La transferencia se realiza de manera diferenciada entre al menos la mitad de los establecimientos, basándose en el diagnóstico local.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular. Se recoge información de varias y distintas fuentes, la cual se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>En las últimas evaluaciones, el equipo sostenedor demuestra efectividad en la transferencia diferenciada de competencias en gestión a sus establecimientos en</p>	<p>El equipo sostenedor orienta su trabajo desde un liderazgo compartido.</p> <p>Esto se traduce en la transferencia de responsabilidad en la toma de decisiones a los equipos directivos de menos de la mitad de sus establecimientos, respecto a las áreas de liderazgo, gestión curricular y gestión de recursos.</p> <p>La transferencia se realiza de manera diferenciada entre menos de la mitad de los establecimientos, basándose en información obtenida a partir de la observación del trabajo de los equipos directivos.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa sus acciones de manera regular.</p> <p>Se recoge información de varias y distintas fuentes.</p> <p>El equipo sostenedor es irregular en su efectividad en la transferencia diferenciada de competencias en gestión a sus establecimientos.</p>	<p>El equipo sostenedor orienta su trabajo desde un liderazgo compartido.</p> <p>Esto se traduce en que el equipo sostenedor pide a menos de la mitad de los equipos directivos de sus establecimientos, propuestas para la toma de decisiones, en cuanto al liderazgo y gestión de recursos. La decisión final es tomada de manera centralizada por el sostenedor.</p> <p>La selección de los equipos directivos a los que se les pide propuestas, se basa en la percepción del equipo sostenedor sobre el desempeño de los mismos.</p> <p>Se recoge información proveniente de una sola fuente.</p> <p>Sistemáticamente, el equipo sostenedor no es efectivo en la transferencia diferenciada de competencias en</p>	<p>El equipo sostenedor centraliza la toma de decisiones y la gestión.</p> <p>El equipo sostenedor no ha recolectado los datos, o los datos que se han recolectado no se utilizan para monitoreo y evaluación</p> <p>No es posible conocer la efectividad del equipo sostenedor en la transferencia diferenciada de competencias en gestión a sus establecimientos.</p>

	perspectivas de mantenerse.	efectividad respecto a dicha transferencia se ha sostenido en el tiempo.	su grado mínimo.		gestión a sus establecimientos.	
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>2. Descripción de la implementación de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>3. Descripción de las fuentes seleccionadas (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.) para recoger información de la transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>4. Resultados del monitoreo de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>5. Síntesis de la sistematización y documentación de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> </ol> <p><b>Medios de verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>2. Documentos de la implementación de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)</li> <li>3. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de las fuentes seleccionadas (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.) para recoger información de la transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>4. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de los resultados del monitoreo de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> <li>5. Documentos escritos de la sistematización y documentación de la práctica de transferencia de competencias en gestión a los establecimientos</li> </ol>						

<b>Componente: 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.3.4.</b> Define e implementa estrategias de apoyo al diseño de la planificación de los establecimientos (Planes de mejora, PEI y planes operativos anuales)	<p>Existe un mecanismo para apoyar el diseño de la planificación de los establecimientos, el cual contempla apoyo en cuanto a aspectos técnico-pedagógicos focalizados en la comuna, en el análisis de aspectos del contexto cultural de los establecimientos y las orientaciones comunales respecto a los logros educativos proyectados para la comuna.</p> <p>Dicho mecanismo está desarrollado, instalado e incorporado en la labor estratégica del equipo sostenedor.</p> <p>Este mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El mecanismo de apoyo es implementado por el equipo sostenedor o una agencia especializada designada y contratada por el mismo.</p> <p>Éste se implementa en forma diferenciada en todos los establecimientos de la comuna, en base a los resultados del diagnóstico local, considerando las capacidades de cada establecimiento para diseñar su planificación.</p> <p>El equipo sostenedor monitorea y evalúa el proceso de diseño de la planificación de los establecimientos de manera regular, para asegurar la participación de los profesores,</p>	<p>Existe un mecanismo para apoyar el diseño de la planificación de los establecimientos, el cual contempla apoyo en cuanto a aspectos técnico-pedagógicos focalizados en la comuna, en el análisis de aspectos del contexto cultural de los establecimientos y las orientaciones comunales respecto a los logros educativos proyectados para la comuna.</p> <p>Dicho mecanismo está desarrollado e instalado.</p> <p>Este mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>El mecanismo de apoyo es implementado por el equipo sostenedor.</p> <p>Éste se implementa en forma diferenciada en todos los establecimientos de la comuna, en base a los resultados del diagnóstico local, considerando las capacidades de cada establecimiento para diseñar su planificación.</p> <p>El equipo sostenedor monitorea y evalúa el proceso de diseño de la planificación de los establecimientos de manera regular, para asegurar la participación de los profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes de todos los establecimientos. Para esto recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar</p>	<p>Existe un mecanismo para apoyar el diseño de la planificación de los establecimientos, el cual contempla apoyo en cuanto a aspectos técnico-pedagógicos focalizados en la comuna y las orientaciones comunales respecto a los logros educativos proyectados para la comuna.</p> <p>Dicho mecanismo está desarrollado e implementado.</p> <p>Este mecanismo funciona regularmente.</p> <p>El mecanismo de apoyo es implementado por el equipo sostenedor.</p> <p>Éste se implementa en forma diferenciada en al menos la mitad de los establecimientos de la comuna, en base a los resultados del diagnóstico local, considerando las capacidades de cada establecimiento para diseñar su planificación.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de diseño de la planificación de los establecimientos de manera regular, asegurando la participación de los profesores, directivos, paradocentes y</p>	<p>Existe un mecanismo para apoyar el diseño de la planificación de los establecimientos, el cual contempla apoyo en cuanto a las orientaciones comunales respecto a los logros educativos proyectados para la comuna. Dicho mecanismo está desarrollado y está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>El mecanismo de apoyo es implementado por el equipo sostenedor.</p> <p>Éste se implementa en forma diferenciada en menos de la mitad de los establecimientos de la comuna, en base a la visión que tiene el equipo sostenedor de las capacidades de cada establecimiento para diseñar su planificación.</p> <p>El equipo sostenedor evalúa el proceso de diseño de la planificación de los establecimientos de manera regular, asegurando la</p>	<p>Existe un mecanismo para apoyar el diseño de la planificación de los establecimientos, el cual contempla apoyo en cuanto a lo dispuesto por el nivel central respecto a los logros educativos proyectados para la comuna.</p> <p>Dicho mecanismo está desarrollado, pero no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>Se proyecta que el mecanismo de apoyo sea implementado por el equipo sostenedor.</p> <p>Éste se implementa en menos de la mitad de los establecimientos de la comuna.</p> <p>El equipo sostenedor recoge información una sola fuente.</p> <p>Sistemáticamente, el equipo sostenedor no es efectivo respecto a la implementación del mecanismo de</p>	<p>El mecanismo de apoyo no se encuentra desarrollado o los mecanismos desarrollados no cumplen la función solicitada.</p> <p>El equipo sostenedor no ha recolectado los datos, o los datos que se han recolectado no se utilizan para monitoreo y evaluación.</p> <p>No es posible conocer la efectividad del equipo sostenedor respecto a la implementación del mecanismo de apoyo.</p>



	<p>directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes de todos los establecimientos. Para esto recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>Además, monitorea las acciones implementadas y realiza ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p> <p>El equipo sostenedor es altamente efectivo respecto a la implementación del mecanismo de apoyo, logrando objetivos y superando las expectativas. Su efectividad respecto a este mecanismo se ha sostenido en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse.</p>	<p>acciones para la mejora.</p> <p>Además, monitorea las acciones implementadas y realiza ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>Ha incorporado estas prácticas como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El equipo sostenedor es efectivo respecto a la implementación del mecanismo de apoyo, es decir, logra objetivos. Su efectividad respecto a este mecanismo se ha sostenido en el tiempo.</p>	<p>apoderados de los establecimientos. Para esto recoge información de varias y distintas fuentes. La información se utiliza para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>En las últimas evaluaciones, el equipo sostenedor demuestra efectividad con respecto a la implementación del mecanismo de apoyo en su grado mínimo.</p>	<p>participación de los profesores y directivos de los establecimientos. Para esto recoge información de varias y distintas fuentes.</p> <p>El equipo sostenedor es irregular en su efectividad respecto a la implementación del mecanismo de apoyo.</p>	<p>apoyo.</p>	
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del mecanismo de apoyo al diseño de la planificación de los establecimientos</li> <li>2. Descripción de la implementación del mecanismo de apoyo</li> <li>3. Resultados del diagnóstico local</li> <li>4. Síntesis de los resultados del proceso de monitoreo y evaluación</li> <li>5. Síntesis de la información producida a partir de las distintas fuentes (observaciones, entrevistas, grabaciones de audio y videos de las reuniones de trabajo)</li> <li>6. Síntesis de la sistematización y documentación de las prácticas</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento escrito del mecanismo de apoyo al diseño de la planificación de los establecimientos</li> <li>2. Registros (escritos, de audio y/o visuales) de la implementación del mecanismo de apoyo</li> <li>3. Documento escrito del diagnóstico local</li> <li>4. Documento escrito del proceso de monitoreo y/o evaluación de la construcción de la planificación de los establecimientos</li> <li>5. Registros (escritos, de audio y/o visuales) del monitoreo y/o evaluación de la planificación de los establecimientos</li> <li>6. Documento escrito de la sistematización y documentación de las prácticas</li> </ol>						

<b>Componente: 2.3 Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos</b>						
<b>Elemento de Gestión</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>2.3.5.</b> Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos	<p>Existen mecanismos de monitoreo y evaluación del diseño e implementación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos, los cuales están desarrollados, instalados e incorporados en la labor estratégica.</p> <p>Estos mecanismos funcionan regularmente y de manera sostenida en el tiempo y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El proceso de monitoreo y evaluación se realiza en forma participativa, involucrando a toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes).</p> <p>Los establecimientos dependientes del equipo sostenedor son altamente efectivos en sus prácticas de gestión escolar, logrando objetivos y superando expectativas. Su efectividad respecto a estas prácticas se ha sostenido en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse.</p>	<p>Existen mecanismos de monitoreo y evaluación del diseño e implementación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos, los cuales están desarrollados e instalados.</p> <p>Estos mecanismos funcionan regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>El proceso de monitoreo y evaluación se realiza en forma participativa, involucrando a la comunidad educativa (sostenedor, profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes).</p> <p>Los establecimientos dependientes del equipo sostenedor son altamente efectivos en sus prácticas de gestión escolar, es decir, logra objetivos. Su efectividad respecto al acompañamiento se ha sostenido en el tiempo.</p>	<p>Existen mecanismos de evaluación del diseño e implementación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos, los cuales están desarrollados e implementados.</p> <p>Estos mecanismos funcionan regularmente.</p> <p>El proceso de evaluación se realiza en forma participativa, involucrando al sostenedor, los profesores, directivos, paradocentes y apoderados de los establecimientos.</p> <p>En las últimas evaluaciones, los establecimientos dependientes del equipo sostenedor demuestran efectividad en sus prácticas de gestión escolar en su grado mínimo.</p>	<p>Existen mecanismos de evaluación del diseño e implementación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos, los cuales están desarrollados.</p> <p>Estos mecanismos están en proceso de implementación o son irregulares en su aplicación.</p> <p>El proceso de evaluación se realiza en forma participativa, involucrando al sostenedor, a los profesores y directivos de los establecimientos.</p> <p>Los establecimientos dependientes del equipo sostenedor son irregulares en su efectividad en sus prácticas de gestión escolar.</p>	<p>Existen mecanismos de evaluación del diseño e implementación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos, pero estos no se han implementado o se encuentran inactivos.</p> <p>El proceso de evaluación se realiza involucrando al sostenedor y a los directivos de los establecimientos.</p> <p>Sistemáticamente, los establecimientos dependientes del equipo sostenedor no son efectivos en sus prácticas de gestión escolar.</p>	<p>No se han encontrado mecanismos de monitoreo o evaluación desarrollados orientados a las prácticas de gestión escolar de los establecimientos.</p> <p>No es posible conocer la efectividad de los establecimientos dependientes del equipo sostenedor en sus prácticas de gestión escolar.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Descripción de los mecanismos de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos						

2. Descripción del proceso de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos

**Medios de verificación:**

1. Documento escrito de los mecanismos de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos

2. Documentos del proceso de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos (Minutas de reuniones; registros escritos, de audio y/o visuales; etc.)

### Rúbricas Área3: Gestión de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje

<b>Componente: 3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p><b>3.1.1</b> Define un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional diferenciado, asegurando las condiciones necesarias para su implementación.</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional. Este mecanismo está diseñado, instalado e incorporado como labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Las necesidades de asistencia técnica y desarrollo profesional se definen en base un diagnóstico sistemático de las competencias e intereses individuales y organizacionales, en consonancia con los objetivos definidos en la planificación estratégica.</p> <p>El sostenedor asegura los tiempos necesarios para la participación en las iniciativas de apoyo técnico y desarrollo profesional.</p> <p>El sostenedor apoya las decisiones o cambios que se derivan del desarrollo de nuevas competencias (ejemplo reorganización de personal, cambios en procedimientos, cambios en prácticas.)</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional. Este mecanismo está diseñado, instalado funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Las necesidades de asistencia técnica y desarrollo profesional se definen en base un diagnóstico sistemático de las competencias e intereses individuales y organizacionales.</p> <p>El sostenedor asegura los tiempos necesarios para la participación en las iniciativas de apoyo técnico y desarrollo profesional.</p>	<p>Existe un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional. Este mecanismo está diseñado, instalado y funciona regularmente.</p> <p>Las necesidades de asistencia técnica y desarrollo profesional se definen en base a las demandas individuales y organizacionales.</p> <p>El sostenedor facilita los tiempos necesarios para la participación en las iniciativas de apoyo técnico y desarrollo profesional.</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional. El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>Las necesidades de asistencia técnica y desarrollo profesional se definen en base en las necesidades individuales y organizacionales percibidas por el sostenedor.</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo para fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional. El mecanismo no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p> <p>No están claro las fuentes de información o criterios considerados para identificar necesidades de asistencia técnica y desarrollo profesional.</p>	<p>No se han diseñado mecanismos o los mecanismos diseñados no tienen por objetivo fortalecer capacidades en el equipo sostenedor y equipo escolar a través de asistencia técnica y desarrollo profesional.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados del diagnóstico de las necesidades e intereses de asistencia técnica y desarrollo profesional del equipo sostenedor y equipo escolar.</li> <li>2. Objetivos de la planificación estratégica comunal.</li> <li>3. Descripción de los procesos de diagnóstico y de consulta realizados para conocer las necesidades e intereses del equipo sostenedor y equipo escolar.</li> <li>4. Descripción de los temas y metodologías usadas en las iniciativas de asesoría técnica y desarrollo profesional.</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe diagnóstico de las necesidades e intereses de asesoría técnica y desarrollo profesional del equipo sostenedor y equipo escolar.</li> <li>2. Planificación estratégica comunal.</li> <li>3. Registro de los procesos de diagnóstico y de consulta realizados para conocer las necesidades e intereses del equipo sostenedor y equipo escolar.</li> <li>4. Registro de los temas y metodologías usadas en las iniciativas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional.</li> </ol>						

<b>Componente: 3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
3.1.2 Define e implementa mecanismos para monitorear y evaluar la ejecución y efectividad de la asistencia técnica interna y externa en los establecimientos.	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa. El mecanismo está instalado e incorporado como parte de la labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La implementación de las instancias de asistencia técnica se monitorea resultando en ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>La efectividad de las instancias de asistencia técnica internas y externas son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información. Los resultados de la evaluación se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>El mecanismo es altamente efectivo, superando expectativas, para asegurar que la asistencia técnica logra los propósitos definidos. El mecanismo ha mostrado ser sostenible en el tiempo y tiene perspectivas de mantener sus resultados.</p> <p>El sostenedor ha sistematizado el desarrollo de este mecanismo para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa. El mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>La implementación de las instancias de asistencia técnica se monitorean.</p> <p>La efectividad de las instancias de asistencia técnica internas y externas son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>Los resultados se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora. El monitoreo y la evaluación se han incorporado como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El mecanismo es efectivo para asegurar que la asistencia técnica logra los propósitos definidos. El mecanismo ha mostrado ser sostenible en el tiempo.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa. El mecanismo se ha implementado y funciona regularmente.</p> <p>La efectividad de las instancias de asistencia técnica internas y externas son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>Los resultados se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>El mecanismo ha demostrado ser mínimamente efectivo para asegurar que la asistencia técnica logra los propósitos definidos.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa. El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>La efectividad de las instancias de asistencia técnica internas y externas son evaluadas de manera irregular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>El mecanismo ha demostrado ser irregular en su efectividad para asegurar que la asistencia técnica logra los propósitos definidos.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa, pero no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p>	<p>No existen mecanismos o los mecanismos existentes no tienen por objetivo monitorear y evaluar la asistencia técnica interna y externa.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados del monitoreo de la asistencia técnica interna y externa.</li> <li>2. Descripción de los ajustes introducidas en la práctica a partir del monitoreo</li> <li>3. Resultados de la evaluación de la asistencia técnica interna y externa.</li> <li>4. Descripción de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe de monitoreo de la asistencia técnica interna y externa.</li> <li>2. Registro de los ajustes introducidas en la práctica a partir del monitoreo</li> <li>3. Informe de evaluación de la asistencia técnica interna y externa</li> <li>4. Registro de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación</li> </ol>						

<b>Componente: 3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
3.1.3 Define e implementa mecanismos para monitorear y evaluar la ejecución y efectividad de instancias de desarrollo profesional dirigidas al equipo del sostenedor y equipo escolar.	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar el desarrollo profesional. El mecanismo está instalado e incorporado como parte de la labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La implementación de las instancias de desarrollo profesional se monitorea resultando en ajustes en caso de ser necesario.</p> <p>La efectividad de las instancias de desarrollo profesional son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información. Los resultados de la evaluación se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>El mecanismo es altamente efectivo, superando expectativas, para asegurar que la desarrollo profesional logra los propósitos definidos. El mecanismo ha mostrado ser sostenible en el tiempo y tiene perspectivas de mantener sus resultados.</p> <p>El sostenedor ha sistematizado el desarrollo de este mecanismo para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar el desarrollo profesional. El mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>La implementación de las instancias de desarrollo profesional se monitorean.</p> <p>La efectividad de las instancias de desarrollo profesional son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>Los resultados se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora. El monitoreo y la evaluación se han incorporado como labores necesarias para el mejoramiento continuo.</p> <p>El mecanismo es efectivo para asegurar que la desarrollo profesional logra los propósitos definidos. El mecanismo ha mostrado ser sostenible en el tiempo.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar el desarrollo profesional. El mecanismo se ha implementado y funciona regularmente.</p> <p>La efectividad de las instancias de desarrollo profesional son evaluadas de manera regular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>Los resultados se utilizan para planificar e implementar acciones para la mejora.</p> <p>El mecanismo ha demostrado ser mínimamente efectivo para asegurar que la desarrollo profesional logra los propósitos definidos.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar el desarrollo profesional. El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>La efectividad de las instancias de desarrollo profesional son evaluadas de manera irregular utilizando distintas fuentes de información.</p> <p>El mecanismo ha demostrado ser irregular en su efectividad para asegurar que la desarrollo profesional logra los propósitos definidos.</p>	<p>Se han diseñado mecanismos para monitorear y evaluar el desarrollo profesional, pero no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p>	<p>No existen mecanismos o los mecanismos existentes no tienen por objetivo monitorear y evaluar el desarrollo profesional.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resultados del monitoreo de las instancias de desarrollo profesional.</li> <li>2. Descripción de los ajustes introducidas en la práctica a partir del monitoreo</li> <li>3. Resultados de la evaluación de las instancias de desarrollo profesional.</li> <li>4. Descripción de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe de monitoreo de las instancias de desarrollo profesional.</li> <li>2. Registro de los ajustes introducidas en la práctica a partir del monitoreo</li> <li>3. Informe de evaluación de las instancias de desarrollo profesional</li> <li>4. Registro de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación</li> </ol>						

<b>Componente: 3.1 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>3.1.4</b> Existen mecanismos de sistematización y difusión de experiencias exitosas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.	<p>Existe un mecanismo para identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna. Este mecanismo está diseñado, instalado e incorporado como labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Estás experiencias son seleccionadas y sistematizadas basándose en información relevante sobre su impacto en los logros de aprendizaje de los estudiantes, rescatando los elementos transferibles a otros establecimientos similares.</p> <p>La difusión de estas experiencias considera establecimientos dentro y fuera de la comuna.</p> <p>Estas experiencias son utilizadas como insumos para orientar acciones comunales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Existe un mecanismo para identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna. Este mecanismo está diseñado, instalado funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Estás experiencias son seleccionadas y sistematizadas basándose en información relevante sobre su impacto en los logros de aprendizaje de los estudiantes, rescatando los elementos transferibles a otros establecimientos similares.</p> <p>La difusión de estas experiencias considera establecimientos dentro y fuera de la comuna.</p>	<p>Existe un mecanismo para identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna. Este mecanismo está diseñado, instalado y funciona regularmente.</p> <p>Estás experiencias son seleccionadas y sistematizadas basándose en información relevante sobre su impacto en los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La difusión de estas experiencias considera establecimientos de la comuna.</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo para identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna. El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p> <p>Estás experiencias son seleccionadas con criterios que no enfatizan en el impacto de la práctica en los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La difusión de estas experiencias considera establecimientos de la comuna.</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo para identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna. El mecanismo no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p> <p>Los criterios de identificación de las experiencias que se contemplan no enfatizan el impacto de la práctica en los logros de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>No se han diseñado mecanismos o los mecanismos diseñados no tienen por objetivo identificar, sistematizar y difundir experiencias exitosas de los establecimientos que pertenecen a la comuna.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de los procesos de identificación de experiencias exitosas</li> <li>2. Descripción de los procesos de sistematización de experiencias exitosas</li> <li>3. Descripción de los procesos de difusión de experiencias exitosas</li> <li>4. Descripción de las orientaciones comunales derivadas del análisis de estas experiencias.</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informe o registro de los mecanismos de identificación de experiencias exitosas.</li> <li>2. Registro de los mecanismos de sistematización de experiencias exitosas.</li> <li>3. Registro de los mecanismos de difusión de experiencias exitosas.</li> <li>4. Informe o registro de las orientaciones derivadas del análisis de estas experiencias.</li> </ol>						

<b>Componente 3.2 Gestión del currículum y la enseñanza</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>3.2.1.</b> Define e implementa un mecanismo para asegurar la articulación de un currículum a nivel comunal desafiante, integral y orientado a la equidad en todos los sub-sectores y niveles de escolaridad.	<p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a las características de la comuna y las metas de aprendizaje propuestas a nivel local.</p> <p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a la diversidad de la población de estudiantes que atiende en cuanto a características culturales y cognitivas e intereses artísticos y deportivos.</p> <p>Existe un mecanismo para asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores. Este mecanismo está diseñado, instalado e incorporado como labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a las características de la comuna y las metas de aprendizaje propuestas a nivel local.</p> <p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a la diversidad de la población de estudiantes que atiende en cuanto a características culturales y cognitivas e intereses artísticos y deportivos.</p> <p>Existe un mecanismo para asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores. El mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo</p>	<p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a las características de la comuna.</p> <p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea desafiante y pertinente a la diversidad de la población de estudiantes que atiende en cuanto a intereses artísticos y deportivos.</p> <p>Existe un mecanismo para asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores. El mecanismo se ha implementado y funciona regularmente.</p>	<p>Se ha contextualizado el currículum nacional para asegurar que este sea pertinente a las características de la comuna.</p> <p>El sostenedor articula de manera frecuente los subsectores y niveles de escolaridad. La práctica es irregular en su aplicación.</p> <p>Existe un mecanismo para asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores. El mecanismo está en proceso de implementación o es irregular en su aplicación.</p>	<p>Los establecimientos utilizan el currículum nacional sin orientaciones para su contextualización.</p> <p>El sostenedor articula de manera esporádica los subsectores y niveles de escolaridad. La práctica se realiza en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa.</p> <p>Existe un mecanismo para asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores. El mecanismo no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p>	<p>Los establecimientos utilizan el currículum nacional sin orientaciones para su contextualización.</p> <p>No se han diseñado mecanismos o los mecanismos diseñados no tienen por objetivo asegurar la progresión de aprendizajes entre niveles, y la articulación del currículum en todos los subsectores.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículum usado a nivel local</li> <li>2. Descripción del proceso de construcción.</li> <li>3. Articulación entre niveles y subsectores.</li> </ol> <p><b>Medios de Verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento que contenga el currículum usado a nivel local</li> <li>2. Registro del proceso de construcción del currículum.</li> <li>3. Documento que contenga la articulación entre niveles y subsectores</li> </ol>						



<b>Componente 3.2 Gestión del currículum y la enseñanza</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Ejemplar</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>3.2.2</b> Define e implementa un mecanismo de monitoreo para maximizar el tiempo de enseñanza y asegurar la cobertura curricular	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular. Este mecanismo ha sido incorporado como parte de la labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La información recogida y analizada es usada para establecer ajustes que permiten mejorar la efectividad del tiempo de enseñanza y la cobertura curricular.</p> <p>El sostenedor ha sistematizado y documentado la información recogida para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular. Este mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>La información recogida y analizada es usada para establecer ajustes que permiten mejorar la efectividad del tiempo de enseñanza y la cobertura curricular.</p>	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular. Este mecanismo funciona regularmente.</p> <p>La información recogida y analizada es usada esporádicamente para establecer ajustes que permiten mejorar la efectividad del tiempo de enseñanza y la cobertura curricular.</p>	<p>Se ha diseñado y está en proceso de implementación un mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular. Este mecanismo es irregular en su aplicación.</p> <p>La información recogida y analizada es usada esporádicamente para establecer ajustes que permiten mejorar la cobertura curricular.</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular. Está implementado, se encuentra inactivo.</p>	<p>No se han diseñado mecanismos o estos mecanismos no se orientan a monitorear el tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular</li> <li>2. Indicadores usados para monitorear el tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular</li> <li>3. Descripción de los ajustes realizados a partir de la información recogida y analizada</li> <li>4. Principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica</li> </ol> <p><b>Medios de verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro del mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular</li> <li>2. Instrumentos usados para monitorear el tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular</li> <li>3. Registro de los ajustes realizados a partir de la información recogida y analizada</li> <li>4. Documentos que contengan las principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica</li> </ol>						

<b>Componente 3.2 Gestión del currículum y la enseñanza</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Ejemplar</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<b>3.2.3</b> Define e implementa un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes alineado con sus estándares de aprendizaje	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este mecanismo ha sido incorporado como parte de la labor estratégica, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Los instrumentos diseñados están alineados con los estándares de aprendizaje que el sostenedor a definido para sus estudiantes.</p> <p>La información recogida y analizada permite conocer el aprendizaje de los estudiantes (diagnóstico) y como insumo para diseñar planes de acción orientados a mejorar los resultados obtenidos.</p> <p>El sostenedor ha sistematizado y documentado la información recogida para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este mecanismo funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Los instrumentos diseñados están alineados con los estándares de aprendizaje que el sostenedor a definido para sus estudiantes.</p> <p>La información recogida y analizada permite conocer el aprendizaje de los estudiantes (diagnóstico) y como insumo para diseñar planes de acción orientados a mejorar los resultados obtenidos.</p>	<p>Se ha diseñado e instalado un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este mecanismo funciona regularmente.</p> <p>Los instrumentos diseñados están alineados con las metas de aprendizaje que el sostenedor a definido para sus estudiantes.</p> <p>La información recogida y analizada permite conocer el aprendizaje de los estudiantes (diagnóstico) y de manera esporádica es usada como insumo para diseñar planes de acción orientados a mejorar los resultados obtenidos.</p>	<p>Se ha diseñado y está en proceso de implementación un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este mecanismo es irregular en su aplicación.</p> <p>Los instrumentos diseñados están alineados de manera parcial con las metas de aprendizaje que el sostenedor a definido para sus estudiantes.</p> <p>La información recogida y analizada permite conocer el aprendizaje de los estudiantes (diagnóstico).</p>	<p>Se ha diseñado un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Está mecanismo no se ha implementado, se encuentra inactivo.</p> <p>La información recogida es usada para contar con información sobre los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>No se han diseñado mecanismos o estos mecanismos no se orientan a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción del mecanismo de evaluación de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>2. Indicadores usados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>3. Descripción de las acciones diseñadas a partir de la información recogida y analizada</li> <li>4. Principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica</li> <li>5. Alineación entre los indicadores de evaluación y los estándares de aprendizajes de los estudiantes</li> </ol> <p><b>Medios de verificación Sugeridos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro del mecanismo de evaluación de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>2. Instrumentos usados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>3. Registro de las acciones diseñadas a partir de la información recogida y analizada</li> <li>4. Documentos que contengan las principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica</li> <li>5. Documento que sintetice la alineación entre los indicadores de evaluación y los estándares de aprendizajes de los estudiantes</li> </ol>						

<b>Componente 3.2 Gestión del currículum y la enseñanza</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desarrollo</b>					
	<b>6. Ejemplar</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3 Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p><b>3.2.4</b> Asegura condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes</p>	<p>El sostenedor realiza de manera regular y sistemática prácticas que permiten facilitar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>Esta práctica se ha incorporado a la labor estratégica de manera sostenida. Tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El sostenedor facilita los profesionales necesarios para desarrollar e implementar estrategias para grupos de estudiantes, que el establecimiento ha determinado que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes</p> <p>El costo de los materiales usados en estos programas de apoyo es asumido por los fondos con que cuenta el sostenedor.</p> <p>El sostenedor supervisa que las estrategias diseñadas por el establecimiento usen como insumo un diagnóstico sobre los aprendizajes y habilidades de los estudiantes. También monitorea que se alineen con la evidencia empírica (investigaciones y estudios) sobre el diseño de estrategias para trabajar con estudiantes que necesitan apoyo específico.</p>	<p>El sostenedor realiza de manera regular, sistemática y de manera sostenida en el tiempo prácticas que permiten facilitar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>El sostenedor facilita los profesionales necesarios para desarrollar e implementar estrategias para grupos de estudiantes, que el establecimiento ha determinado que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes</p> <p>El costo de los materiales usados en estos programas de apoyo es asumido por los fondos con que cuenta el sostenedor.</p> <p>El sostenedor supervisa que las estrategias diseñadas usen como insumo un diagnóstico sobre los aprendizajes y habilidades de los estudiantes.</p> <p>El sostenedor supervisa que las estrategias diseñadas señalen metas.</p>	<p>El sostenedor realiza de manera regular y sistemática prácticas que permiten facilitar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>El sostenedor facilita la mayor parte (más de la mitad) de los profesionales necesarios para desarrollar e implementar estrategias para grupos de estudiantes, que el establecimiento ha determinado que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes</p> <p>El costo de los materiales usados en estos programas de apoyo es asumido de manera compartida por los fondos con que cuenta el sostenedor y los establecimientos.</p> <p>El sostenedor supervisa que las estrategias diseñadas usen como insumo un diagnóstico sobre los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>El sostenedor supervisa que las estrategias</p>	<p>El sostenedor realiza de manera frecuente, pero irregular prácticas que permiten facilitar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>El sostenedor facilita la menor parte (menos de la mitad) de los profesionales necesarios para desarrollar e implementar estrategias para grupos de estudiantes, que el establecimiento ha determinado que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes</p> <p>El costo de los materiales usados en estos programas de apoyo es asumido de manera en menor parte (menos de la mitad) por los fondos con que cuenta el sostenedor. La mayor parte es financiada por los establecimientos.</p> <p>El sostenedor supervisa que las</p>	<p>El sostenedor realiza de manera esporádica, en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa prácticas que permiten facilitar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>El establecimiento facilita los profesionales necesarios para desarrollar e implementar estrategias para grupos de estudiantes, que el establecimiento ha determinado que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>El costo de los materiales usados en estos programas de apoyo es asumido en su totalidad por el establecimiento.</p> <p>El sostenedor supervisa esporádicamente que las estrategias se implementen en el establecimiento.</p>	<p>No se realizan prácticas o las prácticas presentadas no permiten asegurar condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes.</p>

	<p>El sostenedor supervisa que las estrategias diseñadas señalen metas, objetivos y acciones claras. Además, supervisa de manera sistemática que se implementen en el establecimiento.</p>	<p>objetivos y acciones claras. Además, supervisa de manera sistemática que se implementen en el establecimiento.</p>	<p>diseñadas señalen acciones claras. Además, supervisa de manera regular que se implementen en el establecimiento.</p>	<p>estrategias diseñadas señalen acciones claras. Además, supervisa frecuentemente que se implementen en el establecimiento.</p>		
<p><b>Evidencia Sugerida:</b>  1. Proporción de profesionales facilitados por el sostenedor en relación al total de profesionales requeridos para implementar las estrategias de apoyo para los estudiantes.  2. Proporción de los costos materiales financiados por sostenedor en relación al costo total de los programas de apoyo para los estudiantes.  3. Descripción de la supervisión realizada por el sostenedor sobre las estrategias de apoyo diseñadas por el establecimiento.</p> <p><b>Evidencia Sugerida:</b>  1. Registro de profesionales facilitados por el sostenedor para implementar las estrategias de apoyo para los estudiantes.  2. Registros financieros de los costos materiales financiados por sostenedor en los programas de apoyo para los estudiantes.  3. Registro de las prácticas de supervisión realizada por el sostenedor sobre las estrategias de apoyo diseñadas por el establecimiento</p>						

## Rúbricas Área 4: Gestión de Recursos

<b>Componente: 4.1 Gestión Financiera</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>4.1.1 Define e implementa un mecanismo para realizar un diagnóstico y una gestión ordenada y actualizada de la situación financiera de cada establecimiento y a nivel local.</p>	<p>Ha diseñado e instalado un mecanismo para realizar diagnóstico y gestión financiera. Este está incorporado como mecanismo estratégico. Funciona regularmente, de manera sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Realiza estas prácticas a nivel local y en cada uno de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico de la situación financiera se basa en más de una fuente de información y considera la visión del equipo escolar respecto de la situación financiera de los establecimientos.</p> <p>La información financiera a nivel local y por establecimientos se mantiene ordenada y actualizada.</p> <p>Esta información es el fundamento para la toma de decisiones en relación a la distribución de recursos.</p>	<p>Ha diseñado e instalado un mecanismo para realizar diagnóstico y gestión financiera. Funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Realiza estas prácticas a nivel local y en cada uno de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico de la situación financiera se basa en más de una fuente de información y considera la visión del equipo escolar respecto de la situación financiera de los establecimientos.</p> <p>La información financiera a nivel local y por establecimientos se mantiene ordenada y actualizada.</p> <p>Esta información se utiliza como referencia para la toma de decisiones.</p>	<p>El mecanismo para diagnóstico y gestión financiera está diseñado e implementado y funciona regularmente.</p> <p>Realiza estas prácticas a nivel local y en cada uno de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico de la situación financiera se basa en más de una fuente de información y considera la visión del equipo escolar respecto de la situación financiera de los establecimientos.</p> <p>La información financiera a nivel local y por establecimiento se mantiene ordenada y actualizada.</p>	<p>El mecanismo para diagnóstico y gestión financiera está diseñado y en proceso de implementación o se implementa irregularmente.</p> <p>Realiza estas prácticas a nivel local y sólo en la mitad de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico de la situación financiera se basa en más de una fuente de información, sin considerar la visión del equipo escolar.</p> <p>La información financiera a nivel local está ordenada.</p>	<p>El mecanismo para diagnóstico y análisis financiero está diseñado, sin embargo está inactivo o se ha implementado de manera reciente.</p> <p>Estas prácticas se han realizado a nivel local y en menos de la mitad de los establecimientos de su dependencia.</p> <p>El diagnóstico de la situación financiera se basa en sólo una fuente de información, no considera la visión del equipo escolar.</p>	<p>El mecanismo para diagnóstico y análisis financiero no se encuentra diseñado o los mecanismos diseñados no logran cumplir las funciones solicitadas.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de los actores sobre los instrumentos de gestión financiera y de diagnóstico financiero del equipo sostenedor.</li> <li>2. Descripción de los mecanismos desarrollados e implementados para el diagnóstico financiero a nivel local y por establecimientos; fuentes de información utilizadas; uso de información.</li> <li>3. Descripción del proceso de diseño, funcionamiento, implementación, modo de uso del instrumento de gestión financiera.</li> <li>4. Indicadores sobre frecuencia en el desarrollo de las funciones de diagnóstico y gestión a nivel del sostenedor y establecimientos.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro escrito de la visión del Equipo Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar en base a formato de entrega predefinido.</li> <li>2. Registro de mecanismos desarrollados (archivos, planillas, instrumentos para recolectar información del equipo escolar, otros).</li> <li>3. Registro del instrumento para gestión financiera (archivos, planillas u otros).</li> <li>4. Documentos / registro con datos oficiales sobre fechas de realización de funciones requeridas por sostenedor y establecimiento y con datos financieros (balances).</li> </ol>						

<b>Componente: 4.1 Gestión Financiera</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.1.2 Distribuye entre los establecimientos los recursos financieros para la implementación de su planificación (Planes de mejora, PEI y planes operativos anuales), priorizando con foco en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.	<p>Distribuye los recursos financieros a sus establecimientos de manera regular. Este mecanismo se ha mantenido y tiene amplias posibilidades de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La distribución se basa en el diagnóstico, en las planificaciones y se priorizan en función del diagnóstico local sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Monitorea y evalúa la distribución de manera regular. Recoge información de más de una fuente, que se utiliza para mejorar la provisión en base a necesidades de aprendizaje.</p> <p>Ha incorporado la evaluación como una labor necesaria para el mejoramiento continuo.</p> <p>Ha documentado el desarrollo de esta práctica con foco en la mejora.</p>	<p>Distribuye los recursos financieros a sus establecimientos de manera regular. Este mecanismo se ha mantenido en el tiempo.</p> <p>La distribución se basa en el diagnóstico, en las planificaciones y se priorizan en función del diagnóstico local sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Monitorea y evalúa la distribución de manera regular, recogiendo información de más de una fuente. Esta información se utiliza para mejorar la provisión en base a necesidades de aprendizaje.</p> <p>Ha incorporado la evaluación como una labor necesaria para el mejoramiento continuo.</p>	<p>Distribuye los recursos financieros a sus establecimientos de manera regular.</p> <p>La distribución se basa en el diagnóstico, en las planificaciones y se priorizan generalmente en función del diagnóstico local sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Evalúa la provisión de manera regular, recogiendo información de más de una fuente.</p> <p>Esta información se utiliza para planificar y mejorar la provisión.</p>	<p>Distribuye los recursos financieros a los establecimientos de manera regular.</p> <p>Los recursos provistos son los acordados en las planificaciones, pero no se basan en diagnóstico ni se priorizan en función de las necesidades de aprendizaje.</p> <p>Evalúa la provisión de manera regular. Se recoge información una sola fuente.</p>	<p>Distribuye los recursos financieros a los establecimientos de manera irregular.</p> <p>Los recursos provistos son los acordados en las planificaciones, pero no se basan en diagnóstico ni se priorizan en función de las necesidades de aprendizaje.</p> <p>Evalúa la provisión de manera ocasional. Se recoge información proveniente de una sola fuente.</p>	<p>El sostenedor no ha logrado distribuir a los establecimientos de los recursos financieros acordados en las planificaciones.</p> <p>Los recursos no se priorizan en función de necesidades de aprendizaje.</p> <p>No ha recogido datos o los datos recogidos no se utilizan para evaluar la provisión.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de los actores sobre de la distribución de recursos financieros a los establecimientos priorizando con foco en la mejora de los aprendizajes.</li> <li>2. Descripción de políticas o procedimientos de administración y asignación de recursos; documentos con información sobre diagnóstico realizado.</li> <li>3. Indicadores sobre montos asignados para implementación de programas destinados a la mejora de los aprendizajes.</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos y profesores en base a formato de entrega predefinido.</li> <li>2. Documentos con políticas del sostenedor en relación a distribución de presupuesto; planificación que incluya asignación de recursos; documentos sobre diagnóstico.</li> <li>3. Archivos financieros; Documentos con indicadores oficiales.</li> </ol>						

<b>Componente: 4.1 Gestión Financiera</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.1.3 Realiza una gestión eficiente de los recursos financieros y humanos <sup>121</sup>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor es altamente eficiente, es decir, cumple con todos los indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera se ajusta a la planificación realizada y al diagnóstico local y por establecimiento.</p> <p>El equipo sostenedor no presenta deudas previsionales.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local y en todos los establecimientos.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local y en todos los establecimientos.</p> <p>Estos indicadores se han mantenido en los últimos 3 años. El equipo sostenedor y escuela indican que estos resultados son sustentables en el tiempo.</p>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor es eficiente, es decir, cumple con todos los indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera se ajusta a la planificación realizada y al diagnóstico local y por establecimiento.</p> <p>El equipo sostenedor no presenta deudas previsionales.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local.</p> <p>Estos indicadores se han mantenido en los últimos 3 años.</p>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor es medianamente eficiente, es decir, cumple con todos los indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera se ajusta a la planificación realizada y al diagnóstico local y por establecimiento.</p> <p>El equipo sostenedor no presenta deudas previsionales.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar se encuentran bajo la media nacional a nivel local.</p> <p>Estos resultados son recientes (último año)</p>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor se encuentra al nivel de la media nacional, es decir, cumple con la descripción de indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera se ajusta a la planificación realizada.</p> <p>El equipo sostenedor no presenta deudas previsionales.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar coinciden con la media nacional o se encuentran sobre la media nacional a nivel local.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar coinciden con la media nacional o se encuentran sobre la media nacional a nivel local.</p>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor se encuentra bajo la media nacional, es decir, cumple con la descripción de indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera se ajusta a la planificación realizada.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar se encuentran sobre la media nacional a nivel local y por establecimiento.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar se encuentran sobre la media nacional a nivel local y por establecimiento.</p>	<p>La gestión de recursos financieros y humanos del equipo sostenedor se encuentra bajo la media nacional, es decir, cumple con la descripción de indicadores señalados a continuación:</p> <p>La ejecución financiera no se ajusta a la planificación realizada.</p> <p>Las tasas de ausentismo de los equipos sostenedor y equipo escolar se encuentran en el 20% más alto en relación al resto de comunas.</p> <p>La cantidad de días de licencias médicas de los equipos sostenedor y escolar se encuentran en el 20% más alto en relación al resto de comunas.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contraste entre planificación, diagnóstico realizado y ejecución financiera durante los últimos 3 años.</li> <li>2. Indicadores de deudas previsionales, tasas de ausentismo y cantidad de días de licencia de los equipos durante los últimos 3 años-</li> <li>3. Visión de los equipos sostenedor y escolar respecto de estos indicadores.</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificaciones, informes de diagnóstico e informes financieros últimos 3 años.</li> <li>2. Archivos oficiales de indicadores señalados</li> <li>3. Entrevistas a equipo sostenedor y escolar según formato de entrega predefinido.</li> </ol>						

<sup>121</sup> Este elemento requiere de mayor desarrollo. Sería deseable establecer puntos de corte para los indicadores de este elemento de gestión pero no se han encontrado los datos en los registros públicos MINEDUC.

<b>Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.2.1 Define e implementa un mecanismo para la identificación de las necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza de cada uno de los establecimientos	<p>Ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico de las necesidades de recursos materiales. Éste está instalado e incorporado como mecanismo estratégico, funciona regularmente, de manera sostenida y con posibilidad de continuar en el tiempo.</p> <p>El diagnóstico se basa en las necesidades generales del municipio y en las necesidades particulares de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico recoge información específica acerca de necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.</p> <p>El diagnóstico a nivel de establecimientos es participativo e involucra un proceso de consulta al equipo sostenedor y al equipo escolar.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico de las necesidades de recursos materiales. El mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>El diagnóstico se basa en las necesidades generales del municipio y en las necesidades particulares de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico recoge información específica acerca de necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.</p> <p>El diagnóstico a nivel de establecimientos involucra un proceso de consulta al equipo escolar.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico de las necesidades de recursos materiales. Este mecanismo está implementado y funciona regularmente.</p> <p>El diagnóstico se basa en las necesidades generales del municipio y en las necesidades particulares de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico recoge información general acerca de necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.</p> <p>El diagnóstico a nivel de establecimientos se realiza a través de reuniones con los equipos directivos.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico de las necesidades de recursos materiales. Este mecanismo está en proceso de implementación o ha sido irregular en su aplicación.</p> <p>El diagnóstico se basa en las necesidades generales del territorio y de los establecimientos.</p> <p>El diagnóstico diseñado busca recoger información general acerca de las necesidades principalmente de infraestructura (o de uno de las necesidades señaladas).</p> <p>El diagnóstico no recoge información de los equipos escolares.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico de las necesidades de recursos materiales, pero no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>El diagnóstico diseñado se basa en las necesidades generales del territorio.</p> <p>El diagnóstico diseñado busca recoger información general acerca de las necesidades de infraestructura (no contempla otras necesidades)</p> <p>El diagnóstico no tiene contemplado recoger información de los establecimientos.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para realizar diagnóstico, o el mecanismo diseñado no cumple con la función solicitada.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción y satisfacción de los actores sobre el proceso de diagnóstico y las necesidades de recursos materiales.</li> <li>2. Descripción del proceso de realización del diagnóstico, tipo de información recolectada, consultas realizadas, necesidades materiales de los establecimientos (infraestructura deportiva, mobiliario tecnológico, materiales didácticos, libros, etc.)</li> <li>3. Matrícula, cantidad de estudiantes por escuela, cantidad de computadores por niño y otros.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar según formato de entrega predefinido, que incluye evaluación de satisfacción con el diagnóstico.</li> <li>2. Registro del proceso de diagnóstico: actas de reuniones con establecimientos o mecanismos participativos, consultas, entrevistas.</li> <li>3. Documento final de Diagnóstico.</li> </ol>						



<b>Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.2.2 Provee y distribuye entre los establecimientos la infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza para realizar sus planificaciones y establece acciones para su mantención y mejora.	<p>Provee y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales y establece acciones para la mantención y mejora de aquellos que lo requieran. Estas prácticas se realizan de manera regular, sostenida y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La distribución se realiza en base a información de diagnóstico y de las planificaciones.</p> <p>La provisión y mantención logran satisfacer las necesidades educativas del territorio en general y de cada uno de los establecimientos señalados en las planificaciones.</p> <p>Abarca recursos adecuados de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza. E incluye equipamiento y materiales innovadores para la realización de actividades educativas.</p>	<p>Provee y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales y establece acciones para la mantención y mejora de aquellos que lo requieran. Estas prácticas se realizan de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>La distribución se realiza en base a información de diagnóstico y de las planificaciones.</p> <p>La provisión y mantención logran satisfacer las necesidades educativas del territorio en general y de cada uno de los establecimientos señaladas en las planificaciones.</p> <p>Abarca recursos adecuados de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.</p>	<p>Provee y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales y establece acciones para la mantención y mejora de éstos.</p> <p>Estas prácticas se realizan de manera regular.</p> <p>La distribución se realiza en base a información del diagnóstico y de las planificaciones.</p> <p>La provisión y mantención logran satisfacer las necesidades educativas del territorio en general y las principales necesidades de los establecimientos señaladas en las planificaciones.</p> <p>Abarca recursos adecuados de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza.</p>	<p>Provee y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales y establece acciones para la mantención y mejora de éstos.</p> <p>Éstas prácticas se han realizado de manera irregular.</p> <p>La distribución se realiza en base a información de las planificaciones.</p> <p>La provisión y mantención logran satisfacer las necesidades educativas del territorio en general señaladas en las planificaciones.</p> <p>Abarca sólo algunos tipos de recursos.</p>	<p>Provee y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales pero no ha establecido acciones para la mantención y mejora de éstos.</p> <p>La provisión se ha realizado de manera esporádica y en caso de urgencia.</p> <p>La distribución se realiza en base a información de planificaciones.</p> <p>La provisión no logra satisfacer las necesidades educativas del territorio en general señaladas en las planificaciones.</p> <p>Abarca sólo algunos tipos de recursos.</p>	<p>Proveer y distribuye a los establecimientos de los recursos materiales, pero no ha establecido acciones para la mantención y mejora de éstos.</p> <p>La provisión se ha realizado de manera esporádica y en caso de urgencia.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de los actores respecto de la provisión y mantención de los recursos materiales.</li> <li>2. Descripción del proceso de provisión de recursos, fechas, recursos provistos por establecimiento, la mantención y mejora de los recursos.</li> <li>3. Indicadores sobre inversiones en compra y mantención de materiales.</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor; entrevistas o Grupos Focales con Equipo Escolar, Apoderados y Alumnos según formato de entrega predefinido.</li> <li>2. Documentos con registros del sostenedor y establecimientos respecto a la provisión.</li> <li>3. Archivo Financiero.</li> </ol>						

<b>Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>4.2.3 Define e implementa un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos (infraestructura, equipamiento y materiales) a nivel local y por establecimientos.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos. Este se encuentra instalado e incorporado como mecanismo estratégico. Funciona regularmente, de manera sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La evaluación y control se realiza a nivel municipal y en cada establecimiento e incorpora la percepción del equipo sostenedor y del equipo escolar.</p> <p>Abarca todos los tipos de recursos (infraestructura, equipamiento y materiales).</p> <p>Esta información se utiliza para mejorar el uso y cuidado de los recursos y mejorar los mecanismos de provisión y mantención.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos. Este se encuentra instalado, funciona regularmente y de manera sostenida.</p> <p>La evaluación y control se realizan a nivel municipal y en cada establecimiento.</p> <p>Abarca todos los tipos de recursos e incorpora la percepción del equipo sostenedor y del equipo escolar.</p> <p>Esta información se utiliza para mejorar el uso y cuidado de los recursos y mejorar los mecanismos de provisión y mantención.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos. Este ya encuentra implementado y funciona regularmente.</p> <p>La evaluación y control se realizan a nivel municipal y establecimientos.</p> <p>Abarca todos los tipos de recursos e incorpora la percepción del equipo sostenedor y del equipo directivo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de control y evaluación de la provisión y uso de los recursos. Este se encuentra en proceso de implementación o ha sido irregular en su aplicación.</p> <p>La evaluación y el control se han realizado a nivel general y no en todos los establecimientos.</p> <p>Ha abarcado sólo uno o dos tipos de recursos y sólo algunos de los actores del equipo sostenedor y directivo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para control y evaluación de la provisión y uso de recursos. Pero éste no se ha implementado o sólo una vez.</p> <p>La evaluación y el control se han realizado a nivel general municipal.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para control y evaluación de la provisión y uso de recursos o el mecanismo diseñado no logra cumplir con la función solicitada.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Percepción de los actores respecto del proceso de control y evaluación de uso de recursos.</li> <li>Información sobre diseño del mecanismo, realización de la evaluación y del control, alcance de la evaluación, tipos de recursos evaluados, resultados de la evaluación.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar según formato de entrega predefinido.</li> <li>Documentos o registro de control y evaluación.</li> </ol>						

<b>Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.3.1 Define e implementa mecanismos de selección de personal calificado (equipo sostenedor y equipo escolar) a través de concursos públicos y en base a necesidades y perfiles de cargo.	<p>Ha diseñado e implementado un mecanismo para la selección del personal del equipo sostenedor y del equipo escolar. Éste se ha incorporado como mecanismo estratégico, funciona de manera regular, sostenida y tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Establece mecanismos diferenciados según tipo de cargo.</p> <p>El mecanismo de selección define perfiles de cargo, se realiza a través de concursos públicos y se basan en criterios conocidos por toda la comunidad educativa.</p> <p>Considera las necesidades educativas del sistema (formación, experiencias, competencias y habilidades requeridas) y se basa en información relevante sobre procesos de selección idóneos (estudios, literatura).</p>	<p>Ha diseñado e implementado un mecanismo para la selección del personal del equipo sostenedor y del equipo escolar. Éste funciona de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>Establece mecanismos diferenciados según tipo de cargo.</p> <p>El mecanismo de selección define perfiles de cargo, se realiza a través de concursos públicos y se basan en criterios conocidos por toda la comunidad educativa.</p> <p>Considera las necesidades educativas del sistema (formación, experiencias, competencias y habilidades requeridas).</p>	<p>Ha diseñado e implementado un mecanismo para la selección del personal del equipo sostenedor y el equipo escolar. Este funciona de manera regular.</p> <p>Establece mecanismos diferenciados según tipo de cargo.</p> <p>El mecanismo de selección define perfiles de cargo, se realiza a través de concursos públicos y se basan en criterios conocidos por toda la comunidad educativa.</p> <p>Considera sólo algunos de los factores mencionados.</p>	<p>Ha diseñado e implementado un mecanismo para la selección del personal del equipo sostenedor y equipo escolar. Este está en fase de implementación o se ha utilizado de manera irregular.</p> <p>La selección se realiza a través de concursos públicos.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la selección del personal del equipo sostenedor y equipo escolar, pero no se ha implementado aún o se encuentra inactivo.</p>	<p>No ha diseñado un proceso para la selección del personal del equipo sostenedor y equipo escolar o el proceso diseñado no cumple con las funciones requeridas.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<p>1. Percepción de los actores respecto del proceso de selección e inducción de personal y su implementación.</p> <p>2. Descripción del diseño e implementación del proceso de selección, medios de comunicación a la CE respecto de los criterios; literatura o información considerada; necesidades educativas del sistema (formación del personal, experiencias, competencias y habilidades requeridas).</p>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<p>1. Registro del Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar en base a formato de entrega preestablecido.</p> <p>2. Documentos o registros oficiales (diseño del proceso, estatutos, procedimientos, perfiles de cargo, llamados a concurso).</p>						

<b>Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.3.2 Define e implementa mecanismos de evaluación de desempeño del personal (equipo sostenedor) e implementa planes de desarrollo individual a partir de los resultados.	<p>Ha diseñado un mecanismo de evaluación de desempeño del equipo sostenedor. Este mecanismo se ha instalado e incorporado como mecanismo estratégico para el sostenedor. Funciona de manera regular, sostenida y tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El mecanismo se basa en criterios conocidos por el equipo sostenedor y contempla la percepción del equipo directivo.</p> <p>El sostenedor establece planes de desarrollo individual a partir de los resultados de la evaluación y les realiza monitoreo.</p> <p>El mecanismo se basa en información relevante sobre procesos de evaluación idóneos (estudios, literatura).</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de evaluación de desempeño del equipo sostenedor. Este mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>El mecanismo se basa en criterios conocidos por el equipo sostenedor y contempla la percepción del equipo directivo.</p> <p>El sostenedor establece planes de desarrollo individual a partir de los resultados de la evaluación y les realiza monitoreo.</p>	<p>Ha diseñado e implementado un mecanismo de evaluación de desempeño del equipo sostenedor. Este proceso funciona regularmente.</p> <p>El mecanismo se basa en criterios conocidos por el equipo sostenedor y contempla la percepción del equipo directivo.</p> <p>El sostenedor establece planes de desarrollo individual a partir de los resultados de la evaluación pero no realiza monitoreo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de evaluación de desempeño del equipo sostenedor, pero está en proceso de implementación o ha sido irregular en su aplicación.</p> <p>El mecanismo se basa en criterios conocidos por el equipo sostenedor.</p> <p>El sostenedor ha establecido planes de desarrollo individual a partir de los resultados pero de manera irregular. No ha realizado monitoreo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo de evaluación de desempeño del equipo sostenedor, pero el proceso no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p>	<p>El sostenedor no ha diseñado un mecanismo de evaluación de desempeño del personal o el proceso diseñado no logra cumplir con la función solicitada.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción de los actores respecto del proceso de evaluación de desempeño, implementación del proceso, resultados y planes de desarrollo individual.</li> <li>2. Descripción de normativas del proceso y su implementación.</li> <li>3. Instrumentos de evaluación utilizados, resultados de la evaluación y planes de desarrollo individual. .</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro sobre el relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar según formato de entrega predefinido.</li> <li>2. Documentos oficiales con normativas del sostenedor, estatutos, procedimientos. Registros del proceso de aplicación.</li> <li>3. Instrumentos de evaluación; documentos oficiales sobre resultados y planes.</li> </ol>						

<b>Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
4.3.3 Define e implementa mecanismos de gestión de recursos humanos (inducción, desvinculación, asignación y reasignación).	<p>Ha diseñado mecanismos para la gestión de recursos humanos. Estos están instalados e incorporados como mecanismos estratégicos. Funcionan de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Estos mecanismos involucran la inducción y desvinculación de personal y la asignación y reasignación de puestos de trabajo.</p> <p>Estos mecanismos se basan en las evaluaciones de desempeño y en criterios conocidos por el equipo sostenedor y el equipo escolar.</p> <p>Además, se fundamenta en información relevante respecto de las necesidades educativas del sistema.</p> <p>Estas prácticas están orientadas al aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Ha diseñado e instalado mecanismos para la gestión de recursos humanos. Funcionan de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>Estos mecanismos involucran la inducción y desvinculación de personal y la asignación y reasignación de puestos de trabajo.</p> <p>Estos mecanismos se basan en las evaluaciones de desempeño y en criterios conocidos por el equipo sostenedor y el equipo escolar.</p> <p>Estas prácticas están orientadas al aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Ha diseñado e instalado mecanismos para la gestión de recursos humanos. Estos funcionan de manera regular.</p> <p>Estos mecanismos involucran la inducción y desvinculación de personal; y la asignación y reasignación de puestos de trabajo.</p> <p>Estos mecanismos se basan en las evaluaciones de desempeño y en criterios conocidos por el equipo sostenedor y el equipo escolar.</p> <p>Estas prácticas están orientadas al aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la gestión de recursos humanos, pero está en proceso de implementación o ha sido irregular en su aplicación.</p> <p>Estos mecanismos involucran la asignación y reasignación de puestos de trabajo.</p> <p>Estos mecanismos se basan en las evaluaciones de desempeño.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la gestión de recursos humanos, pero éste no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo de gestión de recursos humanos o el mecanismo diseñado no logra cumplir con la función solicitada.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Percepción de los actores respecto de los procesos de gestión de recursos y sus respectivos criterios de operación (prácticas de inducción y desvinculación; prácticas de asignación y reasignación).</li> <li>Descripción de normativa de los procesos, su modo de operación, participantes, materiales utilizados, etc.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y equipo escolar en base a formato de entrega predefinido.</li> <li>Documentos con normativas del sostenedor, procesos efectivamente realizados, listado de participantes.</li> </ol>						

<b>Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>4.3.4 Define e implementa mecanismos para mantener un clima laboral basado en la comunicación, el trabajo colaborativo y la responsabilización.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la gestión del clima laboral de sus equipos. Estos están instalados e incorporados como mecanismos estratégicos. Funcionan de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Estos mecanismos incorporan al menos instancias de comunicación y coordinación, distribución de funciones entre los equipos y fomento al liderazgo, autonomía y responsabilización de los equipos escolares.</p> <p>Estos mecanismos se orientan al cuidado de los equipos para el logro de objetivos y metas señaladas en las planificaciones.</p> <p>Los mecanismos son conocidos por el equipo sostenedor y escolar.</p> <p>Se fundamentan en información relevante respecto de gestión de clima laboral.</p>	<p>Ha diseñado e instalado un mecanismo para la gestión del clima laboral de sus equipos. Funcionan de manera regular y sostenida en el tiempo.</p> <p>Estos mecanismos incorporan al menos instancias de comunicación y coordinación, distribución de funciones entre los equipos y fomento al liderazgo, autonomía y responsabilización de los equipos escolares.</p> <p>Estos mecanismos se orientan al cuidado de los equipos para el logro de objetivos y metas señaladas en las planificaciones.</p> <p>Los mecanismos son conocidos por el equipo sostenedor y escolar.</p>	<p>Ha diseñado e instalado un mecanismo para la gestión del clima laboral de sus equipos. Estos funcionan de manera regular.</p> <p>Estos mecanismos incorporan al menos instancias de comunicación y coordinación, distribución de funciones entre los equipos y fomento al liderazgo, autonomía y responsabilización de los equipos escolares.</p> <p>Estos mecanismos se orientan al cuidado de los equipos para el logro de objetivos y metas señaladas en las planificaciones.</p> <p>Los mecanismos son conocidos por el equipo sostenedor y directivo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la gestión del clima laboral de sus equipos, pero está en proceso de implementación o ha sido irregular en su aplicación.</p> <p>Estos mecanismos incorporan al menos instancias de comunicación y coordinación, y distribución de funciones entre los equipos.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para la gestión del clima laboral de sus equipos, pero éste no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>Estos mecanismos incorporan al menos instancias de comunicación y coordinación, y distribución de funciones entre los equipos.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo de gestión del clima laboral de sus equipos o el mecanismo diseñado no logra cumplir con la función solicitada.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <p>1. Percepción del equipo sostenedor y del equipo escolar respecto de los mecanismos implementados para la gestión de clima.                  2. Mecanismos diseñados y evidencia de implementación de reuniones de coordinación, comunicación, distribución de funciones, jornadas de trabajo de equipos.</p>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <p>1. Relato de equipo sostenedor y escolar. Entrevistas a equipo escolar según formato de entrega predefinidos.                  2. Plan de gestión de clima, Actas de reunión y jornadas, correos, minutas u otros medios de comunicación, coordinación. Documentos con contenidos de reuniones, distribución de funciones, acuerdos.</p>						

<b>Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
<p>4.3.5 Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de satisfacción de sus equipos (sostenedor y escuela) con el clima laboral.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para el monitoreo y evaluación del clima laboral provisto por el sostenedor. El mecanismo está instalado e incorporado como estratégico, funciona de manera regular, sostenida y con perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a todo el equipo sostenedor y todo el equipo escolar.</p> <p>La evaluación de clima laboral incluye al menos: la comunicación, el trabajo en equipo, la distribución de funciones y el liderazgo de los equipos sostenedor y directivo. E incorpora otros elementos relevantes sobre gestión de clima.</p> <p>Los equipos evalúan de manera muy positiva el clima laboral. Entre un 81 y 100% de los profesionales evalúan el clima en un nivel excelente. Menos de un 5% evalúa de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido y tienen amplias perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para el monitoreo y evaluación del clima laboral provisto por el sostenedor. El mecanismo está instalado, funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>La evaluación se realiza a todo el equipo sostenedor y todo el equipo escolar.</p> <p>La evaluación de clima laboral incluye al menos: la comunicación, el trabajo en equipo, la distribución de funciones y el liderazgo de los equipos sostenedor y directivo.</p> <p>Los equipos evalúan de manera positiva el clima escolar. Entre un 61 y 80% de los profesionales evalúan el clima laboral en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados se han mantenido en el tiempo.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para el monitoreo y evaluación del clima laboral provisto por el sostenedor. El mecanismo está instalado y funciona regularmente.</p> <p>La evaluación se realiza a todo el equipo sostenedor y todo el equipo escolar.</p> <p>La evaluación de clima laboral incluye al menos la comunicación, el trabajo en equipo, la distribución de funciones y el liderazgo de los equipos sostenedor y directivo.</p> <p>Los equipos evalúan de manera medianamente positiva el clima escolar. Entre un 41 y 60% de los profesionales evalúan el clima laboral en un nivel excelente. Menos de un 10% evalúa los servicios educacionales de manera insuficiente. Estos resultados son recientes.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para el monitoreo y evaluación del clima laboral provisto por el sostenedor. El mecanismo funciona de manera irregular o está en proceso de implementación.</p> <p>La evaluación se realiza a todo el equipo sostenedor y al equipo directivo.</p> <p>La evaluación de clima laboral incluye al menos el trabajo en equipo, la distribución de funciones y el liderazgo de los equipos sostenedor y directivo.</p> <p>Los equipos evalúan en un nivel bajo el clima laboral. Entre un 21 y 40% de los profesionales evalúan el clima escolar en un nivel excelente. Menos del 20% evalúa el clima de manera insuficiente.</p>	<p>Ha diseñado un mecanismo para el monitoreo y evaluación del clima laboral provisto por el sostenedor. El mecanismo se encuentra inactivo o se ha implementado sólo una vez.</p> <p>La evaluación se realiza a todo el equipo sostenedor y al equipo directivo.</p> <p>La evaluación de clima laboral contempla al menos el trabajo en equipo, la distribución de funciones y el liderazgo de los equipos sostenedor y directivo.</p> <p>La evaluación realizada indica un nivel muy bajo de clima laboral. 20% o menos de los profesionales evalúa el clima de manera excelente. Menos del 20% evalúa el clima de manera insuficiente.</p>	<p>No ha diseñado un mecanismo para monitorear y evaluar el clima laboral provisto por el sostenedor. O los mecanismos diseñados no logran cumplir con la función solicitada.</p> <p>No es posible conocer la evaluación que realizan los equipos sobre el clima laboral.</p>
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrumentos, muestra utilizada y frecuencia de la evaluación.</li> <li>2. Indicadores de Resultados de Evaluación. Porcentaje de actores en niveles excelente e insuficiente.</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrumentos, documentos que indiquen la muestra utilizada y fechas de realización de las evaluaciones.</li> <li>2. Documentos, planillas o bases con resultados de evaluación.</li> </ol>						

## Rúbricas Área 5: Gestión de Relaciones con el Entorno y la Comunidad

<b>Componente: 5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.1.1 Fomenta el funcionamiento regular de diversas organizaciones para la participación de los actores del sistema educativo y monitorea y evalúa la efectividad de los: Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Consejos de Padres y Centro de Alumnos	<p>Se promueve y facilita la participación de la toda la comunidad educativa en proyectos para apoyar el proceso educativo. La participación de la comunidad considera la toma de decisiones en los diversos ámbitos del proceso educativo.</p> <p>Las diversas organizaciones para la participación de los actores trabajan en conjunto con el sostenedor para el mejoramiento educativo. Esta situación se ha sostenido en el tiempo y tiene perspectivas de mantenerse.</p> <p>Evalúa sistemáticamente el funcionamiento de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se promueve y facilita la participación de la toda la comunidad educativa en proyectos para apoyar el proceso educativo. La participación de la comunidad en la toma de decisiones esta segmentada por estamentos según sus respectivos ámbitos de intereses.</p> <p>Las diversas organizaciones para la participación de los actores son o involucradas en el desarrollo de iniciativas para apoyar el proceso educativo.</p> <p>Evalúa sistemáticamente el funcionamiento de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo.</p>	<p>Se facilita la participación de la toda la comunidad educativa en proyectos para apoyar el proceso educativo. La participación de la comunidad considera consultas formales, segmentada por estamentos según sus respectivos ámbitos de intereses, para informar la toma de decisiones.</p> <p>El equipo sostenedor busca el apoyo de las diversas organizaciones para la participación de los actores con el fin de implementar acciones de mejoramiento.</p> <p>Evalúa sistemáticamente el funcionamiento de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos. Se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>Se invita frecuentemente a los representantes de los distintos estamentos a participar de algunas acciones.</p> <p>La participación de los representantes comprende la consulta en determinados temas de interés para el sostenedor.</p> <p>Evalúa regularmente el funcionamiento de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos. Se recoge información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>En respuesta a solicitudes externa, se invita esporádicamente a los representantes de los distintos estamentos a participar.</p> <p>La participación de los representantes consiste en validar las decisiones tomadas por el equipo sostenedor.</p> <p>Lleva un registro no sistemático del funcionamiento de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos.</p>	<p>No existen prácticas o las prácticas realizadas no se orientan fomentar, monitorea y evaluar el funcionamiento regular de diversas organizaciones para la participación de los actores del sistema educativo.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyectos de mejora gestionados por la comunidad educativa</li> <li>2. Descripción de los estatutos y normativas de conformación y operación de consejos, consultas y tomas de decisiones, reuniones.</li> <li>3. Resultados del monitoreo y la evaluación de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro de los proyectos de mejora gestionados por la comunidad educativa</li> <li>2. Documentos oficiales que contengan los estatutos y normativas de conformación y operación de consejos, consultas y tomas de decisiones, reuniones.</li> <li>3. Informe de monitoreo y la evaluación de los Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos</li> </ol>						



<b>Componente: 5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.1.2 Define e implementa mecanismos para dar cuenta pública a la comunidad educativa, entregando información actualizada a nivel comunal y por establecimiento.	<p>Se han diseñados variados mecanismos para dar cuenta pública a la comunidad educativa. Están instalados e incorporados como mecanismos estratégicos, funcionan de manera regular, sostenida en el tiempo y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Dispone de un sistema abierto a la comunidad de registro y consolidación de información que es significativa e útil para dar cuenta del funcionamiento y logro de la gestión educativa municipal.</p> <p>Esta información es actualizada y libre de errores, contemplando datos financieros, planificación y gestión institucional, logros educativos y de los procesos de mejoramiento continuo.</p> <p>Evalúa de manera regular la implementación de los mecanismos para recoger, sistematizar y entregar información. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se han diseñados variados mecanismos para dar cuenta pública a la comunidad educativa. Están instalados e incorporados como mecanismos estratégicos, funcionan de manera regular, sostenida en el tiempo.</p> <p>Provee a la comunidad de información agregada que es significativa e útil para dar cuenta del funcionamiento y logro de la gestión educativa municipal.</p> <p>Esta información es actualizada y libre de errores, contemplando datos financieros, planificación y gestión institucional, logros educativos, incluidas pruebas nacionales, y de los procesos de mejoramiento continuo.</p> <p>Evalúa de manera regular la implementación de los mecanismos para recoger, sistematizar y entregar información. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario.</p>	<p>Se han diseñado variados mecanismos para entregar información a los representantes de los distintos estamentos. Estos funcionan manera regular.</p> <p>Provee a los representantes de la comunidad educativa e instituciones interesadas de información es significativa e útil para dar cuenta del funcionamiento y logro de la gestión educativa municipal.</p> <p>Esta información es actualizada y contempla datos financieros y los resultados en pruebas nacionales.</p> <p>Evalúa de manera regular la implementación de los mecanismos de entrega de información. Recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>Se han diseñado variados mecanismos para entregar información a los representantes de los distintos estamentos. Este funciona de manera irregular o está aún en proceso de implementación.</p> <p>Provee de información sólo a algunos representantes de la comunidad educativa.</p> <p>La información es actualizada y contempla datos financieros o los resultados en pruebas nacionales.</p> <p>Evalúa de manera regular la implementación de los mecanismos de entrega de información. Para esto ha recogido información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>Se han diseñado variados mecanismos para entregar información a los representantes de los distintos estamentos. Este no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>Provee de información a la comunidad educativa sólo en respuesta a solicitudes externas.</p>	<p>No se ha diseñado un mecanismo para mantener informada a la comunidad educativa o los mecanismos diseñados no logran cumplir esta función.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Descripción de mecanismos de recolección, sistematización y entrega de información a la comunidad educativa e instituciones interesadas						
2. Resultados del monitoreo y la evaluación del equipo sostenedor sobre el mecanismo de recolección, sistematización y entrega de información implementados						
<b>Medios de Verificación:</b>						
1. Documentos oficiales que den cuenta de los mecanismos implementados (ejemplo: boletines, diarios murales, correos electrónicos, informes)						
2. Informe de monitoreo y evaluación del mecanismo implementado realizado por el equipo sostenedor y por la comunidad educativa						

<b>Componente: 5.2 Políticas de Inclusión y Convivencia</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.2.1 Gestiona y establece relaciones de colaboración con otras instituciones locales que buscan compensar las desigualdades que inciden en las posibilidades de participación plena de cada estudiante en el proceso educativo.	<p>Se han implementado diversas prácticas para complementar los servicios educacionales con los servicios que ofrecen otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades sociales. Estas prácticas son regulares, sistemáticas, se han incorporado como labor estratégica y implementan de manera sostenida. Tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Estas relaciones con otras instituciones son coordinadas haciendo un uso efectivo de los servicios para que las necesidades personales, socioeconómicas y educativas de los estudiantes sean oportuna y adecuadamente cubiertas.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para establecer relaciones con otras instituciones ha sido evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se han implementado diversas prácticas para complementar los servicios educacionales con los servicios que ofrecen otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades sociales. Estas prácticas son regulares, sistemáticas y se implementan de manera sostenida.</p> <p>Estas relaciones con otras instituciones son coordinadas haciendo un uso efectivo de los servicios para que las necesidades personales, socioeconómicas y educativas de los estudiantes sean oportuna y adecuadamente cubiertas.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para establecer relaciones con otras instituciones ha sido evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta información se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario.</p>	<p>Se han implementado diversas prácticas para complementar los servicios educacionales con los servicios que ofrecen otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades sociales. Estas prácticas se implementan de manera regular y sistemática.</p> <p>Estas relaciones con otras instituciones son coordinadas haciendo un uso efectivo de los servicios para que las necesidades personales y socioeconómicas de más de la mitad estudiantes sean oportuna y adecuadamente cubiertas.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para establecer relaciones con otras instituciones ha sido evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta información se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>Se han implementado diversas prácticas para complementar los servicios educacionales con los servicios que ofrecen otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades sociales. Estas prácticas se implementan de manera irregular.</p> <p>Estas relaciones con otras instituciones carecen de suficiente coordinación para un uso efectivo de los servicios, posibilitando que las necesidades personales y socioeconómicas de menos de la mitad de los estudiantes sean oportunamente cubiertas.</p> <p>La efectividad de prácticas realizadas para establecer relaciones con otras instituciones ha sido evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>Se han realizado acciones para complementar los servicios educacionales con algunos servicios que ofrecen otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades sociales.</p> <p>Estas relaciones con otras instituciones se establecen esporádicamente para cubrir las necesidades socioeconómicas solo en casos críticos.</p>	<p>No se han realizado prácticas o las prácticas realizadas no tienen como objetivo gestionar y establecer relaciones con otras instituciones locales con el objetivo de compensar las desigualdades que inciden en las posibilidades de participación de cada estudiante.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
1. Descripción de las prácticas realizadas para establecer relaciones con otras instituciones						

<ol style="list-style-type: none"><li>2. Diagnóstico de las necesidades (personales, socioeconómicas y educativas) de los estudiantes</li><li>3. Cobertura de las necesidades diagnosticadas según tipo de institución colaboradora.</li><li>4. Resultados del monitoreo y evaluación de las prácticas realizadas.</li></ol>
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Documentos que contengan las actas de reuniones y acuerdos tomados con otras instituciones</li><li>2. Documento que contenga los programas o acciones que otras instituciones de la comuna realizan para cubrir las necesidades (personales, socioeconómicas y educativas) de los estudiantes cubiertas a través de estas instituciones</li><li>3. Informe diagnóstico de las necesidades (personales, socioeconómicas y educativas) de los estudiantes</li><li>4. Informe de monitoreo y evaluación de las prácticas realizadas</li></ol>

<b>Componente: 5.2 Políticas de Inclusión y Convivencia</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.2.2 Define e implementa mecanismos de admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna, ajustados a la normativa y fácilmente accesibles para el conocimiento de la comunidad que atiende	<p>Se han definido mecanismos para la admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna. Estos mecanismos son aplicados de manera regular y sistemática. Los mecanismos se han incorporado como labor estratégica y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Los mecanismos se ajustan a la normativa legal permitiendo que todos los estudiantes de la comuna que solicitan el servicio educativo puedan obtenerlo.</p> <p>Los mecanismos de admisión son difundidos y su conocimiento es fácilmente accesible a los miembros de la comunidad.</p> <p>Los mecanismos de admisión son revisados periódicamente para asegurar equidad en el acceso.</p>	<p>Se han definido mecanismos para la admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna. Estos mecanismos son aplicados regular y sistemáticamente.</p> <p>Los mecanismos se ajustan a la normativa legal permitiendo que todos los estudiantes de la comuna que solicitan el servicio educativo puedan obtenerlo.</p> <p>Los mecanismos de admisión son difundidos y su conocimiento es fácilmente accesible a los miembros de la comunidad.</p> <p>Los mecanismos de admisión de los estudiantes son revisados periódicamente para asegurar equidad en el acceso.</p>	<p>Se han definido mecanismos para la admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna. Los reglamentos son aplicados de manera regular y sistemática.</p> <p>Los mecanismos se ajustan a la normativa legal permitiendo que todos los estudiantes de la comuna que solicitan el servicio educativo puedan obtenerlo.</p> <p>Los mecanismos de admisión de los estudiantes son difundidos a la comunidad.</p>	<p>Se han definido mecanismos para la admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna. Los mecanismos se han implementado de manera irregular.</p> <p>Los reglamentos se ajustan a la normativa legal permitiendo que todos los estudiantes de la comuna que solicitan el servicio educativo puedan obtenerlo.</p> <p>Los mecanismos de admisión de los estudiantes son difundidos a la comunidad de manera irregular.</p>	<p>Se han definido mecanismos para la admisión de los estudiantes a los establecimientos de la comuna. Este mecanismo esta diseñado pero no se ha implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>Los reglamentos no se ajustan completamente a la normativa legal.</p>	<p>No existen mecanismos o los mecanismos que se han definido no tienen por objetivo regular la admisión de estudiantes a los establecimientos de la comuna.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de las prácticas de ingreso y egreso de los estudiantes al servicio educativo y de su aplicación</li> <li>2. Descripción de las estrategias de difusión de estas prácticas</li> <li>3. Descripción de la revisión realizada a los mecanismos</li> <li>4. Conocimiento de la comunidad de los mecanismos de admisión de los estudiantes</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reglamentos que describan los procesos de ingreso y egreso de los estudiantes a los establecimientos y su aplicación</li> <li>2. Elementos usados para la difusión de estas prácticas (ejemplo: folletos, papelería, pendones, etc.)</li> <li>3. Registro de los aspectos que la comunidad educativa señala conocer sobre los mecanismos de admisión de los estudiantes</li> <li>4. Registro de los ajustes realizados a los mecanismos</li> </ol>						

<b>Componente: 5.2 Políticas de Inclusión y Convivencia</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.2.3 Asegura que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan una convivencia democrática y la no discriminación	<p>Existen mecanismos para asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática. Estos mecanismos están instalados e incorporados a la labor estratégica estratégica, funcionan de manera regular, sostenida en el tiempo y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Se han definido lineamientos para orientar la elaboración de las disposiciones generales, deberes, derechos, roles, sanciones y procedimientos estipulados en los manuales de convivencia o reglamentos internos de los establecimiento. Estos lineamientos velan porque no se vulneren los derechos personales, promuevan una convivencia democrática y la no discriminación.</p> <p>Los documentos elaborados por cada establecimiento son revisados de manera participativa y los resultados de esta revisión se entregan por escrito a los establecimientos. Señalando cuales son los ajustes que es necesario realizar.</p> <p>La efectividad de los mecanismos realizados para establecer que los documentos que regulan la convivencia cumplan con los lineamientos se evalúa regularmente. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>Existen mecanismos para asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática. Estos mecanismos están instalados e incorporados como mecanismos estratégicos, funcionan de manera regular, sostenida en el tiempo.</p> <p>Se han definido lineamientos para orientar la elaboración de las disposiciones generales, deberes, derechos, roles, sanciones y procedimientos estipulados en los manuales de convivencia o reglamentos internos de los establecimiento. Estos lineamientos velan porque no se vulneren los derechos personales, promuevan una convivencia democrática y la no discriminación.</p> <p>Los documentos elaborados por cada establecimiento son revisados de manera participativa y los resultados de esta revisión se entregan por escrito a los establecimientos. Señalando cuales son los ajustes que es necesario realizar.</p> <p>La efectividad de los mecanismos realizados para establecer que los documentos que regulan la convivencia cumplan con los lineamientos se evalúa</p>	<p>Existen mecanismos para asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática. Estos mecanismos funcionan manera regular.</p> <p>Se han definido lineamientos para orientar la elaboración de las disposiciones generales, deberes, derechos, roles, sanciones y procedimientos estipulados en los manuales de convivencia o reglamentos internos de los establecimiento. Estos lineamientos velan porque no se vulneren los derechos personales, y la no discriminación.</p> <p>Los documentos elaborados por cada establecimiento son revisados por el equipo sostenedor y los resultados de esta revisión se entregan por escrito a los establecimientos. Señalando cuales son los ajustes que es necesario realizar.</p> <p>La efectividad de los mecanismos realizados para establecer que los documentos que regulan</p>	<p>Existen mecanismos para asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática. Estos mecanismos se han implementado de manera irregular.</p> <p>Se han definido lineamientos para orientar la elaboración de sanciones y procedimientos estipulados en los manuales de convivencia o reglamentos internos de los establecimientos. Estos lineamientos velan porque no se vulneren los derechos personales, y la no discriminación.</p> <p>Los documentos elaborados por cada establecimiento son revisados por el equipo sostenedor, sin embargo no se entrega un informe con los resultados de esta revisión a los establecimientos.</p> <p>La efectividad de los mecanismos</p>	<p>Existen mecanismos para asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática. Estos mecanismos no se han implementado o se encuentra inactivo.</p> <p>Se han definido lineamientos para orientar la elaboración de sanciones y procedimientos estipulados en los manuales de convivencia o reglamentos internos de los establecimientos. Estos lineamientos velan porque no se vulneren los derechos personales.</p>	<p>No existen mecanismos o los mecanismos definidos no tienen como objetivo asegurar que los documentos, normativas y reglamentos internos de los establecimientos promuevan la convivencia democrática.</p>

	<p>Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>regularmente. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo.</p>	<p>la convivencia cumplan con los lineamientos se evalúa regularmente. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>realizados para establecer que los documentos que regulan la convivencia cumplan con los lineamientos se evalúa regularmente. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes.</p>		
<p><b>Evidencia Sugerida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de los lineamientos entregados a los establecimientos para la elaboración de manuales de convivencia o reglamentos internos</li> <li>2. Descripción de la revisión de los manuales de convivencia o reglamentos internos realizada</li> <li>3. Descripción del tipo de retroalimentación entregada a los establecimientos</li> <li>4. Descripción de el proceso de evaluación de los mecanismos realizados</li> </ol>						
<p><b>Medios de Verificación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro de los lineamientos entregados a los establecimientos para la elaboración de manuales de convivencia o reglamentos internos</li> <li>2. Documentos que contengan los resultados de la revisión de los manuales de convivencia o reglamentos internos</li> <li>3. Informe de retroalimentación entregado a los establecimientos</li> <li>4. Informe de evaluación de los mecanismos realizados</li> </ol>						

<b>Componente: 5.3 Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.3.1 Establece relaciones de colaboración con actores del nivel central y regional para la implementación de las políticas nacionales y programas locales.	<p>Se han realizado prácticas para desarrollar de manera regular y continua un trabajo colaborativo con actores del nivel central y regional. Estas prácticas se realizan de manera regular, sistemática, se han incorporado como labor estratégica y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>El trabajo con otros actores es coordinado, se basan en el intercambio de información oportuna y responsabilización mutua por el logro de objetivos concordados.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo colaborativo es monitoreada y evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento.</p>	<p>Se han realizado prácticas para desarrollar de manera regular y continua un trabajo colaborativo con actores del nivel central y regional. Estas prácticas se realizan de manera regular, sistemática y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Estas relaciones se basan en el intercambio de información oportuna y responsabilización mutua por el logro de objetivos concordados.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo colaborativo es monitoreada y evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo.</p>	<p>Se han realizado prácticas para desarrollar de manera regular y continua un trabajo colaborativo con actores del nivel central y regional. Estas prácticas se realizan de manera regular y sistemática.</p> <p>Estas relaciones se basan en el intercambio de información necesaria para el logro de objetivos concordados.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para desarrollar el trabajo colaborativo es monitoreada y evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta información se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>Se han realizado prácticas para desarrollar un trabajo colaborativo con actores del nivel central y regional. Estas prácticas se realizan frecuentemente, pero son irregulares en su aplicación.</p> <p>Estas relaciones se basan en el intercambio de información necesaria para el logro de objetivos definidos por una de las partes.</p> <p>La efectividad de prácticas realizadas para desarrollar el trabajo colaborativo ha sido evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>Se ha realizado prácticas para desarrollar un trabajo colaborativo con actores del nivel central y regional. Las prácticas se realizan de manera esporádica, en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa.</p> <p>Estas relaciones se caracterizan por bajos niveles de comunicación creando barreras para disponer de la información necesaria para el logro de objetivos definidos por una de las partes.</p> <p>La efectividad de prácticas realizadas para desarrollar el trabajo colaborativo ha sido evaluada de manera ocasional. Se recoge información proveniente de una sola fuente.</p>	<p>No se han realizado prácticas o las prácticas no tienen por objetivo establecer relaciones de colaboración con los actores del nivel central y regional para la implementación de políticas.</p>
<b>Evidencia Sugerida:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción del equipo sostenedor sobre las relaciones establecidas con actores del nivel central y regional.</li> <li>2. Percepción de autoridades y actores relevantes del Nivel Central (Ministerio de Educación) y Gobierno regional respecto de relaciones con el equipo sostenedor.</li> <li>3. Mecanismos/formas de comunicación entre el equipo sostenedor y dichos actores.</li> </ol>						
<b>Medios de Verificación:</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registros de entrevistas a equipo sostenedor.</li> <li>2. Registro de entrevistas con autoridades y actores relevantes del nivel central y gobierno regional.</li> <li>3. Correos, minutas, oficios u otros medios de comunicación entre dichos actores.</li> </ol>						

<b>Componente: 5.3 Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes</b>						
<b>Elemento de Gestión:</b>	<b>Niveles de Desempeño</b>					
	<b>6. Destacado</b>	<b>5. Avanzado</b>	<b>4. Funcional</b>	<b>3. Básico</b>	<b>2. Incipiente</b>	<b>1. Insuficiente</b>
5.3.2 Gestiona y establece alianzas con organismos externos (universidades, institutos, empresas, ONGs) buscando mejorar los servicios educativos que ofrecen los establecimientos.	<p>Se han realizado prácticas para establecer alianzas con instituciones públicas y privadas. Estas prácticas se realizan de manera regular, sistemática, se han incorporado como labor estratégica y tienen perspectivas de mantenerse en el tiempo.</p> <p>Las alianzas se basan un diagnóstico local de las necesidades los establecimientos en función de su plan estratégico y en la identificación de los servicios de las organizaciones del entorno que pueden ser útiles para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, y fortalecer los servicios educativos</p> <p>Las actividades emprendidas a través de estas alianzas tienen metas y objetivos claramente definidos. Las actividades se orientan al mejoramiento e innovación de los servicios ofrecidos y al apoyo a la labor educativa de los establecimientos.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo con las organizaciones es monitoreada y evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo. Ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimientos.</p>	<p>Se han realizado prácticas para establecer alianzas con instituciones públicas y privadas. Estas prácticas se realizan de manera regular, sistemática y de manera sostenida en el tiempo.</p> <p>Las alianzas se basan un diagnóstico local de las necesidades los establecimientos en función de su plan estratégico y en la identificación de los servicios de las organizaciones del entorno que pueden ser útiles para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, y fortalecer los servicios educativos</p> <p>Las actividades emprendidas a través de estas alianzas tienen metas y objetivos claramente definidos. Las actividades se orientan al mejoramiento de los servicios ofrecidos y al apoyo a la labor educativa de los establecimientos.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo con las organizaciones es monitoreada y evaluada. Para hacerlo recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora. Realiza monitoreo a las acciones implementadas y ajustes en caso de ser necesario. Ha incorporado estas prácticas como necesarias para el mejoramiento continuo.</p>	<p>Se han realizado prácticas para establecer alianzas con instituciones públicas y privadas. Estas prácticas se realizan de manera regular y sistemática.</p> <p>Las alianzas se basan en la identificación de los servicios de las organizaciones del entorno que pueden ser útiles para fortalecer los servicios educativos.</p> <p>Las actividades emprendidas a través de estas alianzas tienen metas y objetivos claramente definidos. Las actividades se orientan al mejoramiento de los servicios ofrecidos.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo con las organizaciones es evaluada. Para hacerlo se recoge información de varias y distintas fuentes. Esta se utiliza para implementar acciones de mejora.</p>	<p>Se han realizado prácticas para establecer alianzas con instituciones públicas y privadas. Estas prácticas se realizan frecuentemente, pero es irregular en su aplicación.</p> <p>Las alianzas se basan en la identificación de los servicios de las organizaciones del entorno ofrecen.</p> <p>Las actividades emprendidas a través de estas alianzas tienen metas y objetivos claramente definidos aun cuando su impacto en los servicios educativos no siempre es evidente.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo con las organizaciones es evaluada. Para eso ha recogido información de varias y distintas fuentes.</p>	<p>Se han realizado prácticas para establecer alianzas con instituciones públicas y privadas. Esta práctica se realiza de manera esporádica, en caso de urgencia, necesidad o solicitud externa.</p> <p>Las actividades emprendidas a través de estas alianzas tienen metas y objetivos poco precisos y no se relacionan con el fortalecimiento de los servicios educativos.</p> <p>La efectividad de las prácticas realizadas para coordinar y desarrollar el trabajo con las organizaciones es evaluada. Para esto se ha recogido información proveniente de sólo una fuente.</p>	<p>No se han realizado prácticas o las prácticas no tienen por objetivo establecer alianzas para fomentar la colaboración con organismos externos.</p>



**Evidencia Sugerida:**

1. Percepción del equipo sostenedor de la gestión y establecimiento de alianzas con instituciones externas.
2. Materialización de alianzas y funcionamiento de los servicios ofrecidos.
3. Descripción de diagnóstico de necesidades e identificación de la oferta de instituciones y servicios; metas y objetivos de las alianzas, evaluaciones realizadas, resultados.

**Medios de Verificación:**

1. Registro de entrevistas a equipo sostenedor.
2. Documentos que indiquen materialización de alianzas (convenios, oficios u otros) y proceso de implementación de servicios.
3. Documentos de diagnóstico, registro de metas y objetivos de los servicios y evaluaciones.

## **CAPITULO III: PROCESO DE DIALOGO CON ACTORES SOBRE LA PROPUESTA DE ESTANDARES DE DESEMPEÑO PARA SOSTENEDORES DE EDUCACION PUBLICA**

### **1. PROPUESTA Y DISEÑO METODOLOGICO DEL PROCESO DE DIALOGO CON SOSTENEDORES DE EDUCACIÓN PUBLICA**

El proyecto “Estándares e Indicadores de Desempeño de Sostenedores del Sistema Educativo Público” contemplaba en su diseño la realización de un primer ejercicio de revisión y ajuste de la propuesta borrador de estándares elaborada. Este proceso fue definido por el equipo CIAE y la contraparte del MINEDUC como un **proceso de diálogo** con los actores municipales, puesto que no correspondería a un proceso masivo y continuo de análisis de la propuesta técnica elaborada por el equipo CIAE-MINEDUC. Por el contrario, éste tendría un alcance limitado en tiempo y representatividad de los sostenedores de educación pública (participación de sólo 10 municipios), por medio de una metodología participativa realizada por medio de taller con profesionales de DAEM/Corporaciones de Educación, en la cual se presentaba y discutía la propuesta técnica elaborada por equipos CIAE y discutida previamente con MINEDUC<sup>122</sup>. Los talleres contemplaban la revisión en profundidad de la relevancia del modelo de estándares propuesta, así como una evaluación de las áreas y componentes del modelo.

Así mismo, el proceso de diálogo contemplaba la revisión de la propuesta a nivel de elementos de gestión. Dada la cantidad de elementos propuestos, el análisis a éste nivel no se realizó en los talleres, sino a través de una consulta online elaborada para éstos efectos. Cada DAEM/Corporación escogió un pequeño grupo de participantes (aprox. 5 personas, una por cada área del modelo) para que hicieran dicha revisión.

En este apartado se presentan el diseño de ambos procesos de revisión (talleres y consulta online), que incluye los objetivos, metodología y dimensiones observadas, y se presentan los principales resultados obtenidos de cada fase.

#### **Diseño del Proceso de Revisión**

##### *1. Talleres con Equipos Profesionales de los Sostenedores de Educación Pública (DAEM/Corporaciones de Educación Municipal)*

El objetivo de esta revisión **fue retroalimentar y enriquecer la propuesta de estándares** en cuestión, en conjunto con profesionales de 10 DAEM/Corporaciones de Educación del país.

Los talleres se realizaron con 10 DAEM/Corporaciones Municipales de Educación, propuestas por MINEDUC en base a un conjunto de criterios:

- i) Las recomendaciones de los asesores regionales.
- ii) Comunas grandes, medianas y chicas.

---

<sup>122</sup> Para revisar el contenido principal discutido en cada taller se puede revisar el Anexo I de este capítulo.

- iii) Comunas con alto porcentaje de matrícula rural y comunas con un bajo porcentaje.
- iv) Comunas con distintos niveles de desempeño SIMCE, y con distintos niveles de efectividad en SNED
- v) Comunas con distintos niveles socioeconómicos.
- vi) Comunas con Alcaldes de distintos partidos políticos.
- vii) Municipios con Alcaldes reelectos y Alcaldes nuevos.
- viii) Comunas que han trabajado la asociatividad.

El listado de comunas seleccionadas en base a propuesta de MINEDUC se lista a continuación:

N°	Región	Comuna
1	4	La Serena
2	4	Paihuano
3	5	Quillota
4	7	Linares
5	8	Lebu
6	8	Tirúa
7	8	San Pedro de la Paz
8	13	Maipú
9	13	Pedro Aguirre Cerda
10	13	Santiago

Las dimensiones observadas en los talleres fueron las apreciaciones de los participantes en relación a los siguientes temas:

1. Antecedentes que fundamentan el proyecto.
  - No estaba contemplado recoger opiniones respecto de los antecedentes, sin embargo surgen algunos comentarios respecto de los antecedentes de contexto de la educación pública y de los modelos de estándares estudiados.
2. Propuesta de Estándares, específicamente, áreas y componentes
  - Pertinencia de las áreas y componentes del modelo
  - Claridad de los componentes
  - Factibilidad de evaluar los componentes
3. Niveles de Desarrollo
  - Conceptos utilizados
  - Escala de 6 niveles
4. Rúbricas
  - Claridad
  - Graduación
5. Propuestas de Agregación
  - Alternativa 1: Agregación de puntajes con igual ponderación para áreas y componentes.
  - Alternativa 2: Agregación de puntajes con ponderación diferenciada de áreas y componentes.
6. Proceso de Validación del Modelo
  - Cómo realizarían un proceso de validación de la propuesta y con quiénes
7. Evaluación del Taller realizado

- Observaciones al taller
8. Temas Emergentes (temáticas no contempladas en la pauta inicial que surgieron durante el desarrollo de los talleres).

La metodología implementada fue un taller de 4 horas de duración, que incorporaba las siguientes modalidades de trabajo:

- Exposición de los moderadores
- Trabajo individual de los participantes en base a pauta estructurada
- Plenario en base al trabajo individual
- Conversación y discusión abierta

### **Resultados del Proceso de Diálogo**

Comunas y Cantidad de participantes

Se realizaron los 10 talleres con DAEM/Corporaciones de Educación Municipales, donde la cantidad de participantes de cada taller se presenta en el siguiente cuadro:

Nº	Región	Comuna	Nº Participantes
1	4	La Serena	10
2	4	Paihuano	8
3	5	Quillota	8
4	7	Linares	13
5	8	Lebu	12
6	8	Tirúa	8
7	8	San Pedro de la Paz	8
8	13	Maipú	4
9	13	Pedro Aguirre Cerda	10
10	13	Santiago	16
		<b>TOTAL</b>	<b>97</b>

Para cada uno de los talleres se elaboró un reporte (ver Anexo II), a partir de los cuales se elaboró un *análisis transversal*, en el cual se identificaron las respuestas comunes y principales tendencias para cada una de las dimensiones propuestas.

Así mismo, se analizaron las respuestas cuantitativas y cualitativas contenidas en las pautas estructuradas desarrolladas por los participantes durante el trabajo individual del taller (ver Anexo III).

La síntesis del análisis transversal se desarrolla en el componente 2 de este capítulo y una versión más extensa conforma el componente 3.

*2. Consulta Online Individual con profesionales de los Sostenedores de Educación Pública (DAEM/Corporaciones de Educación Municipal)*

El objetivo de esta revisión **fue retroalimentar y enriquecer la propuesta de estándares a nivel de elementos de gestión, rúbricas, evidencias y medios de verificación**, a través de una consulta online dirigida un conjunto de profesionales de 10 DAEM/Corporaciones de Educación del país.

Los profesionales participantes de la consulta online corresponden a los mismos 10 DAEM/Corporaciones de Educación que participaron de los talleres. Esto debido a que ya estaban en conocimiento del modelo propuesto. Cada equipo DAEM/Corporación escogió a un subconjunto de los participantes de los talleres para hacer esta revisión. Dada la extensión de la consulta, se solicitó a cada participante que hiciera revisión de al menos 1 de las áreas del modelo.

Las dimensiones observadas en la consulta online fueron las apreciaciones de los participantes en relación a los siguientes aspectos:

1. Evaluación de los elementos de gestión en base a 6 criterios

En primer lugar, se solicitó a los profesionales la evaluación de los elementos de gestión indicando si éstos cumplen o no con los criterios señalados a continuación:

- **Comprensión:** El contenido del elemento de gestión se entiende fácilmente.
- **Pertinencia:** El resultado o la práctica indicada en el elemento de gestión corresponde al ámbito de acción del sostenedor.
- **Factibilidad:** En el contexto de mi Corporación o DAEM es posible identificar el resultado o práctica señalado en el elemento de gestión.
- **Graduación adecuada:** Los seis niveles de las rúbricas presentan una graduación adecuada de manera que es posible distinguir las diferencias de calidad entre un nivel y otro.
- **Es indispensable para la gestión del sostenedor**
- **Lo eliminaría de la propuesta de estándares de desempeño.**

En el cuadro n° 1 se presenta el formato de evaluación:

Cuadro n° 1: Formato de evaluación por elemento de gestión

<u>Criterios para evaluar el elemento de gestión y su rúbrica (*)</u>					
<u>1.1.2 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de 4º básico en Comprensión del Medio Social y Cultural</u>					
<u>Es comprensible</u>	<u>Es pertinente</u>	<u>Es factible</u>	<u>La graduación es adecuada</u>	<u>Es indispensable</u>	<u>Lo Eliminaría</u>
<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No

2. Evaluación de las rúbricas para cada elemento de gestión

En segundo término, se solicitó a los profesionales que realizaran comentarios abiertos a los distintos niveles de desarrollo de la rúbrica, tal como se ilustra en el cuadro n° 2.

Cuadro n° 2: Ejemplo Formato de Evaluación de Rúbrica

Rúbricas	
Niveles de Desarrollo	
<u>6. Ejemplar</u>	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 300 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 5% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.</p> <p>Actores indican que los resultados obtenidos son sustentables en el tiempo</p>
<u>5. Avanzado</u>	<p>El promedio SIMCE de los estudiantes de la educación pública es superior a los 290 puntos en la última medición SIMCE.</p> <p>Menos del 20% de los estudiantes se encuentran en nivel 1 de logro y más del 50% en el nivel 3 en la última medición SIMCE.</p>

### 3. Evaluación de las Evidencias y Medios de Verificación

En tercer lugar, se solicitó a los profesionales la evaluación de las evidencias y los medios de verificación propuestos para cada elemento de gestión del modelo, en base a los siguientes criterios:

- **Suficiencia:** Las evidencias o medios de verificación requeridos permiten dar cuenta de las prácticas y resultados del sostenedor señalados en el elemento de gestión.
- **Coherencia:** Las evidencias requeridas son coherentes con las prácticas y resultados del sostenedor, señalados en el elemento de gestión.
- **Pertinencia:** Las evidencias o medios de verificación requeridos corresponden a la información con que el sostenedor debiera contar para realizar su gestión.
- **Factibilidad:** Los medios de verificación presentados corresponden a información que el sostenedor actualmente tiene o que es posible de recoger (considere las competencias técnicas y el tiempo con el que cuenta para recoger esta información).
- **Apoyo Específico Requerido:** Tipo de apoyo que necesita el sostenedor para recolectar y/o generar información.

Cuadro n° 3: Formato Evaluación Evidencias y Medios de Verificación

Criterios para evaluar las evidencias (*)		Criterios para evaluar los medios de verificación (*)			
<u>Son Suficientes</u>	<u>Son Coherentes</u>	<u>Son Suficientes</u>	<u>Son Pertinentes</u>	<u>¿Cuenta con estos medios de verificación?</u>	<u>¿Es posible recoger la información con la que no se cuenta?</u>
<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No

#### 4. Preguntas Abiertas

Por último, se solicitó a los profesionales que respondieran a 3 preguntas abiertas referidas a los medios de verificación y a la viabilidad de recoger la información propuesta y un espacio adicional para realizar comentarios adicionales.

- De los medios de verificación presentados en este elemento de gestión, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?
- ¿Qué apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta?
- De los medios de verificación presentados, ¿qué información es difícil o inviable recoger, aun considerando la opción de apoyo?
- Comentarios o sugerencias adicionales.

### **Resultados de la Consulta Online**

#### Comunas y Cantidad de participantes

Para cada uno de los 10 DAEM/Corporaciones de Educación Municipales participantes de los talleres, se seleccionó un subconjunto de los profesionales para responder la consulta online. A continuación se presenta el número de participantes inscritos (a los cuales se les hizo envío de la consulta), y la cantidad de participantes que respondieron al menos a una de las preguntas y un área completa del modelo (mínimo solicitado):

Nº	Región	Comuna	Nº Participantes Inscritos	Nº Participantes que respondieron al menos 1 pregunta de la consulta	Nº participantes que respondieron 1 área completa
1	4	La Serena	3	2	2
2	4	Paihuano	5	1	1
3	5	Quillota	5	4	4
4	7	Linares	6	5	3
5	8	Lebu	3	3	2
6	8	Tirúa	5	0	0
7	8	San Pedro de la Paz	7	5	2
8	13	Maipú	4	1	0
9	13	Pedro Aguirre Cerda	0	0	0
10	13	Santiago	5	4	0
		<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>14</b>

## **2. SINTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROCESO DE DIALOGO: TALLERES Y CONSULTA ONLINE**

## **A. Análisis general sobre la propuesta de implementación de estándares para sostenedores de educación pública**

### **a) Mayoritaria Percepción de la Relevancia de aplicar Estándares**

Para la mayoría de los participantes en los talleres resulta muy adecuada la proposición de instalar un sistema de estándares del desempeño de los sostenedores de educación pública, más bien, en varias ocasiones, se percibe que este mecanismo debió haber sido instalado antes de algunas orientaciones institucionales diseñadas para el sistema educativo, tales como el Marco para la Buena Dirección.

Sin duda, contribuyen a este alineamiento –de los equipos de los sostenedores y de los directores de establecimientos- i) la experiencia acumulada en aplicación de estándares en el sector municipal (no sólo la experiencia del SACGE, sino también el Marco para la Buena Dirección, el Marco de la Buena Enseñanza, la experiencia con SUBDERE y con Chile-Calidad para acreditar servicios municipales y ii) la relevancia explícita en todas las reformas legales que están articulando “la nueva arquitectura” del sistema educativo chileno, las cuales enfatizan el diseño y aplicación de estándares para diversos actores y organizaciones educacionales, al mismo tiempo que la creación de nuevas instituciones encargadas de su aprobación y aplicación.

Por otra parte, más allá de relevar la aplicación de estándares a sostenedores de educación pública, los entrevistados expresan diversas reacciones a esta inminente política nacional: i) reacciones positivas, por ejemplo, indican que permitirá identificar la situación en que se encuentran actualmente, conocer las áreas más débiles y definir estrategias más precisas para ir mejorando paulatinamente; varios directores de establecimientos señalan que esta política permitirá transparentar el desempeño de los sostenedores, así como presionar para mejorar su desempeño y articulación con los establecimientos; ii) reacciones negativas, de precaución y temor: se expresa incertidumbre de la utilidad y aplicabilidad en un sistema educativo con altas restricciones institucionales, de recursos financieros y recursos humanos, lo cual restringiría enormemente las posibilidades de alcanzar condiciones adecuadas de desempeño o de mejoramiento sistemático.

### **b) Asimetría con Sostenedores de Educación Pública Subvencionada**

Existe la duda si la decisión de implementar esta política considera también a los sostenedores subvencionados particulares. Todos los participantes que dan una opinión al respecto destacan que debiese ser obligatorio también para estos, pues de lo contrario, existirá otra asimetría en contra de la educación pública respecto a sus competidores en la provisión de la educación. Adicionalmente, indican que el modelo debiese ser muy parecido, puesto que no son muy diferentes las exigencias y desafíos que presentan ambas instituciones.

### **c) Contexto de Reformas Legales a la Educación Pública**

La principal tensión sobre los alcances de la aplicación de estándares para sostenedores de educación pública en un nuevo contexto legal, proviene de dos fuentes:

La primera corresponde al proyecto de ley sobre fortalecimiento de la educación pública, que en varios casos ha generado un alto grado de incertidumbre sobre el futuro de los



DAEM/Corporaciones de educación municipal, algunos municipios indican que este proyecto termina con la existencia de los sostenedores municipales, por lo cual no tendría sentido diseñar estos estándares –o “han llegado demasiado tarde”-, sin embargo, otros entrevistados indican que la aplicación de estos sólo se hace viable en el marco de la reforma propuesta, la cual permitirá entregar recursos financieros para la gestión de los sostenedores, independientes de la subvención regular y asistencia de los estudiantes. Es indispensable que el MINEDUC reduzca los niveles de incertidumbre respecto a esta propuesta legislativa, al menos indicando que, independiente de los cambios que se pudieran producir en el futuro, los estándares para sostenedores serán aplicados a la actual institucionalidad o a la que se rediseñe.

La segunda corresponde a la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (a partir de mediados del año 2008). La ley SEP ha resuelto la ambivalencia sobre las responsabilidades financiero-administrativas y técnico-pedagógicas de los sostenedores públicos, estas últimas generalmente asignadas al MINEDUC, puesto que este nuevo marco legal le exige a los sostenedores resultados pedagógicos y de mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes matriculados en sus establecimientos. En varias comunas se percibe que este cambio no ha sido incorporado entre los equipos de sostenedores, demandando una mayor claridad de la distribución de las responsabilidades que tienen sostenedores y directores de los establecimientos en este nuevo marco legal. Esta comprensión heterogénea de los alcances de la ley –los cuales responsabilizan de los aprendizajes de los estudiantes, así como de su evolución, a los sostenedores- hace indispensable que el MINEDUC desarrolle las acciones necesarias para asegurar una comprensión clara de estas nuevas responsabilidades de los sostenedores, así como de los dispositivos de apoyo y acompañamiento para que sostenedores puedan ir desarrollando estrategias efectivas de mejoramiento de su gestión y de los aprendizajes de sus estudiantes, del desempeño de sus docentes y de sus establecimientos.

#### d) Grados de Autonomía entre Instituciones Educativas

La implementación de estándares de desempeño a sostenedores públicos resalta la problemática de los niveles de autonomía de los sostenedores públicos en la gestión educativa y en la capacidad para definir políticas que afecten a los establecimientos de su dependencia. Las restricciones exógenas a la autonomía de los sostenedores de educación pública que pueden afectar seriamente el mejor desempeño de los sostenedores públicos –y los estándares asociados a éste- corresponden a tres niveles:

*i. Relación MINEDUC-Sostenedor Público:* históricamente el MINEDUC ha ejercido un rol de supervisor y evaluador, así como de coordinador de sus propios programas de apoyo a los establecimientos escolares, sin reconocer la que la principal responsabilidad del desempeño de los establecimientos municipales se encuentra en sus sostenedores directos, y que la realización de actividades directas a los establecimientos municipales requiere que sea mediada y autorizada por estos sostenedores. Esta experiencia acumulada genera la percepción que los establecimientos municipales cuentan con dos responsables y que para concentrar la responsabilidad del desempeño de estos establecimientos en los sostenedores se hace urgente que el MINEDUC rediseñe su forma de relación con los sostenedores y sus establecimientos;

*ii. Relación Sostenedor Público-establecimientos de su dependencia:* varias responsabilidades (que definirán estándares), especialmente aquellas orientadas a lograr procesos de mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes, requieren delimitar adecuadamente las funciones de sostenedores y de los establecimientos educacionales, así como los mecanismos de coordinación, supervisión y apoyo –probablemente diferenciados de acuerdo a las capacidades de los propios establecimientos-. Adicionalmente, se hace necesario que la definición del modelo

de estándares oriente un sistemático esfuerzo de los sostenedores por dotar , en forma diferenciada, de mayor autonomía y capacidades a cada uno de sus establecimientos, puesto que la experiencia acumulada da cuenta que mayoritariamente los sostenedores tienden a concentrar las toma de decisiones, o delegar responsabilidades sin la necesaria generación de capacidades, mecanismos de apoyo, así como de acciones de monitoreo y ajuste.

*iii. Regulaciones que restringen la autonomía de los sostenedores:* en varias comunas se destacan las importantes restricciones legales que impiden realizar una gestión para una educación de calidad, entre las principales restricciones se encuentran las regulaciones del Estatuto Docente y restricciones financieras. Es indispensable que cada una de estas restricciones sean analizadas en detalle y puedan irse desarrollando mecanismos de soporte y acciones normativas y legales que puedan reducir su impacto negativo, de ser demostrado, en la implementación de estrategias de mejoramiento continuo de la educación pública a nivel territorial.

## B. Discusión del Modelo Propuesto

### a) Conocimiento de los equipos técnicos y de gestión de los sostenedores de educación pública sobre estándares en los sistemas educativos/municipales

Para la mayor parte (dos tercios) de los participantes de los talleres desarrollados por el equipo CIAE su grado de conocimiento sobre el tema de estándares es sólo medio, incluso este porcentaje es de sólo 51% entre los profesionales participantes que trabajan directamente con el equipo del sostenedor, lo cual da cuenta de la relevancia que tendrá la divulgación de una estrategia de mejoramiento continuo basada en estándares.

**Tabla 3.1 ¿Cómo calificaría su nivel de conocimientos sobre el tema de estándares?**

					Frecuencia Total
		Alto	Medio	Bajo	
SOSTENEDOR	Frecuencia	17	22	4	43
	Porcentaje	39%	51%	9%	
ESCUELA	Frecuencia	7	14	2	23
	Porcentaje	30%	61%	9%	
LICEO	Frecuencia	2	4	0	6
	Porcentaje	33%	66.7%	.0%	
SEREMI	Frecuencia		1		1
	Porcentaje	.	100.0%		
<b>Total</b>	Frecuencia	26	41	6	73
	Porcentaje	36%	56%	8%	

### b) Opiniones Generales del Modelo

#### i. Requerimientos para la implementación del modelo

La mayor parte de los sostenedores indica que es indispensable **diseñar un sistema articulado que permita aplicar la propuesta**, puesto que el contexto actual de los sostenedores no sólo se caracteriza por una alta heterogeneidad entre las comunas, con algunas situaciones que están muy bien preparados para realizar una gestión basada en estándares, sino que mayoritariamente cuentan con escasos profesionales y técnicos de calidad para poder asumir tareas como las requeridas por esta iniciativa, así como escasos dispositivos (por ejemplo, software, reportes estandarizados, sistemas de coordinación entre sostenedores y establecimientos) que permitan que su implementación no sea traumática. En este sentido, se hace **indispensable diseñar un modelo de operación de la Agencia de Calidad en el proceso de aplicación de los estándares a los sostenedores, describiendo todas las etapas/procesos del ciclo de este sistema**, puesto que de no contar con esta información, la aplicación de estándares son percibidos sólo como mecanismos de evaluación y sanción, más que como oportunidades de aprendizaje y apoyo para incorporar procesos de mejoramiento.

El modelo en general va a requerir que los municipios desarrollen competencias en la elaboración de instrumentos sobre todo de seguimiento y evaluación para compararse consigo mismo, **se requerirá un apoyo más específico para este proceso no en todos los municipios, pero sobre todo en aquellos con menor nivel de desarrollo** (por ejemplo, gestión de recursos, optimización y financiamiento de la planta docente). Se reconoce que en la mayor parte de los municipios no se realiza una gestión basada en la evidencia, que será un sistema muy demandante y que sobrepasará la labor de los sostenedores, por lo cual **se requiere que existan procesos estandarizados** para que la Agencia de Calidad (o el MINEDUC) apoye el servicio, se apliquen instrumentos estandarizados y con apoyo externo.

En este mismo sentido, **algunos profesionales indican la necesidad de reducir el número de elementos de gestión (no de áreas ni de componentes)**, seleccionar los más sustantivos, pues algunos profesionales tienen temor que no pueda implementarse adecuadamente, especialmente dada las restricciones de equipos técnicos en los DAEM/Corporaciones.

**ii. El contexto socioeconómico e institucional en el cual opera la educación pública se percibe como una debilidad inicial para la legitimidad de los estándares y el mejoramiento continuo que propone el modelo**

Más allá que se solicita que en la elaboración de los procesos de evaluación se considere un análisis del contexto socioeconómico y cultural del entorno en el cual funciona la educación pública, existe una visión diferenciada entre los equipos de sostenedores si el foco en lograr resultados de calidad para todos los estudiantes –independiente de sus condiciones socioeconómica- debiese ser una exigencia para todos los sostenedores, por un lado algunos lo ven como un avance y una oportunidad el exigir un objetivo que se posterga por su complejidad, mientras que otros indican que no debiese ser parte de las responsabilidades del sostenedor, pues aún perciben que los resultados de aprendizajes escolares no es una de sus responsabilidades –sólo los mecanismos de soporte a los establecimientos-.

Nuevamente, el desafío de poner estándares sobre calidad y equidad en los resultados educativos debe considerar la instalación de diversos mecanismos de apoyo y soporte desde el MINEDUC y sus entidades desconcentradas, así como la Agencia de Calidad, puesto que es indispensable hacer un cambio cultural relativo al rol de los sostenedores, pero también transitar desde una lógica de negación del protagonismo de los niveles intermedios en el desarrollo de una educación

de calidad hacia uno de colaboración y apoyo para que estos logren que sus establecimientos se encaminen a procesos de mejoramiento continuo.

Por otra parte, es generalizada la restricción que impone en el logro de altos estándares de efectividad de los aprendizajes las actuales regulaciones para la gestión de recursos humanos. Sin embargo, algunos equipos de sostenedores destacan que han logrado importantes avances por medio de acciones sistemáticas a través del tiempo, al mismo tiempo que gran parte de ellos parecen desconocer el mayor grado de flexibilidad que contempla la ley de subvención escolar preferencial.

### c) Opinión Respecto a las Áreas y Componentes

#### a) Reconocimiento de las funciones/responsabilidades de los sostenedores de educación pública identificadas en las 5 áreas del modelo.

El modelo propuesto por el equipo CIAE contempla 5 áreas de trabajo: i) Resultados educativos; ii) liderazgo institucional y pedagógico; iii) gestión de la enseñanza y el aprendizaje; iv) gestión de recursos y servicios de apoyo y v) gestión de relaciones con el entorno y la comunidad. La mayor parte de los profesionales vinculados con el trabajo de los sostenedores de las comunas participantes de los talleres de diálogo reconocen estas áreas como responsabilidades de los sostenedores públicos, alcanzando porcentajes de aprobación entre 93%-100%.

**Tabla 3.2 Frecuencia y porcentaje de respuestas afirmativas a la pregunta ¿Corresponde esta área a los ámbitos de responsabilidad de usted como sostenedor?**

Institución		Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
SOSTENEDOR	Frecuencia	38	40	41	42	38
	Porcentaje	91%	97%	100%	100%	90%
ESCUELA	Frecuencia	23	23	23	23	23
	Porcentaje	100%	100%	100%	100%	100%
LICEO	Frecuencia	5	6	6	6	6
	Porcentaje	83%	100%	100%	100%	100%
SEREMI	Frecuencia	1	1	1	1	1
	Porcentaje	100%	100%	100%	100%	100%
Total	Frecuencia	67	70	71	72	68
	Porcentaje	93%	99%	100%	100%	94%

#### b) Evaluación de los Componentes

En la Tabla 3 se resumen los resultados cuantitativos del análisis que hicieron los participantes de los componentes. Lo primero que destaca es que hubo un alto porcentaje de acuerdo con que los componentes estaban redactados con Claridad (rango entre 84% y 100%, con solo 5 de los 22

elementos bajo 90%). Se observa algo similar con respecto al criterio de Pertinencia (rango entre 84% y 100%, con solo 7 de los 22 elementos bajo 90%).

Se observó un menor grado de acuerdo con que se cumple el criterio de Factibilidad, así como una mayor dispersión en la evaluación de los distintos componentes (rango entre 53% y 89%). La factibilidad de asumir responsabilidad sobre *1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa* (53%), *1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje* (65%) y *1.6 Satisfacción con el clima escolar* (65%), son los elementos con porcentajes de acuerdo inferior a 70%. Por otra parte, *2.4 Apoyo y fomento al liderazgo de otros actores* y los elementos del Área 4 son los que concitan por sobre un 80% de acuerdo respecto de su factibilidad.

Al examinar la evaluación de los componentes en el conjunto de los criterios destaca:

- El componente *1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo* es el que recibe menor porcentaje de acuerdo en los tres criterios.
- El componente *1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje*, es otro que recibe un porcentaje comparativamente más bajo en los tres criterios.
- El componente *2.3 Planificación estratégica a nivel de los establecimientos* recibe un 100% de acuerdo en *Claridad y Pertinencia*, pero solo un 69% en *factibilidad*

Del análisis de los 135 comentarios que acompañan los juicios, se destacan cuatro temas recurrentes en todas las áreas, los cuales deben ser fortalecidos para la implementación la propuesta de estándares:

1. Gestión de la información. Esto implica contar con la información necesaria, con instrumentos para obtener los datos y con mecanismos de monitoreo para dar cuenta del desempeño en los elementos de gestión.
2. Gestión de recursos humanos y disponibilidad de recursos financieros. Esto implica mayor autonomía para contratar y despedir personal y contar con los recursos para capacitar en las acciones de monitoreo y mejoramiento implicadas en los elementos.
3. Responsabilidad Compartida entre el Sostenedor y los Establecimientos por el desempeño en los elementos particularmente en el Área 1 y Área 5.
4. Redacción y clarificación de algunos conceptos lo cual conlleva la necesidad de readecuar la “Propuesta Preliminar” sobre Estándares de Desempeño para Sostenedores de Educación Pública.

**Tabla 3.3 Resumen del Porcentaje que considera que el Componente Cumple con los Criterios de claridad, pertinencia y Factibilidad**

Área y Componente	Porcentaje Claridad	Porcentaje Pertinencia	Porcentaje Factibilidad
AREA: Resultados			
1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes	90	85	85
1.2 Tendencias en los Resultados de Pruebas Estandarizadas	90	92	80
1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje	89	87	65
1.4 Rendimiento en relación a Metas y Objetivos (incluye proceso de	95	96	78

mejoramiento continuo)			
1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo	85	84	53
1.6 Satisfacción con el Clima Escolar	90	92	65
1.7 Eficiencia Interna del Sistema	84	86	84
1.8 Cumplimiento de la Normativa	84	96	78
<b>AREA: Liderazgo Institucional y Pedagógico</b>			
2.1 Visión	89	96	88
2.2 Planificación Estratégica de la Gestión Local	100	100	85
2.3 Planificación Estratégica a Nivel de los Establecimientos	100	100	69
2.4 Apoyo y Fomento al Liderazgo de otros Actores	90	89	89
<b>AREA: Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje</b>			
3.1 Gestión de Apoyo Directo a los Establecimientos	96	96	85
3.2 Gestión de Apoyo Técnico y Desarrollo profesional	89	95	76
3.3 Gestión del Curriculum y la Instrucción	89	100	85
<b>AREA: Gestión de Recursos</b>			
4.1 Gestión Financiera	92	95	87
4.2 Gestión de Recursos Materiales	96	90	81
4.3 Gestión de Recursos Humanos	96	96	86
4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones Públicas y Privadas	100	100	76
<b>AREA: Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad</b>			
5.1 Gestión de Mecanismos de Participación de la Comunidad Educativa	96	97	71
5.2 Políticas de Inclusión	100	100	76
5.3 Relación con Actores del Sistema Escolar y Entorno	96	100	81
Promedio Porcentaje	92.5	92.6	78.3
Desviación Estándar	5.2	5.8	9.0

### c) Recolección de Comentarios Específicos a las Áreas, Componentes y Elementos de Gestión

#### Área 1: Resultados Educativos

Respecto al área, en cuanto a la *claridad* de la propuesta, los participantes manifiestan: 1. La palabra “efectividad”, en componentes como equidad y logros de resultados, que son de diferente índole, no se debería usar. Otros señalan que forma parte del vocabulario educativo actual y se debe conservar. En otro caso señalan que la palabra produce aversión. Otros plantean que el concepto debe conceptualizarse y operativizarse, ya que no queda claro cómo se medirá en cada caso; 2. Conceptos, como satisfacción, clima escolar o equidad, deben definirse, concretizarse y señalar los elementos para dar cuenta de ellos; 3. El nombre del área es distinto en los documentos, en algunos casos aparece con el apellido “mejoramiento continuo”; 4. La definición de resultados no es coherente con los componentes, pues señala que “son los apoyos que el sostenedor entrega para conseguir resultados” y luego se evalúan los resultados conseguidos; 5. Los componentes están claros, pero mal redactados.

En cuanto a la *pertinencia*, los participantes señalan que es responsabilidad del sostenedor es generar procesos de apoyo para generar resultados (planificación general, recursos, monitoreo, acompañamiento, asistencia técnica, etc.) y que la responsabilidad por los resultados es de los directivos y docentes de cada establecimiento.

Respecto al contenido, los participantes explicitan que: 1. Los resultados están definidos sólo desde la perspectiva cognitiva, falta hacer alusión al desarrollo de competencias en los jóvenes; 2. Se sugiere incluir indicador de retención de los estudiantes en el sistema, al haber directivos que no la favorecen y no existir políticas de reinserción. En relación con ello, lo justo es ser evaluados por los logros de estudiantes han vivido un ciclo completo de aprendizaje en la comuna; 3. El mejoramiento continuo debe considerar evaluaciones iniciales, procesuales y finales, para conocer dónde está el sostenedor y dónde puede llegar.

En lo relativo a la *aplicabilidad y factibilidad* del área y la propuesta en general, los participantes plantean que: 1. La efectividad es difícil de alcanzar, es poco aplicable en todos los estudiantes y establecimientos. El contexto de la comuna impide el cumplimiento de ciertos elementos; 2. Los resultados se pueden alcanzar si se aumentan los recursos (para acortar la brecha cultural de los estudiantes), el personal, la autonomía y se cambia el estatuto docente que permite sacar a los docentes que no funcionan. “Déjennos libertad de acción”; 3. Consideran que los componentes son muy generales y que no consideran los énfasis comunales ni el contexto de vulnerabilidad donde trabajan, evaluando con los mismos estándares a las comunas. Es un modelo técnicamente coherente pero difícil de adecuar a su realidad. Sería interesante conocer los supuestos a la base de los elementos escogidos; 4. Para aplicarlo, es necesario que el Ministerio genere una plataforma o un software nacional de monitoreo periódico del sostenedor de sus metas de efectividad, permitiendo la toma de decisiones. La herramienta podría abrirse a padres, profesores y estudiantes, para que estén informados.

Respecto a los componentes del área 1, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 1.1: LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

En cuanto a su *pertinencia*, el componente es muy genérico. El resultado histórico de un establecimiento se mide en función de la media comunal, provincial y regional. En cuanto al *contenido*, el elemento forma parte de los logros institucionales y debería fusionarse con rendimiento en metas y objetivos, ya que permite medir el avance en relación a las metas que el sostenedor establece respecto a su contexto. Finalmente, respecto a su *factibilidad*, para evaluar los aprendizajes, la medición interna de los establecimientos es difícil de estandarizar, por lo que se sugiere sacar este componente. Se señala también que faltan instrumentos, ya que algunas comunas no tienen cuenta pública por establecimiento para conocer sus resultados curriculares.

#### COMPONENTE 1.2: TENDENCIAS EN LOS RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS.

Respecto al *contenido* del componente, la medición de SIMCE es irregular y debe medirse entre pares con características socioculturales y económicas, para estar en igualdad de condiciones y no discriminar. Se sugiere incorporar elementos que caractericen a la realidad socio educativa e histórica de la comunidad (nivel escolaridad padres, etc.) Al mismo tiempo, se señala que SIMCE mide capital cultural, no la preparación del aprendizaje. Se sugiere sacar este componente.

#### COMPONENTE 1.3: EQUIDAD EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

Se plantea que hay poca *claridad* de redacción; el término “equidad” remite más a un proceso (dar más a quienes más lo necesitan) que a un resultado. Se sugiere cambiar por “Efectividad en la reducción de las diferencias en los resultados de aprendizaje”, con indicadores de logro institucional, de los estudiantes, grupos vulnerables y con mayores dificultades. Consideran poco *pertinente* hacerse cargo de la diversidad de los estudiantes en los resultados, al no existir

políticas curriculares para ésta. En lo referente a *contenido*, el componente plantea un foco común de aprendizaje en todos los estudiantes, sin considerar el enfoque de los establecimientos técnicos y ni recoger la diversidad de orientaciones comunales. Por otra parte, si el sostenedor se compromete con esto, “amarra” a todos los establecimientos a hacerlo. Respecto a SIMCE, se usa para dar cuenta de este resultado o las conductas de egreso, los que no se pueden aplicar de la misma forma en los estudiantes de integración, presentando una contradicción. Finalmente, en cuanto a la *aplicabilidad* y la *factibilidad*, deja la pregunta sobre cómo resolver este tema, segmentación social que no se ha resuelto en 20 años, y el gran desafío de diseñar sistemas y procedimientos para dar cuenta de la equidad (mediciones de valor agregado, etc.)

#### COMPONENTE 1.5: SATISFACCIÓN DE CON EL SERVICIO EDUCATIVO.

No queda *claro* si considera sólo la visión de los usuarios o se incluyen los agentes internos del sistema. Por otra parte, en cuanto a la *factibilidad*, se señala que no existen registros de este elemento a nivel establecimiento (informes de las comunidades o consejos escolares)

#### COMPONENTE 1.6: SATISFACCIÓN CON EL CLIMA ESCOLAR.

Plantean que no es *pertinente*, ya que es una responsabilidad a nivel de establecimiento, depende de la gestión interna y ellos pueden contar con más información. Consideran que es poco *factible*, ya que no existen informes por establecimiento (de orientadores, inspectores, etc.), quedando en duda cómo se recoge información para estos indicadores.

#### COMPONENTE 1.7: EFICIENCIA INTERNA DEL SISTEMA.

Respecto a la *pertinencia*, no hay acuerdo. Algunos comentan que en un municipio pequeño rural, que no tiene competencia entre escuelas por retención de estudiantes, no sería pertinente medir indicadores de eficiencia interna; igualmente, plantean que aunque no sea problema no hay que descuidarse. Respecto a la matrícula, ésta depende de los directores. Por otra parte, los indicadores de repitencia y asistencia son complicados, pudiendo inducir a pasar de curso a estudiantes que no cumplen con los logros requeridos. Son indicadores de responsabilidad compartida entre sostenedor y establecimiento. El sostenedor debe dar lineamientos e intervenir en casos críticos para aumentar los índices.

#### COMPONENTE 1.8: CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA SOBRE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En cuanto a la *claridad*, se señala que existen requerimientos legales, pero no obligaciones legales a nivel de educación. Respecto al *contenido*, se debería considerar incluir un criterio distinto para los estudiantes con dificultades, para no contradecirse con equidad. Finalmente, algunos señalan no contar con registros para dar cuenta de este componente.

Respecto a los elementos de gestión del área 1, se señala lo siguiente:

La evaluación general de los elementos de gestión es excelente para definir si estos son: Comprensibles; Pertinentes, Factibles de desarrollar e Indispensables como parte de un sistema de estándares. Respecto a mejorar las rúbricas de estos, se debe poner énfasis en 6 de los 31 elementos contemplados en este análisis:

- 1.3.4: efectividad del sostenedor en indicadores de eficiencia interna de los estudiantes por NSE;
- 1.3.7: efectividad de las estrategias de apoyo para que las escuelas y estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje mejoren;
- 1.4.2: Efectividad en el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados por el PEI (o alternativa modificada para fortalecer el compromiso de logros y acciones en periodos anuales o bianuales) en cada establecimiento municipal;



- 1.4.3: Evalúa y documenta la efectividad e impacto de su proceso de mejoramiento continuo;
- 1.6.2: Logra efectividad en el manejo de la disciplina interna de los establecimientos y ésta es equitativa entre las diversas características de los estudiantes;
- 1.8.1: Efectividad del sostenedor en el cumplimiento de la normativa.

En general, las demandas para mejorar las rúbricas se asocian a definir con mayor precisión los criterios de calidad; identificar con mayor claridad conceptos genéricos como “la mayor parte”, conceptos susceptibles de ser interpretados de diversas maneras. En estos casos, se propone transformarlos en porcentajes de logro, así como perfeccionar algunas categorías adjuntas que no permiten discriminar los niveles de logro y desempeño del sostenedor en dichos elementos.

Asimismo, en 3 de los 31 elementos de gestión, existe una mayoría relativa de los profesionales que contestaron el trabajo on-line de la opinión de eliminar el elemento de gestión:

- 1.1.1 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes en matemáticas en 4° básico;
- 1.3.2 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según género;
- 1.3.3 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según origen étnico.

Para los tres casos, las sugerencias no son atendibles, pues sólo reflejan que estos profesionales piensan que es discriminatorio focalizar en algún atributo en particular de los estudiantes, aunque la experiencia nacional e internacional da cuenta de la relevancia de exigir resultados que eliminen la discriminación, fortalezcan la equidad y orienten esfuerzos por eliminar las diferencias de los aprendizajes entre los estudiantes de acuerdo a los atributos de éstos. Sin embargo, estas opiniones indican que existe un esfuerzo de tipo cultural en generar la convicción de la relevancia de estos elementos de gestión.

Aunque la opinión de los participantes no es mayoritaria, hay 2 elementos más evaluados de manera irregular en términos de su pertinencia:

- 1.5.1 los estudiantes evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor;
- 1.6.1 la comunidad escolar evalúa positivamente el clima escolar provisto por el sostenedor;

En estos casos, se sugiere que no es pertinente que el estudiante evalúe los servicios educacionales, dado que la relación y comunicación con los estudiantes la realizan directamente los establecimientos. Por tanto, el estudiante desconocería la labor realizada por el sostenedor. Esto implicaría la realización de un trabajo previo de comunicación del sostenedor con los estudiantes. Con respecto al elemento 1.6.1, los participantes señalan que la disciplina de los estudiantes y el manejo disciplinar que realizan los equipos dista bastante de lo que realmente logra proveer el sostenedor en materia de clima escolar.

La evaluación de la evidencia es reconocida como muy adecuada, tanto en términos de suficiencia como coherencia, sin que se presenten elementos de gestión con una situación criticada por los participantes.

Sin embargo, el aspecto más débil que surge de este diálogo on-line es en la evaluación de los medios de verificación, lo cual es consistente con los resultados de las opiniones recogidas más abajo. A pesar que para todos los elementos de gestión, las propuestas de medios de verificación

son reconocidas como suficientes y pertinentes, en casi todos los casos, la mayoría de los profesionales que contestaron dan cuenta que los equipos técnicos de sus DAEM o corporaciones de educación no cuentan con las capacidades para “implementar” estos mecanismos de verificación. El trabajo descriptivo que sigue a continuación da cuenta de dos características de estos comentarios: i) es más frecuente entre municipios pequeños o intermedios; ii) la situación es más crítica en el diseño, aplicación y análisis de encuestas, entrevistas, otros instrumentos de recolección que actualmente no existen y en la elaboración de informes de análisis o estudios. Un punto muy favorable del tema es que casi todos los casos, se indica que con el debido apoyo la situación es resuelta en forma satisfactoria. Al solicitar que se indiquen los apoyos necesarios para resolver el problema, éstos son de tres tipos: a) reforzamiento del equipo técnico interno (o apoyo externo); b) diseño de instrumentos validados y comparables, definidos por el MINEDUC y c) capacitación y reforzamiento de sistemas informáticos.

Asimismo, se entregan sugerencias respecto a la necesidad de normar los instrumentos y metodologías, reforzar los mecanismos de coordinación de los equipos DAEM y de los establecimientos y diseñar políticas que reduzcan el tiempo lectivo de los docentes en los establecimientos, de tal forma de fortalecer las capacidades técnicas y de planificación de los mismos.

En términos generales, el proceso de implementación de los mecanismos de verificación es el único punto débil que se reconoce mayoritariamente en la propuesta, al menos al analizar este subconjunto de elementos de gestión.

Tabla 4.1 Análisis global cuantitativo - Elementos de gestión del área 1			
	N	Nº de Respuestas Afirmativas	% de Respuestas Afirmativas
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es comprensible?	116	109	94,0
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es pertinente?	116	108	93,1
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es factible?	116	111	95,7
Evaluación Elementos de Gestión: ¿graduación adecuada?	116	98	84,5
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es indispensable?	116	103	88,8
Evaluación Elementos de Gestión: ¿lo eliminaría?	116	13	11,2
Evaluación de Evidencia: ¿Es suficiente?	116	104	89,7
Evaluación de Evidencia: ¿Es congruente?	116	105	90,5
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es suficiente?	116	104	89,7
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es pertinente?	116	106	91,4
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Cuenta con estos medios?	116	47	40,5
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es posible recoger la información con la que no cuenta?	116	103	88,8

## Área 2: Liderazgo Institucional y Pedagógico

En cuanto a la *claridad*, valoran que el apellido pedagógico e institucional ponga el foco en el “giro del negocio”. Sugieren cambiar nombre área a Gestión Institucional, ya que se relaciona más con elementos de diseño que de aplicación (liderazgo). En ese sentido, apunta a generar estructuras y sistemas, no a los temas pedagógicos, que están ausentes.

En lo relativo al *contenido*, se realizan varias propuestas. Se sugiere explicitar la relación con el alcalde o representante legal, elemento importante para asegurar una articulación de

orientaciones y acciones a nivel comunal. Este comentario parte del supuesto que el modelo educativo lo define el alcalde, definición que articularía el trabajo de educación con otros departamentos. Otra sugerencia, es agregar el tema de la autonomía que debe entregar el sostenedor a los directivos. Se sugiere, también, agregar un componente sobre la articulación con los establecimientos, a través de la conformación de equipos y respetando la diversidad de cada establecimiento. En el área se considera visión, pero no misión, lo cual se sugiere agregar un componente sobre evaluación de elementos y actores. Finalmente, se señala que si bien el área cuenta con “gestión de apoyos”, es necesario un equilibrar entre control y apoyo.

En cuanto a la *factibilidad*, se solicita especificar que información es necesaria para dar cuenta de los componentes 2.2 y 2.3. Se sugiere que un apoyo necesario, para contar con esta información, sería realizar mediciones del avance del proceso (monitoreo)

Respecto a los componentes del área 2, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 2.1: VISIÓN.

En lo relativo a la *claridad*, la definición de visión es diferente a la conocida; la reconocen como un elemento abstracto e inspirador, no como un elemento concreto que guía las decisiones y acciones. Otros manifiestan acuerdo con la nueva conceptualización. Un concepto poco claro es “definida en alineación con sus establecimientos” en la descripción de la visión, ya que ésta debe elaborarla el sostenedor y luego la comunidad debe alinearse. A lo anterior, se suma que la visión debe ser compartida y construida con el aporte de otros departamentos comunales y actores. Queda la duda sobre si la visión es independiente de los lineamientos nacionales del organismo central. En cuanto al *contenido*, la definición es confusa y debería apuntar al “sostenedor ideal” y no a la “escuela ideal”, ya que cada establecimiento tiene su visión. La visión del sostenedor debe ser transversal y recoger la visión de las escuelas.

#### COMPONENTE 2.2: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA A NIVEL LOCAL.

Falta *claridad* en la formulación. No queda claro a que se refiere con “local”. Sugieren explicitar que es el sostenedor y su equipo, no sólo una persona. En cuanto a la *factibilidad*, preocupa la presión que puede causar en los docentes instalar el componente, implicando instalar nuevas prácticas y levantar datos mediante monitoreo y evaluación.

#### COMPONENTE 2.3: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA A NIVEL DE ESTABLECIMIENTO.

Algunos consideran que el componente no es *pertinente*, ya que es responsabilidad de los establecimientos. El sostenedor sólo alinea el PADEM con el PEI del establecimiento.

#### COMPONENTE 2.4: FOMENTO AL LIDERAZGO DE OTROS ACTORES.

En cuanto a la *claridad*, el tema “apoyo a otros actores” resulta ambiguo, ya que en su definición se restringe a docentes y directivos. Se sugiere ampliarlo, a asistentes de la educación ó señalar fomento al liderazgo de sus “equipos”. Otra sugerencia, es cambiar la palabra staff, la cual no es adecuada al contexto. En cuanto al *contenido*, piden especificar qué competencias se espera transferir (técnicas, administrativas y/o personales), así como los requerimientos para dicha transferencia (condiciones, espacios y tiempos adecuados)

Respecto a los elementos de gestión del área 2, se señala lo siguiente:

En cuanto a los componentes del área 2, al realizar la revisión de las respuestas en la plataforma online, un aspecto que da continuidad entre dicha instancia y los talleres y la instancia online, es la inquietud acerca del concepto de Visión y la incorporación del concepto de Misión al área.

Respecto a los componentes, se manifiesta inquietud y desacuerdo sobre: el concepto de Visión y su definición en el modelo; el concepto “local” respecto a la planificación; el uso del concepto sostenedor haciendo alusión al sostenedor y su equipo; la presión que producen al motivar que se generen nuevas y más acciones en los establecimientos; la no pertinencia del componente 2.3 sobre planificación a nivel de establecimiento respecto a las responsabilidades del sostenedor; la ambigüedad del concepto “apoyo a otros actores”, el cual se sugiere ampliar a asistentes de la educación o señalar “equipos”; la palabra staff, que debe ser cambiada; las competencias a transferir y condiciones de transferencia, que deben explicitarse claramente.

En cuanto a los elementos de gestión revisados, los participantes que realizaron la revisión de los 19 elementos de gestión del área 2, en general consideran que los elementos de gestión se entienden, son pertinentes respecto al componente y área, es posible recoger la información para dar cuenta de éstos y son indispensables para el modelo.

Respecto a los niveles de desarrollo propiamente tales, los comentarios más reiterativos son las sugerencias de modificación en la construcción de rúbricas realizadas por uno de los participantes en varios elementos de gestión, presentando cada nivel sustantivamente más simple respecto de los originales de la plataforma. No se explicita una justificación a las modificaciones propuestas.

Ahora bien, específicamente respecto a la graduación dentro de las rúbricas, los participantes señalan que en 3 elementos (2.1.1; 2.2.1; y 2.2.5) dicha graduación no es adecuada.

Respecto a las evidencias y medios de verificación sugeridos en el modelo para cada elemento, en general los participantes consideran que son suficientes para dar cuenta del elemento y congruentes con el elemento mismo. De igual manera, en todos los casos consideran que es posible recoger la información con la cual no se cuenta, para lo cual varios participantes señalan que habría información difícil de recoger (Documentos oficiales y registros, principalmente) para lo cual estiman necesitar apoyo específico al respecto (capacitaciones, Mineduc, ATE y apoyo de la comunidad educativa, fundamentalmente)

Ahora bien, en cuanto a contar con la información para dar cuenta del elemento en el momento presente, en algunos casos, se producen respuestas 50/50 y en un caso (2.1.1) los participantes señalan, definitivamente, no contar con la información.

Respecto al área 2, en general los participantes manifiestan acuerdo con el área, sus componentes, elementos de gestión, evidencia y medios de verificación sugeridos. No se realizan sugerencias para sacar ninguno de los componentes o elementos del área; sí se plantea quitar o agregar definiciones, aclaraciones, conceptos y acciones concretas.

Por otra parte, hay coincidencias importantes en cuanto a los aspectos críticos y aspectos a ser agregados al área, los cuales se presentan a continuación.

-Genera ruido que no exista claridad respecto a: Una definición del concepto de Visión; una distinción entre éste y el concepto de Misión.

-Se sugiere revisar con documentación extensiva (Mineduc, legislativa, etc.) el concepto de Visión elaborado en el modelo, con la finalidad de revisar si es adecuado o si debe modificarse. En ese sentido, es necesario evaluar la incorporación o no del concepto de Misión.

-En cuanto a la graduación dentro de las rúbricas, en la revisión online se sugiere analizar los elementos 2.1.1, 2.2.1 y 2.2.5

-En cuanto a contar con los medios de verificación sugeridos y necesarios, en la revisión online se sugiere analizar el elemento 2.1.1.

<b>Tabla 4.2 Análisis global cuantitativo - Elementos de Gestión del área 2</b>			
	N	Nº de Respuestas Afirmativas	% de Respuestas Afirmativas
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es comprensible?	74	72	97,3
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es pertinente?	74	70	94,6
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es factible?	74	70	94,6
Evaluación Elementos de Gestión: ¿graduación adecuada?	74	41	55,4
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es indispensable?	74	65	87,8
Evaluación Elementos de Gestión: ¿lo eliminaría?	74	12	16,2
Evaluación de Evidencia: ¿Es suficiente?	74	65	87,8
Evaluación de Evidencia: ¿Es congruente?	74	71	95,9
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es suficiente?	74	64	86,5
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es pertinente?	74	71	95,9
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Cuenta con estos medios?	74	47	63,5
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es posible recoger la información con la que no cuenta?	74	71	95,9

### **Área 3: Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje**

En primer lugar, no hay *claridad* en cuanto a la palabra *staff* escolar; se entiende como personal de la escuela. La diferencia entre los componentes 3.1 y 3.3 no es clara. Agregan que el apoyo directo a los establecimientos, considera la gestión del currículum y viceversa; el título del área no transparenta las acciones a realizar en cada componente.

Respecto al *contenido*, se considera la articulación con el Ministerio en planificación, pero no a nivel pedagógico, vinculación definida de manera unidireccional por los participantes. Se sugiere agregar un componente, sobre “bajar la política” nacional a los establecimientos. Se sugiere agregar otro componente, que articule la participación de la familia al interior del establecimiento y su involucramiento con el aprendizaje de sus hijos, tomando en cuenta que la Ley SEP obliga a que los establecimientos a rendir cuentas y que los padres sepan los avances de sus hijos. Finalmente, se sugiere que los componentes consideren, además de docentes y directivos, a inspectores, asistentes de la educación u otros actores que también impactan en el aprendizaje de los estudiantes y son parte de la comunidad.

En cuanto a la *aplicabilidad*, es un área relevante, pero se sugiere que se planteen apoyos a establecimientos menos demandantes en tiempo, ya que en algunos casos no hay un jefe técnico a nivel comunal o el personal necesario, habiendo dificultades para entregar apoyo a las escuelas a través de visitas periódicas.

Respecto a los componentes del área 3, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 3.1: GESTIÓN DE APOYO DIRECTO A LOS ESTABLECIMIENTOS.

En cuanto a la *claridad*, se sugiere que el componente sea más amplio, ya que la identificación de experiencias exitosas debería realizarse no sólo a nivel local, pues existen comunas muy pequeñas, sin experiencias exitosas.

COMPONENTE: 3.2 GESTIÓN DE APOYO TÉCNICO Y DESARROLLO PROFESIONAL

En lo relativo a la *aplicabilidad*, se sugiere que el componente evalúe la contratación y la capacidad del sostenedor de gestionar sin invertir, ya que no depende del sostenedor sino de los recursos con los que se cuenta. Se cuestiona la aplicación del componente, habiendo docentes que no tienen consideradas horas dentro de su contrato para asistir.

COMPONENTE 3.3: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM Y DE LA ENSEÑANZA.

Respecto a la *claridad*, falta especificar “de todos los estudiantes”, para incluir a los estudiantes con NEE. En cuanto al *contenido*, además de articulación y evaluación, debe considerarse instancias de monitoreo y análisis de los resultados. Finalmente, en cuanto a la *aplicabilidad*, la definición de un currículum local es sólo aplicable en enseñanza básica. Posteriormente, no tienen las competencias técnicas para hacerlo.

Respecto a los elementos de gestión del área 3, se señala lo siguiente:

Entre 23 y 24 personas emiten un juicio sobre al menos unos de los elementos de gestión del Área 3. Los resultados muestran que la mayoría piensa que los elementos son comprensibles y pertinentes y solo 5 sugieren eliminar algún elemento. Donde hay menor acuerdo es respecto a que la graduación es adecuada (56%). Respecto de las evidencias y medios de verificación, si bien una mayoría los considera suficientes, congruentes y pertinentes, 28% señala contar con estos medios de verificación y un 56% señala que es factible recoger la información adicional que involucran estos medios.

Tabla 4.3 Análisis global cuantitativo - Elementos de Gestión del área 3			
Criterio	N	No Respuestas Afirmativas	Porcentaje
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es comprensible?	23	23	100
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es pertinente?	23	21	91
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es factible?	23	18	78
Evaluación Elementos de Gestión: ¿graduación adecuada?	23	13	56
Evaluación Elementos de Gestión: ¿Es indispensable?	23	20	86
Evaluación Elementos de Gestión: ¿Lo eliminaría?	24	5	21
Evaluación de Evidencia: ¿Es suficiente?	24	23	96
Evaluación de Evidencia: ¿Es coherente?	24	24	100
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es suficiente?	24	21	87
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es pertinente?	24	21	87
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Cuenta con estos medios?	24	7	29
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es posible recoger la información con la que no cuenta?	23	13	56

#### Área 4: Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo

En cuanto a la *claridad*, la responsabilidad del sostenedor es “difusa”. Es necesario señalar mecanismos, mediante los cuales se deben realizar los procedimientos.

Respecto al *contenido*, la definición del área es muy administrativa. Por otra parte, no se hace referencia al clima organizacional. Se sugiere incluir el uso “eficiente” de los recursos. Se señala que los procesos de administración deben estar de acuerdo a la normativa legal.

Respecto a los componentes del área 4, se señala lo siguiente:

COMPONENTE 4.1: GESTIÓN RECURSOS FINANCIEROS.

Respecto al *contenido*, es necesario transparentar la gestión financiera, para lo cual se sugiere incluir una cuenta pública del sostenedor. Se sugiere considerar las condiciones que el sostenedor tiene para lograr el elemento 4.1.3, que señala “provee a los establecimientos de recursos necesarios”, antes de evaluarlo, ya que hay una brecha entre los recursos disponibles y las necesidades. También se sugiere incorporar como elemento de calidad el pago a tiempo a docentes y profesionales DAEM. Otra sugerencia es incluir el análisis económico, por ejemplo del impacto de la adquisición de un material u otro en el aprendizaje. En cuanto a *pertinencia*, manifiestan que puede captarse recursos adicionales, pero no es claro si pueden generar unidades productivas o de negocios que permitan obtener recursos, además de las vías de ingreso de subvención y municipio, tema clave en comunas donde históricamente el financiamiento municipal ha sido poco. Respecto a la *factibilidad*, señalan que no hay sistemas para dar cuenta de los procesos contables. Algunos lo están levantando por petición del Ministerio, existiendo sólo registros a nivel de fondos SEP.

COMPONENTE 4.2: GESTIÓN DE RECURSOS MATERIALES.

En cuanto a la *claridad*, en una comuna preguntan si la implementación de mecanismos para identificar necesidades de infraestructura y materiales de enseñanza es la SIPLAF. Respecto al *contenido*, se sugiere incluir en un componente que una persona se haga cargo de monitorear el uso de recursos materiales en función de los objetivos planteados.

COMPONENTE 4.3: GESTIÓN RECURSOS HUMANOS.

No hay *claridad* acerca de la razón de tener procesos de gestión de recursos humanos tanto en el área 3 (desarrollo profesional) como en el área 4 (selección, evaluación). Se sugiere clarificar la función. Sugieren definir claramente el concepto “proceso riguroso, transparente e idóneo”, para evitar discrepancias entre sostenedores. Sobre el *contenido*, en algunas comunas tienen personal, pero no es idóneo; se plantea que la contratación debe operar sobre criterios técnicos y no políticos y se sugiere utilizar el concepto “recurso humano calificado”. Se sugiere también considerar evaluaciones locales, complementarias a la evaluación docente nacional, ya que esta no es coherente con las prácticas de aula cotidianas y no considera el contexto socio político. Otra sugerencia es incorporar elementos de gestión y desarrollo organizacional, como intervención en los temas comunicacionales, perfiles de cargo, intervenciones en clima, desarrollo de carrera, estudio de remuneraciones e incentivos, labores de autocuidado, etc., ya que el componente da cuenta de una visión clásica de administración de recursos humanos. Se sugiere considerar la entrega diferenciada de responsabilidades a los directores en la gestión de RRHH, en función de sus resultados. Finalmente, se sugiere evaluar la responsabilidad del sostenedor en mantener los acuerdos con MINEDUC, para financiar de las horas del personal CRA y de UTP, ya que se ha intentado pagar, con recursos SEP, personal que debe pagar MINEDUC. En cuanto a la *pertinencia*, la gestión eficiente de recursos humanos es poco aplicable y lograble, ya que el sostenedor no puede despedir docentes no competentes, teniendo en algunas comunas varios docentes evaluados en nivel básico o insatisfactorio. Es necesario delimitar responsabilidades entre sostenedor y director; el sostenedor define políticas comunales para la gestión de recursos humanos de los directores y la dotación docente y el director puede aumentar las horas de trabajo en función de su plan.

COMPONENTE 4.4: GESTIÓN DE SERVICIOS DE APOYO CON INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Algunos consideran que el componente no es *pertinente*, ya que las comunas grandes no tienen tiempo para realizar esta labor, siendo los establecimientos los que históricamente gestionan redes de apoyo.

Respecto a los elementos de gestión del área 4, se señala lo siguiente:

En términos generales, los elementos de gestión del área de Gestión de Recursos son bien evaluados en los criterios de comprensión, pertinencia, factibilidad y en la graduación de las rúbricas. Así mismo, cada elemento es evaluado mayoritariamente como indispensable y los participantes no los eliminarían.

Hay sólo un elemento que presenta una evaluación inferior en el criterio de comprensión y de graduación de sus rúbricas, que es el elemento *4.3.5: El personal del equipo sostenedor y del staff escolar es cualitativa y cuantitativamente adecuado en relación a necesidades (cantidad de matrícula y su composición; cantidad de establecimientos y cursos)*. Es un elemento poco claro en términos de sus criterios de graduación y medición objetiva.

La evaluación de las evidencias es también muy positiva en los criterios solicitados tanto de suficiencia como coherencia con los elementos.

Los medios de verificación presentan una evaluación más crítica por parte de los participantes en los tres criterios evaluados. Hay un número importante de participantes – aun cuando es menos de la mitad - que manifiesta que los medios de verificación no son suficientes y que no cuentan con los medios de verificación para dar cuenta de los elementos. Sin embargo, los participantes reconocen que éstos podrían ser generados mediante la opción de apoyo externo.

En términos generales, los participantes manifiestan que la implementación del modelo impone tareas que requieren de bastante tiempo de dedicación y sobre todo un número de profesionales y capacidad técnica que actualmente no tienen. Y esto aplicaría para la mayoría de los elementos de gestión del área de recursos y servicios de apoyo.

Los participantes coinciden ampliamente en que requerirían de apoyo para recoger la información sobre “percepción de los actores”, solicitada a través de entrevistas, encuestas y grupos focales a los equipos directivos, profesores, asistentes, estudiantes y apoderados. Los participantes señalan que la tarea implicaría seleccionar la muestra, convocar a los participantes, diseñar los instrumentos, aplicarlos y analizar los resultados, lo cual es sin duda una tarea para la cual no cuentan con tiempo ni con la capacidad técnica adecuada. Ante lo anterior, los participantes señalan que el apoyo externo que requerirían para generar esta información es el reforzamiento a los equipos a través de personal externo de apoyo, o simplemente la contratación de una consultoría externa para la realización de este trabajo.

Relacionado con lo anterior, los participantes manifiestan que es necesario además definir, desde el nivel central, cómo debiese ser procesada y entregada la información respecto de la percepción de los actores.

Adicionalmente, los participantes reconocen que hay otras tareas que por ser “nuevas labores” para el sostenedor, se perciben como difíciles de realizar. Entre éstas, la realización de diagnóstico financiero; la recolección de información financiera desde los establecimientos; la realización de archivos y planillas financieras, y una metodología para la evaluación docente, entre otros. Los participantes proponen que los instrumentos para la realización de estas labores sean estandarizados y se elaboren desde el nivel central.



Finalmente, y con respecto a las rúbricas, los participantes coinciden en que es necesario modificar o ajustar algunos conceptos que son ambiguos y que se prestan para múltiples interpretaciones, dificultando así la identificación del sostenedor con uno de los niveles de desarrollo. Entre éstos, se encontrarían los “adjetivos”, tales como “adecuado, riguroso, transparente, idóneo, regular, efectivo”; los criterios de cantidad “mayoría, más de la mitad, menos de la mitad”; y los criterios temporales “es sostenido en el tiempo, tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo, en las últimas evaluaciones, recientemente”.

Los participantes proponen que las rúbricas se deben basar en acciones concretas, que sean verificables, de manera de disminuir las dificultades de “interpretación” en la aplicación del instrumento.

<b>Tabla 4.4 Análisis global cuantitativo - Elementos de Gestión del área 4</b>			
	N	Nº de Respuestas Afirmativas	% de Respuestas Afirmativas
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es comprensible?	46	46	100,0
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es pertinente?	46	46	100,0
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es factible?	46	46	100,0
Evaluación Elementos de Gestión: ¿graduación adecuada?	46	45	97,8
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es indispensable?	46	43	93,5
Evaluación Elementos de Gestión: ¿lo eliminaría?	46	2	4,3
Evaluación de Evidencia: ¿Es suficiente?	45	40	88,9
Evaluación de Evidencia: ¿Es congruente?	45	43	95,6
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es suficiente?	45	34	75,6
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es pertinente?	45	43	95,6
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Cuenta con estos medios?	45	18	40,0
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es posible recoger la información con la que no cuenta?	44	39	88,6

### **Área 5: Gestión de Relaciones con el Entorno y la Comunidad**

En cuanto a la *claridad*, el nombre del área es muy amplio y ambiguo y no se condice con la definición que se circunscribe al sistema educativo. Es necesaria coherencia, en el uso del concepto. Se sugiere agregar en el nombre “comunidad educativa” (focalizarse en relaciones internas) ó ampliar el contenido a las relaciones con el entorno (gubernamentales y no gubernamentales). La redacción de la definición del área es poco clara. Se sugiere cambiar el concepto stakeholders. Desarrollo integral es muy amplio.

En lo relativo al *contenido*, se sugiere incorporar las relaciones con otros actores de la comunidad como el sistema de salud, relaciones que permiten la inserción en el mundo laboral y universitario, y visitas educativas, ya que los sostenedores deben entregar un servicio integral, que apunte a la movilidad social. Sugieren agregar el tema convivencia escolar y estrategias de “no violencia”, puntualmente agregar convivencia escolar en componente 5.3 o como nuevo componente, ya que es responsabilidad del sostenedor generar estrategias de comunicación que eviten los conflictos. Falta el tema de género en la propuesta. Se sugiere además: agregar un componente de cuenta pública, que aluda a generar una cultura de poner en conocimiento público acciones y resultados; agregar las acciones de promoción con la familia, explicitando el vínculo familia-escuela/liceo; incluir procesos para la generación de un clima propicio para el desarrollo de la labor educativa y la satisfacción de la comunidad, ya que en el área resultados se

alude al clima institucional, pero no existen procesos asociados; finalmente, diferenciar los componentes de comunidad y entorno, asociando entorno a liderazgo y comunidad dejarla en esta área.

Respecto a los componentes del área 5, se señala lo siguiente:

**COMPONENTE 5.1: GESTIÓN DE MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.**

En relación con la *pertinencia*, esta gestión debería realizarse a nivel establecimiento atendiendo a las características de la población a la que atiende. El sostenedor debe monitorear las instancias de participación formal, cuenta pública y estrategias comunales para el trabajo con apoderados. Respecto a la *factibilidad*, en algunas comunas no hay acciones a nivel interno (comunidad) en esta área o no se comunican las actividades.

**COMPONENTE 5.2: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.**

En cuanto a la *claridad*, sugieren cambiar la definición de inclusión, concepto muy amplio y que se usa, erróneamente, como sinónimo de integración. Se sugiere revisar el Índice de Inclusión, para extraer indicadores y mejorar la definición. En cuanto al *contenido*, se sugiere abordar la inclusión como un tema transversal al modelo, no como un tema anexo al currículum. Al respecto, es necesario contar con un equipo dedicado a esta labor, el cual no es el caso de sostenedores pequeños. Si se aplica, se sugiere evaluarlo a nivel de establecimientos. En cuanto a la *factibilidad*, se sugiere contar con un índice de inclusión y/o generar instrumentos.

**COMPONENTE 5.3: RELACIÓN CON ACTORES DEL SISTEMA ESCOLAR Y ENTORNO.**

En relación con la *pertinencia*, una comuna sugiere situar la vinculación con el entorno fuera del contexto educativo, es decir, reducirlo a los planes de trabajo del municipio con la comunidad que atiende. En su caso, la vinculación con el entorno depende de los establecimientos y debe conservarse, ya que les resulta difícil pensar estrategias comunales, considerando que no todos los estudiantes son de la comuna y no tendrían derecho a los beneficios comunales. Por el contrario, otra comuna señala que la responsabilidad del sostenedor es coordinar y convocar, con lo cual debe participar activamente en alianzas con otras instituciones para atender a todos sus estudiantes.

Respecto a los elementos de gestión del área 5, se señala lo siguiente:

Entre 42 y 41 personas emiten un juicio sobre al menos unos de los elementos de gestión del Área 5. Como se observa en la Tabla 1, los resultados muestran que casi con unanimidad los participantes en la consulta online piensan que los elementos son comprensibles y pertinentes y solo 2 sugieren eliminar algún elemento. Respecto de las evidencias y medios de verificación, si bien una mayoría los considera suficientes, congruentes y pertinentes, 69% señala contar con estos medios de verificación y un 74% señala que es factible recoger la información adicional que involucran estos medios.

Tabla 4.5 Análisis global cuantitativo - Elementos de gestión del área 5			
	N	No de Respuestas Afirmativas	%
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es comprensible?	42	42	100
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es pertinente?	42	42	100
Evaluación Elementos de Gestión: ¿es factible?	42	41	98
Evaluación Elementos de Gestión: ¿graduación adecuada?	42	38	90
Evaluación Elementos de Gestión: ¿Es indispensable?	42	40	95

Evaluación Elementos de Gestión: ¿Lo eliminaría?	42	2	0,05
Evaluación de Evidencia: ¿Es suficiente?	42	40	95
Evaluación de Evidencia: ¿Es congruente?	42	42	100
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es suficiente?	42	38	90
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Es pertinente?	41	40	97
Evaluación de Medios de Verificación: ¿Cuenta con estos medios?	42	29	69
Evaluación de Medios de Verificación: ¿es posible recoger la información con la que no cuenta?	42	31	74

#### **d) Sistema de Aplicación de Estándares de Desempeño: Niveles de Desarrollo, Rúbricas y Agregación.**

##### *a) Niveles de Desarrollo*

La propuesta original debatida con los equipos técnicos de los sostenedores de educación pública da cuenta de una situación heterogénea, por una parte, en la mitad de las comunas existe un reconocimiento positivo de contar con 6 niveles de desarrollo diferenciado para cada elemento de gestión, pues esta mayor diferenciación permitirá reconocer avances graduales (procesos de mejoría continua) incluso para aquellos sostenedores en etapas muy incipientes de su desempeño. Por otra parte, en varios municipios se menciona que el número es excesivo, y que debiesen ser entre 3-5, las principales ventajas de esta modalidad son: i) es más práctica y simple de aplicar; ii) permite acotar la terminología utilizada; iii) está en línea con otras experiencias conocidas (ej. Evaluación docente tiene 4 categorías).

Por otra parte, existen dos propuestas muy importantes: i) existe un rechazo unánime al término “ejemplar” para la categoría más avanzada del desempeño del sostenedor, se propone utilizar algún término como “destacado”; y ii) los términos utilizados para las categorías debiesen ser similares a los utilizados para los establecimientos escolares, de tal forma que exista consistencia y alineamiento en un “sistema” de aplicación de estándares al sistema escolar, lo cual es un importante desafío, pues la ley SEP y la ley de aseguramiento de la calidad ordenan a los establecimientos en tres grupos –como ejemplo de esta alternativa se podrían definir cuatro categorías efectivas, aunque se describan sólo 3: “incipiente”, funcional” y “avanzado”, exigiendo algunas condiciones para alcanzar la categoría de “incipiente” (al estilo de las categorías de niveles de logro)-.

##### *b) Rúbricas:*

Mayoritariamente los actores coinciden que las rúbricas son un buen instrumento de evaluación pues identifica los criterios de evaluación (es técnico), los niveles en los cuales se encuentra un determinado sostenedor (es transparente) y cuáles son los requerimientos para alcanzar mejores categorías de evaluación (de tal forma permite saber lo que le falta y focalizar acciones de mejoramiento). Sin embargo, es necesario que la propuesta permita hacer distinciones claras entre una categoría y otra (“discriminación efectiva”), así como también se incluya una explicación didáctica y técnica de estas diferencias. Por otro lado se propone que estén escritas en términos positivos, es decir, lo que se debe alcanzar en cada categoría, más que se releve lo que no se tiene.

Respecto a la terminología se propone que exista coincidencia con otros instrumentos y políticas del Ministerio de Educación, así como coincidencia con la utilizada para la aplicación de

estándares a establecimientos educacionales. También se demanda un glosario para que se puedan identificar con claridad los conceptos que se utilicen en todo el sistema de reforma basada en estándares.

### *c) Propuesta de Agregación*

La propuesta diseñada por CIAE planteó discutir con los propios sostenedores de educación municipal las preferencias acerca de la forma de generar una evaluación general de su desempeño, para ello se presentó la alternativa de considerar a cada área con igual peso en la evaluación general y otra alternativa que permitía diferenciar su peso relativo. La mayor parte de los entrevistados prefiere una alternativa donde cada área refleje un peso diferenciado, puesto que ello permite reflejar la importancia relativa de un área sobre otra, así como también el reconocimiento que algunos procesos son más relevantes que otros para lograr un proceso de mejoramiento de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Mayoritariamente existe la convicción que el área de resultados debe tener la mayor ponderación entre las cinco áreas del modelo, pues éste es el corazón del sistema educacional, y debe ser el norte de todos los actores del sistema educacional –aunque se menciona que es importante reconocer el contexto diferenciado entre los diversos sostenedores en que se desarrolla el proceso educativo-. Respecto a las cuatro áreas de procesos, existe una completa coincidencia que son las áreas que afectarán, en mayor medida, los resultados educativos las que deben tener un mayor peso, identificando que éstas son: i) Liderazgo Pedagógico y ii) Gestión (Pedagógica) de la Enseñanza y el Aprendizaje.

Sin embargo, entre los diversos participantes de los talleres se mencionan diversos riesgos que deben ser considerados respecto a la propuesta de agregación diferenciada de una evaluación general, entre estos sobresale: i) la ponderación diferenciada provocará que los sostenedores enfatizen ciertas acciones y no otras, por lo cual se propone que el peso relativo de las áreas de procesos no sea muy diferenciada.

### **e) Propuestas para implementar un proceso de validación de este diseño inicial de estándares para sostenedores de educación pública**

El trabajo realizado por el equipo CIAE corresponde a la elaboración técnica y participativa de una propuesta inicial de estándares de desempeño de los sostenedores de educación pública, la cual requiere iniciar un proceso continuo y amplio de validación social y técnica con los diversos actores y especialistas de la educación en Chile. Respecto a este proceso de validación se propone:

#### Metodología:

- a) Se requiere que el proceso sea multietápico, es decir, que considere diferentes momentos y actividades para analizar con grupos técnicos y con responsables educacionales una propuesta original, así como versiones ajustadas de las mismas.
- b) Adicionalmente es necesaria la conformación de equipo interinstitucional para analizar la metodología propuesta, así como los principales avances de la propuesta. La conformación de este equipo, además de principales autoridades del Ministerio de Educación, podría considerar a representantes de la Asociación Chilena de Municipalidades y de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE). También se propone que se realice un trabajo conjunto con los sostenedores

subvencionado-particulares (para lo cual podría invitarse a este equipo a un representante de FIDE, CONACEP y de la Sociedad de Instrucción Primaria, puesto que puede servir de contraparte por su complejidad y altos estándares de desempeño). En este equipo se debe identificar los objetivos prioritarios para la implementación de estándares en sostenedores de educación subvencionada.

- c) Respecto al proceso de validación, se proponen tres etapas consecutivas<sup>123</sup>:

### **Etapas 1**

- a. Discusión con especialistas e investigadores a nivel nacional de la propuesta elaborada y revisión en detalle por parte de equipos técnicos del MINEDUC (generar ajustes al diseño actual).
- b. Presentación preliminar de la propuesta a sostenedores y sus equipos de gestión por macrozonas regionales (podrían ser definidas 3);
- c. Talleres de trabajo con directores de establecimientos educacionales;
- d. Realización de focus groups/entrevistas (también por macrozonas regionales) para docentes; padres y apoderados; estudiantes; asociaciones relevantes -como la de Corporaciones Municipales- y organizaciones privadas y sociales vinculadas con sostenedores de educación subvencionada.
- e. Validación on-line de elementos de gestión, rúbricas, indicadores y mecanismos de verificación.

### **Etapas 2**

- a. Luego de un proceso de ajuste, a partir de los resultados de la Etapa 1, se diseñan instrumentos y se aplica el borrador de propuesta a un conjunto acotado de sostenedores.

### **Etapas 3**

- a. Luego del análisis de los resultados de la Etapa 2, se rediseña la propuesta y se discute con equipos de sostenedores y equipos técnicos por macrozonas regionales, de tal forma de realizar ajustes finales.
- b. Realización de actividades de difusión.

---

<sup>123</sup> En la metodología se indica que el proceso debiese considerar la participación de una amplia gama de actores del sistema educativo, sin embargo, la modalidad, intensidad y frecuencia de esta participación es altamente diferenciada.

### **3. ANALISIS EN DETALLE DE LAS PRINCIPALES TEMATICAS CONSIDERADAS EN EL DIALOGO CON SOSTENEDORES DE EDUCACION PUBLICA**

#### **A. Presentación de Antecedentes**

##### *1. Antecedentes de Contexto Educación Pública*

Surge la pregunta acerca de si se levantará un modelo de estándares para sostenedores particulares. Comentan que, si bien están absolutamente de acuerdo con un marco de estándares para sostenedores públicos, también se debiera construir un marco para privados. Comentan que si bien la “asimetría de condiciones” en que operan los sostenedores públicos versus particulares subvencionados se declara en el discurso, finalmente no se realiza ninguna acción tendiente a que esa asimetría se atenúe. De esta manera, el sistema público atiende a los alumnos más vulnerables y se les exige todo, mientras a los particulares no se les exige nada. Señalan además que los estándares para uno y otro sistema no debieran ser tan disímiles. No obstante hay instrumentos que son distintos, los procesos a exigir a uno y otro debiesen ser los mismos, independiente del tipo de instrumento que se implemente.

##### *2. Marco Legal*

Respecto del marco legal, la primera inquietud de los participantes de los talleres (5 talleres) es acerca del “futuro de la educación pública”, y sobre el eventual cambio de escenario que propone el proyecto de fortalecimiento de la educación pública. Se preguntan si el modelo de estándares está elaborado en función de dicho escenario, y por tanto, si estará sujeto a las posibles modificaciones que dicho proyecto pudiera experimentar. Comentan que este marco de estándares para sostenedores se está proponiendo y decidiendo en un contexto de incertidumbre, puesto que no está claro el futuro de la educación municipal, la estructura y condiciones en que operará.

Los cambios en la función del sostenedor público y su responsabilidad por los resultados de aprendizaje que introduce la ley SEP también generan algunos comentarios y reacciones, algunas orientadas a los beneficios y otros a las desventajas que traerá esta transferencia de funciones.

Demandan mayor claridad respecto de la responsabilidad directa que la ley le asigna la ley al sostenedor. Comenta que se ha ido legislando de manera más bien “desordenada”. La ley SEP “casi” ha adquirido el peso de una ley orgánica, y los sostenedores han tenido que ir adecuándose a los cambios, lo que ha ido dificultando su gestión. Sólo con la firma de un convenio, ahora los sostenedores tienen una responsabilidad pedagógica, que debía haber estado ahí, hace mucho tiempo, pero ahora exige una redefinición de funciones. Esta redefinición de funciones afectaría tanto la relación Ministerio – Sostenedor, como la relación Sostenedor – establecimientos. Existe una demanda de mayor delimitación de funciones entre estos actores.

En relación a lo anterior, señalan que a mayor responsabilidad de los sostenedores les corresponde también mayor autonomía. Es decir, si hay más cuota de responsabilidad en la gestión del sistema, entonces debería haber un cambio desde la “administración local” a un gobierno local. Los cambios en las responsabilidades implican competencias, capacidades y visiones políticas distintas a las que requiere un administrador.

Realizan una crítica a la relación con el Ministerio, a la doble dependencia de los establecimientos, a las dificultades y rigideces que impone a los sostenedores para poder operar.

Existe confusión respecto de cómo la nueva ley define el concepto y rol de sostenedor. Plantean que si la ley asigna mayor responsabilidad al sostenedor, ésta tiene que ser con “nombre y apellido”. ¿El nuevo sostenedor será el alcalde?, ¿o será otra persona? ¿La responsabilidad va a pasar por el concejo municipal? ¿Los municipios serán intervinientes en la educación pública? Esa es una ambigüedad que la ley tiene que aclarar, para que la responsabilidad que se atribuye venga acompañada efectivamente de mayor capacidad y autonomía.

Dos de los representantes de la SEREMI o DEPROV, participantes de los talleres, señalan que esta nueva responsabilidad produciría un círculo virtuoso en el sistema. El sostenedor se ve presionado a hacerse cargo de lo técnico-pedagógico y a responder por los resultados. El sostenedor presionará al director y éste deberá encargarse que los profesores realicen la tarea. Dado que antes no existía esta presión, entonces no había interés en desarrollar la educación pública. Actualmente, los sostenedores aun hablan de administración y lo técnico – pedagógico le corresponde al ministerio.

### *3. Experiencias Nacionales e Internacionales de Estándares*

A propósito de las experiencias nacionales, en los talleres señalan que es necesario considerar que no todas las experiencias de estándares han sido exitosas, y que reconociendo que han tenido aspectos positivos y negativos, el resultado final – mirando la calidad de la educación y de la formación de niños – no ha sido el óptimo. Por tanto, es necesario observar los aspectos positivos y negativos de los modelos ya existentes para la construcción del modelo de sostenedores. Específicamente, la complejidad de éstos y la factibilidad de su aplicación.

Específicamente, se refieren a la experiencia con el SACGE, y comentan que si bien se convirtió en un punto inicial para la mejora y tuvo resultados, su aplicación fue muy difícil y el proceso posterior no ha sido el óptimo: los procesos se han ido dilatando, se han ido asumiendo otras responsabilidades y demandas, y tampoco ha habido seguimiento y control desde el nivel central.

En el mismo taller se realizan algunas apreciaciones más de “contenido” sobre el SACGE. Se cuestionan que las iniciativas se limiten al nivel de gestión sin incorporar elementos de aula. La gestión permite ordenar el trabajo pero es necesario trabajar sobre otros factores también.

Respecto de los modelos nacionales, en uno de los talleres se comenta respecto de la elaboración de estándares en el ámbito de la formación inicial docente, e indican que los estándares deben elaborarse tomando en consideración las necesidades que surgen desde la praxis y que para lograrlo es necesario consultar a los actores que trabajan en el sistema.

En uno de los talleres se hace la pregunta por el modo de operación del modelo, específicamente, los mecanismos de sanción, acción remedial o intervención en el caso de que un DAEM no tenga una evaluación positiva. Señala que generalmente se sanciona con subvención, medida que finalmente lo único que hace es perjudicar a los estudiantes, porque en ellos repercute la falta de recursos. Sugieren la elaboración de medidas más adecuadas.

### *4. Conceptos / Definiciones*

En 3 talleres se comenta la necesidad de mayor definición de los conceptos utilizados en la presentación, entre éstos, el de “nivel intermedio”, “stakeholders” y “sostenedor”. Sobre este

último, se señala que en el mundo público no queda tan claro qué se entiende con el término “sostenedor”, ¿es el municipio?, ¿Es el alcalde? ¿Es el DAEM, el jefe DAEM, el equipo DAEM y directores? Es preciso aclararlo.

## **B. Propuesta Modelo de Estándares: Áreas y Componentes**

En los talleres realizados, los participantes tuvieron oportunidad de realizar comentarios y sugerencias a las áreas y los componentes en los cuales estas se desagregan. Para ello, se establecieron criterios de revisión para que los participantes realizaran sus aportes a las áreas y componentes, los cuales procedemos a definir a continuación:

1. *Claridad*: La redacción es clara y los conceptos se entienden fácilmente..
2. *Contenido*: El contenido es adecuado y es suficiente para el área o componente.
3. *Pertinencia*: Corresponde al ámbito de responsabilidades del sostenedor.
4. *Aplicabilidad*: El área o componente es posible de evaluar.
5. *Factibilidad*: Existen medios de verificación en la comuna para dar cuenta del área o componente.

### **Comentarios al Modelo en General**

En términos generales, en cuanto a los aspectos que los participantes destacan como positivos de la propuesta, se plantean los siguientes: 1. Se trata un modelo similar a SACGE, lo cual hace que la propuesta resulte familiar, al emplear un lenguaje conocido y amigable, lo cual consideran lógico, al permitir un fácil acceso al modelo; 2. El área de resultados está al centro, lo cual deja claro que los resultados son relevantes y señala que el foco del sostenedor está en esta área; 3. El modelo recoge las leyes actuales que rigen a los sostenedores; 4. Se trata de un modelo generalista, lo cual le permite abarcar y recoger la experiencia de cualquier sostenedor público; 5. En algunos casos, permite destacar que hay comunas que cuentan con información para dar cuenta de los componentes, ya que tienen un modelo de cuenta pública local.

Respecto a lo que los participantes consideraron como negativo del modelo, nos encontramos con aspectos como: 1. Contrario a lo anterior, algunos participantes señalan que las similitudes entre modelo propuesto y SACGE relevan que el modelo no es una propuesta innovadora, siendo una propuesta que no considera la evaluación negativa que hay de SACGE, así como tampoco permite visualizar los estándares de desempeño que se quieren instalar, para que el sostenedor responda a políticas como la Ley SEP. El SACGE, por otra parte, ha demostrado que por ser un modelo grande, donde no todas las prácticas se cumplen, ni se evalúan.; 2. El modelo es muy amplio y está pensado para otra institucionalidad; 3. Las áreas se desagregan en muchos descriptores, no permiten focalizar lo importante y son difíciles de digerir; 4. Se pone inmediatamente un “techo”, como las normas ISO, los participantes consideran que es necesario buscar la forma de parcializar los estándares en el tiempo y obtener beneficios a medida que se avanza. Para ello, primero es necesario socializar el modelo y asegurar los medios de verificación.

Frente a una posible implementación del modelo, plantean ciertos desafíos y expectativas al respecto: 1. Es un desafío cómo se diseñarán sistemas para dar cuenta de toda la información requerida. En ese sentido, implementar el modelo requiere muchas personas así como cambios en las funciones internas del sostenedor, es decir, abarca las futuras corporaciones; 2. Es necesario reducir la cantidad de elementos de gestión y definir con claridad cada elemento, para



no perder tiempo como en el SACGE; 3. La información para dar cuenta de los elementos es escasa, está a nivel de establecimientos, es poco fiable y está poco sistematizada. Ahora bien, manifiestan preocupación por no recargar a los docentes y directivos con peticiones de información durante la evaluación. Es necesario que el sostenedor tenga autonomía para hacerse cargo de este proceso; 4. No se sabe si la nueva figura del sostenedor permitirá cambios en la estructura de los establecimientos en función de la planificación estratégica del sostenedor, los cuales permitan competir con los particulares subvencionados. En ese sentido, es difícil analizar el modelo sin que la ley de fortalecimiento se haya promulgado.

En cuanto a aspectos que consideran faltantes y sugerencias a la propuesta, los participantes señalan lo que presentamos a continuación:

1. Falta presentar la estructura que permitirá realizar la evaluación y los mecanismos por los cuales se va a instalar;
2. Hay modelos de evaluación que no han tenido impacto en los aprendizajes como la evaluación docente. En ese sentido, plantean que es necesario evaluar la implementación del modelo, lo cual generalmente no se hace. La dificultad central es el tiempo y las personas;
3. Falta agregar un área independiente, sobre control, evaluación, seguimiento, retroalimentación, análisis y uso de información, así como prácticas de evaluación de establecimientos, equipos directivos o procesos. Si se define como un área aparte es más fácil generar un equipo para esta función;
4. Se sugiere que exista un componente específico que incorpore datos del contexto, para considerar particularidades de la comuna en cuanto a diferencias de entrada de los estudiantes. Otra sugerencia, es que en cada área exista un componente específico sobre los énfasis o el contexto de la comuna, por ejemplo, atención a un grupo étnico específico, lo cual define prioridades, por ejemplo, en cuanto a la relación con el entorno;
5. Se sugiere revisar las competencias funcionales señaladas por el CPEIP para los sostenedores;
6. Es necesario definir con claridad la palabra sostenedor;
7. El modelo centraliza y hoy se busca descentralizar funciones en los establecimientos. Falta recoger la autonomía que el sostenedor debe entregar a los establecimientos. En ese sentido, se definen ámbitos de responsabilidad para el sostenedor que la SEP entregó a los directores. Revisar la LEY SEP y diferenciar el rol del sostenedor y el director;
8. Incluir en cada área una práctica de cuenta pública;
9. Respecto a la producción de información, se sugiere crear una base de datos comunal que cruce datos de los sistemas de salud, educación u organizaciones sociales.

### **Comentarios a las áreas, componentes y elementos de gestión**

#### **Área 1: Resultados Educativos y Mejoramiento Continuo de éstos**

Respecto al área, en cuanto a la *claridad* de la propuesta, los participantes manifiestan: 1. La palabra “efectividad”, en componentes como equidad y logros de resultados, que son de diferente índole, no se debería usar. Otros señalan que forma parte del vocabulario educativo actual y se debe conservar. En otro caso señalan que la palabra produce aversión. Otros plantean que el concepto debe conceptualizarse y operativizarse, ya que no queda claro cómo se medirá en cada caso; 2. Conceptos, como satisfacción, clima escolar o equidad, deben definirse, concretizarse y señalar los elementos para dar cuenta de ellos; 3. El nombre del área es distinto en los documentos, en algunos casos aparece con el apellido “mejoramiento continuo”; 4. La definición de resultados no es coherente con los componentes, pues señala que “son los apoyos que el

sostenedor entrega para conseguir resultados” y luego se evalúan los resultados conseguidos; 5. Los componentes están claros, pero mal redactados.

En cuanto a la *pertinencia*, los participantes señalan que es responsabilidad del sostenedor es generar procesos de apoyo para generar resultados (planificación general, recursos, monitoreo, acompañamiento, asistencia técnica, etc.) y que la responsabilidad por los resultados es de los directivos y docentes de cada establecimiento.

Respecto al contenido, los participantes explicitan que: 1. Los resultados están definidos sólo desde la perspectiva cognitiva, falta hacer alusión al desarrollo de competencias en los jóvenes; 2. Se sugiere incluir indicador de retención de los estudiantes en el sistema, al haber directivos que no la favorecen y no existir políticas de reinserción. En relación con ello, lo justo es ser evaluados por los logros de estudiantes han vivido un ciclo completo de aprendizaje en la comuna; 3. El mejoramiento continuo debe considerar evaluaciones iniciales, procesuales y finales, para conocer dónde está el sostenedor y dónde puede llegar.

En lo relativo a la *aplicabilidad y factibilidad* del área y la propuesta en general, los participantes plantean que: 1. La efectividad es difícil de alcanzar, es poco aplicable en todos los estudiantes y establecimientos. El contexto de la comuna impide el cumplimiento de ciertos elementos; 2. Los resultados se pueden alcanzar si se aumentan los recursos (para acortar la brecha cultural de los estudiantes), el personal, la autonomía y se cambia el estatuto docente que permite sacar a los docentes que no funcionan. “Déjennos libertad de acción”; 3. Consideran que los componentes son muy generales y que no consideran los énfasis comunales ni el contexto de vulnerabilidad donde trabajan, evaluando con los mismos estándares a las comunas. Es un modelo técnicamente coherente pero difícil de adecuar a su realidad. Sería interesante conocer los supuestos a la base de los elementos escogidos; 4. Para aplicarlo, es necesario que el Ministerio genere una plataforma o un software nacional de monitoreo periódico del sostenedor de sus metas de efectividad, permitiendo la toma de decisiones. La herramienta podría abrirse a padres, profesores y estudiantes, para que estén informados.

Respecto a los componentes del área 1, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 1.1: LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

En cuanto a su *pertinencia*, el componente es muy genérico. El resultado histórico de un establecimiento se mide en función de la media comunal, provincial y regional. En cuanto al *contenido*, el elemento forma parte de los logros institucionales y debería fusionarse con rendimiento en metas y objetivos, ya que permite medir el avance en relación a las metas que el sostenedor establece respecto a su contexto. Finalmente, respecto a su *factibilidad*, para evaluar los aprendizajes, la medición interna de los establecimientos es difícil de estandarizar, por lo que se sugiere sacar este componente. Se señala también que faltan instrumentos, ya que algunas comunas no tienen cuenta pública por establecimiento para conocer sus resultados curriculares.

#### COMPONENTE 1.2: TENDENCIAS EN LOS RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS.

Respecto al *contenido* del componente, la medición de SIMCE es irregular y debe medirse entre pares con características socioculturales y económicas, para estar en igualdad de condiciones y no discriminar. Se sugiere incorporar elementos que caractericen a la realidad socio educativa e histórica de la comunidad (nivel escolaridad padres, etc.) Al mismo tiempo, se señala que SIMCE mide capital cultural, no la preparación del aprendizaje. Se sugiere sacar este componente.

#### COMPONENTE 1.3: EQUIDAD EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

Se plantea que hay poca *claridad* de redacción; el término “equidad” remite más a un proceso (dar más a quienes más lo necesitan) que a un resultado. Se sugiere cambiar por “Efectividad en

la reducción de las diferencias en los resultados de aprendizaje”, con indicadores de logro institucional, de los estudiantes, grupos vulnerables y con mayores dificultades. Consideran poco *pertinente* hacerse cargo de la diversidad de los estudiantes en los resultados, al no existir políticas curriculares para ésta. En lo referente a *contenido*, el componente plantea un foco común de aprendizaje en todos los estudiantes, sin considerar el enfoque de los establecimientos técnicos y ni recoger la diversidad de orientaciones comunales. Por otra parte, si el sostenedor se compromete con esto, “amarra” a todos los establecimientos a hacerlo. Respecto a SIMCE, se usa para dar cuenta de este resultado o las conductas de egreso, los que no se pueden aplicar de la misma forma en los estudiantes de integración, presentando una contradicción. Finalmente, en cuanto a la *aplicabilidad* y la *factibilidad*, deja la pregunta sobre cómo resolver este tema, segmentación social que no se ha resuelto en 20 años, y el gran desafío de diseñar sistemas y procedimientos para dar cuenta de la equidad (mediciones de valor agregado, etc.)

#### COMPONENTE 1.5: SATISFACCIÓN DE CON EL SERVICIO EDUCATIVO.

No queda *claro* si considera sólo la visión de los usuarios o se incluyen los agentes internos del sistema. Por otra parte, en cuanto a la *factibilidad*, se señala que no existen registros de este elemento a nivel establecimiento (informes de las comunidades o consejos escolares)

#### COMPONENTE 1.6: SATISFACCIÓN CON EL CLIMA ESCOLAR.

Plantean que no es *pertinente*, ya que es una responsabilidad a nivel de establecimiento, depende de la gestión interna y ellos pueden contar con más información. Consideran que es poco *factible*, ya que no existen informes por establecimiento (de orientadores, inspectores, etc.), quedando en duda cómo se recoge información para estos indicadores.

#### COMPONENTE 1.7: EFICIENCIA INTERNA DEL SISTEMA.

Respecto a la *pertinencia*, no hay acuerdo. Algunos comentan que en un municipio pequeño rural, que no tiene competencia entre escuelas por retención de estudiantes, no sería pertinente medir indicadores de eficiencia interna; igualmente, plantean que aunque no sea problema no hay que descuidarse. Respecto a la matrícula, ésta depende de los directores. Por otra parte, los indicadores de repitencia y asistencia son complicados, pudiendo inducir a pasar de curso a estudiantes que no cumplen con los logros requeridos. Son indicadores de responsabilidad compartida entre sostenedor y establecimiento. El sostenedor debe dar lineamientos e intervenir en casos críticos para aumentar los índices.

#### COMPONENTE 1.8: CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA SOBRE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En cuanto a la *claridad*, se señala que existen requerimientos legales, pero no obligaciones legales a nivel de educación. Respecto al *contenido*, se debería considerar incluir un criterio distinto para los estudiantes con dificultades, para no contradecirse con equidad. Finalmente, algunos señalan no contar con registros para dar cuenta de este componente.

Respecto a los elementos de gestión del área 1, se señala lo siguiente:

La evaluación general de los elementos de gestión es excelente para definir si estos son: Comprensibles; Pertinentes, Factibles de desarrollar e Indispensables como parte de un sistema de estándares. Respecto a mejorar las rúbricas de estos, se debe poner énfasis en 6 de los 31 elementos contemplados en este análisis:

- 1.3.4: efectividad del sostenedor en indicadores de eficiencia interna de los estudiantes por NSE;
- 1.3.7: efectividad de las estrategias de apoyo para que las escuelas y estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje mejoren;

- 1.4.2: Efectividad en el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados por el PEI (o alternativa modificada para fortalecer el compromiso de logros y acciones en periodos anuales o bianuales) en cada establecimiento municipal;
- 1.4.3: Evalúa y documenta la efectividad e impacto de su proceso de mejoramiento continuo;
- 1.6.2: Logra efectividad en el manejo de la disciplina interna de los establecimientos y ésta es equitativa entre las diversas características de los estudiantes;
- 1.8.1: Efectividad del sostenedor en el cumplimiento de la normativa.

En general, las demandas para mejorar las rúbricas se asocian a definir con mayor precisión los criterios de calidad; identificar con mayor claridad conceptos genéricos como “la mayor parte”, conceptos susceptibles de ser interpretados de diversas maneras. En estos casos, se propone transformarlos en porcentajes de logro, así como perfeccionar algunas categorías adjuntas que no permiten discriminar los niveles de logro y desempeño del sostenedor en dichos elementos.

Asimismo, en 3 de los 31 elementos de gestión, existe una mayoría relativa de los profesionales que contestaron el trabajo on-line de la opinión de eliminar el elemento de gestión:

- b. 1.1.1 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes en matemáticas en 4º básico;
- c. 1.3.2 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según género;
- d. 1.3.3 efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según origen étnico.

Para los tres casos, las sugerencias no son atendibles, pues sólo reflejan que estos profesionales piensan que es discriminatorio focalizar en algún atributo en particular de los estudiantes, aunque la experiencia nacional e internacional da cuenta de la relevancia de exigir resultados que eliminen la discriminación, fortalezcan la equidad y orienten esfuerzos por eliminar las diferencias de los aprendizajes entre los estudiantes de acuerdo a los atributos de éstos. Sin embargo, estas opiniones indican que existe un esfuerzo de tipo cultural en generar la convicción de la relevancia de estos elementos de gestión.

Aunque la opinión de los participantes no es mayoritaria, hay 2 elementos más evaluados de manera irregular en términos de su pertinencia:

- 1.5.1 los estudiantes evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor;
- 1.6.1 la comunidad escolar evalúa positivamente el clima escolar provisto por el sostenedor;

En estos casos, se sugiere que no es pertinente que el estudiante evalúe los servicios educacionales, dado que la relación y comunicación con los estudiantes la realizan directamente los establecimientos. Por tanto, el estudiante desconocería la labor realizada por el sostenedor. Esto implicaría la realización de un trabajo previo de comunicación del sostenedor con los estudiantes. Con respecto al elemento 1.6.1, los participantes señalan que la disciplina de los estudiantes y el manejo disciplinar que realizan los equipos dista bastante de lo que realmente logra proveer el sostenedor en materia de clima escolar.

La evaluación de la evidencia es reconocida como muy adecuada, tanto en términos de suficiencia como coherencia, sin que se presenten elementos de gestión con una situación criticada por los participantes.

Sin embargo, el aspecto más débil que surge de este diálogo on-line es en la evaluación de los medios de verificación, lo cual es consistente con los resultados de las opiniones recogidas más abajo. A pesar que para todos los elementos de gestión, las propuestas de medios de verificación son reconocidas como suficientes y pertinentes, en casi todos los casos, la mayoría de los profesionales que contestaron dan cuenta que los equipos técnicos de sus DAEM o corporaciones de educación no cuentan con las capacidades para “implementar” estos mecanismos de verificación. El trabajo descriptivo que sigue a continuación da cuenta de dos características de estos comentarios: i) es más frecuente entre municipios pequeños o intermedios; ii) la situación es más crítica en el diseño, aplicación y análisis de encuestas, entrevistas, otros instrumentos de recolección que actualmente no existen y en la elaboración de informes de análisis o estudios. Un punto muy favorable del tema es que casi todos los casos, se indica que con el debido apoyo la situación es resuelta en forma satisfactoria. Al solicitar que se indiquen los apoyos necesarios para resolver el problema, éstos son de tres tipos: a) reforzamiento del equipo técnico interno (o apoyo externo); b) diseño de instrumentos validados y comparables, definidos por el MINEDUC y c) capacitación y reforzamiento de sistemas informáticos.

Asimismo, se entregan sugerencias respecto a la necesidad de normar los instrumentos y metodologías, reforzar los mecanismos de coordinación de los equipos DAEM y de los establecimientos y diseñar políticas que reduzcan el tiempo lectivo de los docentes en los establecimientos, de tal forma de fortalecer las capacidades técnicas y de planificación de los mismos.

En términos generales, el proceso de implementación de los mecanismos de verificación es el único punto débil que se reconoce mayoritariamente en la propuesta, al menos al analizar este subconjunto de elementos de gestión.

## **Área 2: Liderazgo Institucional y Pedagógico**

En cuanto a la *claridad*, valoran que el apellido pedagógico e institucional ponga el foco en el “giro del negocio”. Sugieren cambiar nombre área a Gestión Institucional, ya que se relaciona más con elementos de diseño que de aplicación (liderazgo). En ese sentido, apunta a generar estructuras y sistemas, no a los temas pedagógicos, que están ausentes.

En lo relativo al *contenido*, se realizan varias propuestas. Se sugiere explicitar la relación con el alcalde o representante legal, elemento importante para asegurar una articulación de orientaciones y acciones a nivel comunal. Este comentario parte del supuesto que el modelo educativo lo define el alcalde, definición que articularía el trabajo de educación con otros departamentos. Otra sugerencia, es agregar el tema de la autonomía que debe entregar el sostenedor a los directivos. Se sugiere, también, agregar un componente sobre la articulación con los establecimientos, a través de la conformación de equipos y respetando la diversidad de cada establecimiento. En el área se considera visión, pero no misión, lo cual se sugiere agregar un componente sobre evaluación de elementos y actores. Finalmente, se señala que si bien el área cuenta con “gestión de apoyos”, es necesario un equilibrar entre control y apoyo.

En cuanto a la *factibilidad*, se solicita especificar que información es necesaria para dar cuenta de los componentes 2.2 y 2.3. Se sugiere que un apoyo necesario, para contar con esta información, sería realizar mediciones del avance del proceso (monitoreo)

Respecto a los componentes del área 2, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 2.1: VISIÓN.

En lo relativo a la *claridad*, la definición de visión es diferente a la conocida; la reconocen como un elemento abstracto e inspirador, no como un elemento concreto que guía las decisiones y acciones. Otros manifiestan acuerdo con la nueva conceptualización. Un concepto poco claro es “definida en alineación con sus establecimientos” en la descripción de la visión, ya que ésta debe elaborarla el sostenedor y luego la comunidad debe alinearse. A lo anterior, se suma que la visión debe ser compartida y construida con el aporte de otros departamentos comunales y actores. Queda la duda sobre si la visión es independiente de los lineamientos nacionales del organismo central. En cuanto al *contenido*, la definición es confusa y debería apuntar al “sostenedor ideal” y no a la “escuela ideal”, ya que cada establecimiento tiene su visión. La visión del sostenedor debe ser transversal y recoger la visión de las escuelas.

#### COMPONENTE 2.2: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA A NIVEL LOCAL.

Falta *claridad* en la formulación. No queda claro a que se refiere con “local”. Sugieren explicitar que es el sostenedor y su equipo, no sólo una persona. En cuanto a la *factibilidad*, preocupa la presión que puede causar en los docentes instalar el componente, implicando instalar nuevas prácticas y levantar datos mediante monitoreo y evaluación.

#### COMPONENTE 2.3: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA A NIVEL DE ESTABLECIMIENTO.

Algunos consideran que el componente no es *pertinente*, ya que es responsabilidad de los establecimientos. El sostenedor sólo alinea el PADEM con el PEI del establecimiento.

#### COMPONENTE 2.4: FOMENTO AL LIDERAZGO DE OTROS ACTORES.

En cuanto a la *claridad*, el tema “apoyo a otros actores” resulta ambiguo, ya que en su definición se restringe a docentes y directivos. Se sugiere ampliarlo, a asistentes de la educación ó señalar fomento al liderazgo de sus “equipos”. Otra sugerencia, es cambiar la palabra staff, la cual no es adecuada al contexto. En cuanto al *contenido*, piden especificar qué competencias se espera transferir (técnicas, administrativas y/o personales), así como los requerimientos para dicha transferencia (condiciones, espacios y tiempos adecuados)

Respecto a los elementos de gestión del área 2, se señala lo siguiente:

En cuanto a los componentes del área 2, al realizar la revisión de las respuestas en la plataforma online, un aspecto que da continuidad entre dicha instancia y los talleres y la instancia online, es la inquietud acerca del concepto de Visión y la incorporación del concepto de Misión al área.

Respecto a los componentes, se manifiesta inquietud y desacuerdo sobre: el concepto de Visión y su definición en el modelo; el concepto “local” respecto a la planificación; el uso del concepto sostenedor haciendo alusión al sostenedor y su equipo; la presión que producen al motivar que se generen nuevas y más acciones en los establecimientos; la no pertinencia del componente 2.3 sobre planificación a nivel de establecimiento respecto a las responsabilidades del sostenedor; la ambigüedad del concepto “apoyo a otros actores”, el cual se sugiere ampliar a asistentes de la educación o señalar “equipos”; la palabra staff, que debe ser cambiada; las competencias a transferir y condiciones de transferencia, que deben explicitarse claramente.

En cuanto a los elementos de gestión revisados, los participantes que realizaron la revisión de los 19 elementos de gestión del área 2, en general consideran que los elementos de gestión se entienden, son pertinentes respecto al componente y área, es posible recoger la información para dar cuenta de éstos y son indispensables para el modelo.

Respecto a los niveles de desarrollo propiamente tales, los comentarios más reiterativos son las sugerencias de modificación en la construcción de rúbricas realizadas por uno de los participantes en varios elementos de gestión, presentando cada nivel sustantivamente más simple respecto de los originales de la plataforma. No se explicita una justificación a las modificaciones propuestas.

Ahora bien, específicamente respecto a la graduación dentro de las rúbricas, los participantes señalan que en 3 elementos (2.1.1; 2.2.1; y 2.2.5) dicha graduación no es adecuada.

Respecto a las evidencias y medios de verificación sugeridos en el modelo para cada elemento, en general los participantes consideran que son suficientes para dar cuenta del elemento y congruentes con el elemento mismo. De igual manera, en todos los casos consideran que es posible recoger la información con la cual no se cuenta, para lo cual varios participantes señalan que habría información difícil de recoger (Documentos oficiales y registros, principalmente) para lo cual estiman necesitar apoyo específico al respecto (capacitaciones, Mineduc, ATE y apoyo de la comunidad educativa, fundamentalmente)

Ahora bien, en cuanto a contar con la información para dar cuenta del elemento en el momento presente, en algunos casos, se producen respuestas 50/50 y en un caso (2.1.1) los participantes señalan, definitivamente, no contar con la información.

Respecto al área 2, en general los participantes manifiestan acuerdo con el área, sus componentes, elementos de gestión, evidencia y medios de verificación sugeridos. No se realizan sugerencias para sacar ninguno de los componentes o elementos del área; sí se plantea quitar o agregar definiciones, aclaraciones, conceptos y acciones concretas.

Por otra parte, hay coincidencias importantes en cuanto a los aspectos críticos y aspectos a ser agregados al área, los cuales se presentan a continuación.

-Genera ruido que no exista claridad respecto a: Una definición del concepto de Visión; una distinción entre éste y el concepto de Misión.

-Se sugiere revisar con documentación extensiva (Mineduc, legislativa, etc.) el concepto de Visión elaborado en el modelo, con la finalidad de revisar si es adecuado o si debe modificarse. En ese sentido, es necesario evaluar la incorporación o no del concepto de Misión.

-En cuanto a la graduación dentro de las rúbricas, en la revisión online se sugiere analizar los elementos 2.1.1, 2.2.1 y 2.2.5

-En cuanto a contar con los medios de verificación sugeridos y necesarios, en la revisión online se sugiere analizar el elemento 2.1.1.

### **Área 3: Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje**

En primer lugar, no hay *claridad* en cuanto a la palabra staff escolar; se entiende como personal de la escuela. La diferencia entre los componentes 3.1 y 3.3 no es clara. Agregan que el apoyo directo a los establecimientos, considera la gestión del currículum y viceversa; el título del área no transparenta las acciones a realizar en cada componente.

Respecto al *contenido*, se considera la articulación con el Ministerio en planificación, pero no a nivel pedagógico, vinculación definida de manera unidireccional por los participantes. Se sugiere agregar un componente, sobre “bajar la política” nacional a los establecimientos. Se sugiere

agregar otro componente, que articule la participación de la familia al interior del establecimiento y su involucramiento con el aprendizaje de sus hijos, tomando en cuenta que la Ley SEP obliga a que los establecimientos a rendir cuentas y que los padres sepan los avances de sus hijos. Finalmente, se sugiere que los componentes consideren, además de docentes y directivos, a inspectores, asistentes de la educación u otros actores que también impactan en el aprendizaje de los estudiantes y son parte de la comunidad.

En cuanto a la *aplicabilidad*, es un área relevante, pero se sugiere que se planteen apoyos a establecimientos menos demandantes en tiempo, ya que en algunos casos no hay un jefe técnico a nivel comunal o el personal necesario, habiendo dificultades para entregar apoyo a las escuelas a través de visitas periódicas.

Respecto a los componentes del área 3, se señala lo siguiente:

COMPONENTE 3.1: GESTIÓN DE APOYO DIRECTO A LOS ESTABLECIMIENTOS.

En cuanto a la *claridad*, se sugiere que el componente sea más amplio, ya que la identificación de experiencias exitosas debería realizarse no sólo a nivel local, pues existen comunas muy pequeñas, sin experiencias exitosas.

COMPONENTE: 3.2 GESTIÓN DE APOYO TÉCNICO Y DESARROLLO PROFESIONAL

En lo relativo a la *aplicabilidad*, se sugiere que el componente evalúe la contratación y la capacidad del sostenedor de gestionar sin invertir, ya que no depende del sostenedor sino de los recursos con los que se cuente. Se cuestiona la aplicación del componente, habiendo docentes que no tienen consideradas horas dentro de su contrato para asistir.

COMPONENTE 3.3: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM Y DE LA ENSEÑANZA.

Respecto a la *claridad*, falta especificar “de todos los estudiantes”, para incluir a los estudiantes con NEE. En cuanto al *contenido*, además de articulación y evaluación, debe considerarse instancias de monitoreo y análisis de los resultados. Finalmente, en cuanto a la *aplicabilidad*, la definición de un currículum local es sólo aplicable en enseñanza básica. Posteriormente, no tienen las competencias técnicas para hacerlo.

Respecto a los elementos de gestión del área 3, se señala lo siguiente:

Entre 23 y 24 personas emiten un juicio sobre al menos unos de los elementos de gestión del Área 3. Los resultados muestran que la mayoría piensa que los elementos son comprensibles y pertinentes y solo 5 sugieren eliminar algún elemento. Donde hay menor acuerdo es respecto a que la graduación es adecuada (56%). Respecto de las evidencias y medios de verificación, si bien una mayoría los considera suficientes, congruentes y pertinentes, 28% señala contar con estos medios de verificación y un 56% señala que es factible recoger la información adicional que involucran estos medios.

#### **Área 4: Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo**

En cuanto a la *claridad*, la responsabilidad del sostenedor es “difusa”. Es necesario señalar mecanismos, mediante los cuales se deben realizar los procedimientos.

Respecto al *contenido*, la definición del área es muy administrativa. Por otra parte, no se hace referencia al clima organizacional. Se sugiere incluir el uso “eficiente” de los recursos. Se señala que los procesos de administración deben estar de acuerdo a la normativa legal.



Respecto a los componentes del área 4, se señala lo siguiente:

COMPONENTE 4.1: GESTIÓN RECURSOS FINANCIEROS.

Respecto al *contenido*, es necesario transparentar la gestión financiera, para lo cual se sugiere incluir una cuenta pública del sostenedor. Se sugiere considerar las condiciones que el sostenedor tiene para lograr el elemento 4.1.3, que señala “provee a los establecimientos de recursos necesarios”, antes de evaluarlo, ya que hay una brecha entre los recursos disponibles y las necesidades. También se sugiere incorporar como elemento de calidad el pago a tiempo a docentes y profesionales DAEM. Otra sugerencia es incluir el análisis económico, por ejemplo del impacto de la adquisición de un material u otro en el aprendizaje. En cuanto a *pertinencia*, manifiestan que puede captarse recursos adicionales, pero no es claro si pueden generar unidades productivas o de negocios que permitan obtener recursos, además de las vías de ingreso de subvención y municipio, tema clave en comunas donde históricamente el financiamiento municipal ha sido poco. Respecto a la *factibilidad*, señalan que no hay sistemas para dar cuenta de los procesos contables. Algunos lo están levantando por petición del Ministerio, existiendo sólo registros a nivel de fondos SEP.

COMPONENTE 4.2: GESTIÓN DE RECURSOS MATERIALES.

En cuanto a la *claridad*, en una comuna preguntan si la implementación de mecanismos para identificar necesidades de infraestructura y materiales de enseñanza es la SIPLAF. Respecto al *contenido*, se sugiere incluir en un componente que una persona se haga cargo de monitorear el uso de recursos materiales en función de los objetivos planteados.

COMPONENTE 4.3: GESTIÓN RECURSOS HUMANOS.

No hay *claridad* acerca de la razón de tener procesos de gestión de recursos humanos tanto en el área 3 (desarrollo profesional) como en el área 4 (selección, evaluación). Se sugiere clarificar la función. Sugieren definir claramente el concepto “proceso riguroso, transparente e idóneo”, para evitar discrepancias entre sostenedores. Sobre el *contenido*, en algunas comunas tienen personal, pero no es idóneo; se plantea que la contratación debe operar sobre criterios técnicos y no políticos y se sugiere utilizar el concepto “recurso humano calificado”. Se sugiere también considerar evaluaciones locales, complementarias a la evaluación docente nacional, ya que esta no es coherente con las prácticas de aula cotidianas y no considera el contexto socio político. Otra sugerencia es incorporar elementos de gestión y desarrollo organizacional, como intervención en los temas comunicacionales, perfiles de cargo, intervenciones en clima, desarrollo de carrera, estudio de remuneraciones e incentivos, labores de autocuidado, etc., ya que el componente da cuenta de una visión clásica de administración de recursos humanos. Se sugiere considerar la entrega diferenciada de responsabilidades a los directores en la gestión de RRHH, en función de sus resultados. Finalmente, se sugiere evaluar la responsabilidad del sostenedor en mantener los acuerdos con MINEDUC, para financiar de las horas del personal CRA y de UTP, ya que se ha intentado pagar, con recursos SEP, personal que debe pagar MINEDUC. En cuanto a la *pertinencia*, la gestión eficiente de recursos humanos es poco aplicable y logable, ya que el sostenedor no puede despedir docentes no competentes, teniendo en algunas comunas varios docentes evaluados en nivel básico o insatisfactorio. Es necesario delimitar responsabilidades entre sostenedor y director; el sostenedor define políticas comunales para la gestión de recursos humanos de los directores y la dotación docente y el director puede aumentar las horas de trabajo en función de su plan.

COMPONENTE 4.4: GESTIÓN DE SERVICIOS DE APOYO CON INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Algunos consideran que el componente no es *pertinente*, ya que las comunas grandes no tienen tiempo para realizar esta labor, siendo los establecimientos los que históricamente gestionan redes de apoyo.

Respecto a los elementos de gestión del área 4, se señala lo siguiente:

En términos generales, los elementos de gestión del área de Gestión de Recursos son bien evaluados en los criterios de comprensión, pertinencia, factibilidad y en la graduación de las rúbricas. Así mismo, cada elemento es evaluado mayoritariamente como indispensable y los participantes no los eliminarían.

Hay sólo un elemento que presenta una evaluación inferior en el criterio de comprensión y de graduación de sus rúbricas, que es el elemento *4.3.5: El personal del equipo sostenedor y del staff escolar es cualitativa y cuantitativamente adecuado en relación a necesidades (cantidad de matrícula y su composición; cantidad de establecimientos y cursos)*. Es un elemento poco claro en términos de sus criterios de graduación y medición objetiva.

La evaluación de las evidencias es también muy positiva en los criterios solicitados tanto de suficiencia como coherencia con los elementos.

Los medios de verificación presentan una evaluación más crítica por parte de los participantes en los tres criterios evaluados. Hay un número importante de participantes – aun cuando es menos de la mitad - que manifiesta que los medios de verificación no son suficientes y que no cuentan con los medios de verificación para dar cuenta de los elementos. Sin embargo, los participantes reconocen que éstos podrían ser generados mediante la opción de apoyo externo.

En términos generales, los participantes manifiestan que la implementación del modelo impone tareas que requieren de bastante tiempo de dedicación y sobre todo un número de profesionales y capacidad técnica que actualmente no tienen. Y esto aplicaría para la mayoría de los elementos de gestión del área de recursos y servicios de apoyo.

Los participantes coinciden ampliamente en que requerirían de apoyo para recoger la información sobre “percepción de los actores”, solicitada a través de entrevistas, encuestas y grupos focales a los equipos directivos, profesores, asistentes, estudiantes y apoderados. Los participantes señalan que la tarea implicaría seleccionar la muestra, convocar a los participantes, diseñar los instrumentos, aplicarlos y analizar los resultados, lo cual es sin duda una tarea para la cual no cuentan con tiempo ni con la capacidad técnica adecuada. Ante lo anterior, los participantes señalan que el apoyo externo que requerirían para generar esta información es el reforzamiento a los equipos a través de personal externo de apoyo, o simplemente la contratación de una consultoría externa para la realización de este trabajo.

Relacionado con lo anterior, los participantes manifiestan que es necesario además definir, desde el nivel central, cómo debiese ser procesada y entregada la información respecto de la percepción de los actores.

Adicionalmente, los participantes reconocen que hay otras tareas que por ser “nuevas labores” para el sostenedor, se perciben como difíciles de realizar. Entre éstas, la realización de diagnóstico financiero; la recolección de información financiera desde los establecimientos; la realización de archivos y planillas financieras, y una metodología para la evaluación docente, entre otros. Los participantes proponen que los instrumentos para la realización de estas labores sean estandarizados y se elaboren desde el nivel central.

Finalmente, y con respecto a las rúbricas, los participantes coinciden en que es necesario modificar o ajustar algunos conceptos que son ambiguos y que se prestan para múltiples interpretaciones, dificultando así la identificación del sostenedor con uno de los niveles de

desarrollo. Entre éstos, se encontrarían los “adjetivos”, tales como “adecuado, riguroso, transparente, idóneo, regular, efectivo”; los criterios de cantidad “mayoría, más de la mitad, menos de la mitad”; y los criterios temporales “es sostenido en el tiempo, tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo, en las últimas evaluaciones, recientemente”.

Los participantes proponen que las rúbricas se deben basar en acciones concretas, que sean verificables, de manera de disminuir las dificultades de “interpretación” en la aplicación del instrumento.

### **Área 5: Gestión de Relaciones con el Entorno y la Comunidad**

En cuanto a la *claridad*, el nombre del área es muy amplio y ambiguo y no se condice con la definición que se circunscribe al sistema educativo. Es necesaria coherencia, en el uso del concepto. Se sugiere agregar en el nombre “comunidad educativa” (focalizarse en relaciones internas) ó ampliar el contenido a las relaciones con el entorno (gubernamentales y no gubernamentales). La redacción de la definición del área es poco clara. Se sugiere cambiar el concepto stakeholders. Desarrollo integral es muy amplio.

En lo relativo al *contenido*, se sugiere incorporar las relaciones con otros actores de la comunidad como el sistema de salud, relaciones que permiten la inserción en el mundo laboral y universitario, y visitas educativas, ya que los sostenedores deben entregar un servicio integral, que apunte a la movilidad social. Sugieren agregar el tema convivencia escolar y estrategias de “no violencia”, puntualmente agregar convivencia escolar en componente 5.3 o como nuevo componente, ya que es responsabilidad del sostenedor generar estrategias de comunicación que eviten los conflictos. Falta el tema de género en la propuesta. Se sugiere además: agregar un componente de cuenta pública, que aluda a generar una cultura de poner en conocimiento público acciones y resultados; agregar las acciones de promoción con la familia, explicitando el vínculo familia-escuela/liceo; incluir procesos para la generación de un clima propicio para el desarrollo de la labor educativa y la satisfacción de la comunidad, ya que en el área resultados se alude al clima institucional, pero no existen procesos asociados; finalmente, diferenciar los componentes de comunidad y entorno, asociando entorno a liderazgo y comunidad dejarla en esta área.

Respecto a los componentes del área 5, se señala lo siguiente:

#### COMPONENTE 5.1: GESTIÓN DE MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

En relación con la *pertinencia*, esta gestión debería realizarse a nivel establecimiento atendiendo a las características de la población a la que atiende. El sostenedor debe monitorear las instancias de participación formal, cuenta pública y estrategias comunales para el trabajo con apoderados. Respecto a la *factibilidad*, en algunas comunas no hay acciones a nivel interno (comunidad) en esta área o no se comunican las actividades.

#### COMPONENTE 5.2: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.

En cuanto a la *claridad*, sugieren cambiar la definición de inclusión, concepto muy amplio y que se usa, erróneamente, como sinónimo de integración. Se sugiere revisar el Índice de Inclusión, para extraer indicadores y mejorar la definición. En cuanto al *contenido*, se sugiere abordar la inclusión como un tema transversal al modelo, no como un tema anexo al currículum. Al respecto, es necesario contar con un equipo dedicado a esta labor, el cual no es el caso de sostenedores pequeños. Si se aplica, se sugiere evaluarlo a nivel de establecimientos. En cuanto a la *factibilidad*, se sugiere contar con un índice de inclusión y/o generar instrumentos.

**COMPONENTE 5.3: RELACIÓN CON ACTORES DEL SISTEMA ESCOLAR Y ENTORNO.**

En relación con la *pertinencia*, una comuna sugiere situar la vinculación con el entorno fuera del contexto educativo, es decir, reducirlo a los planes de trabajo del municipio con la comunidad que atiende. En su caso, la vinculación con el entorno depende de los establecimientos y debe conservarse, ya que les resulta difícil pensar estrategias comunales, considerando que no todos los estudiantes son de la comuna y no tendrían derecho a los beneficios comunales. Por el contrario, otra comuna señala que la responsabilidad del sostenedor es coordinar y convocar, con lo cual debe participar activamente en alianzas con otras instituciones para atender a todos sus estudiantes.

Respecto a los elementos de gestión del área 5, se señala lo siguiente:

Entre 42 y 41 personas emiten un juicio sobre al menos unos de los elementos de gestión del Área 5. Como se observa en la Tabla 1, los resultados muestran que casi con unanimidad los participantes en la consulta online piensan que los elementos son comprensibles y pertinentes y solo 2 sugieren eliminar algún elemento. Respecto de las evidencias y medios de verificación, si bien una mayoría los considera suficientes, congruentes y pertinentes, 69% señala contar con estos medios de verificación y un 74% señala que es factible recoger la información adicional que involucran estos medios.

**C. Propuesta Modelo de Estándares: Análisis por Elementos de Gestión**

**Análisis por Elemento de Gestión Área 1**

**Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes**

**Elemento de Gestión 1.1.1 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de 4º básico en matemáticas**

a) Análisis cuantitativo:

A partir de la Tabla 1 se concluye que la única debilidad del elemento de gestión es que la mitad de los que responden indican que eliminarían el elemento de gestión, dando cuenta que existe una importante tensión entre el marco normativo y la percepción que tienen los sostenedores públicos respecto de su responsabilidad, en muchos casos, sólo concentrada en los ámbitos administrativos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	OK	OK	OK	OK	OK

c) Evidencia

Excelente evaluación (tanto en suficiencia como en congruencia)

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Pruebas SIMCE (4° básico) 2. Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor 3. Resultados oficiales en pruebas estandarizadas 4. Aplicación de encuestas a los actores 5. Entrevistas a directivos de la educación pública 6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares	- Los municipios pequeños requieren apoyo en todos. - Los más grandes en encuestas y entrevistas.	- Estándares validados a nivel internacional - Instrumento(s) validado y diseño de muestreo (indispensable que lo sean por el MINEDUC) - Contar con un equipo de trabajo (o consultora) - Red informática	Todo es viable. Aunque un municipio menciona la aplicación de encuestas y entrevistas a directivos	NO

**Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes**  
**Elemento de Gestión 1.1.2 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Social y Cultural**

a) Análisis cuantitativo

La única debilidad indicada por los profesionales se refiere a la dificultad para realizar los mecanismos de verificación propuestos

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	-Confusión sobre puntos de corte por subsector (opinión que todos debiesen ser similares)				

c) Evidencia

Adecuada, pero no excelente. Aunque debiese ser considerada como similar a la del elemento de gestión anterior, pues tienen similar orientación.

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Pruebas SIMCE (4° básico) 2. Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor 3. Resultados oficiales en pruebas estandarizadas 4. Aplicación de	Idem 1.1	Idem 1.1	Ídem 1.1	NO

encuestas a los actores 5. Entrevistas a directivos de la educación pública 6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares				
---	--	--	--	--

**Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes**  
**Elemento de Gestión 1.1.3 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en Comprensión del Medio Natural**

a) Análisis cuantitativo

El único aspecto crítico es el relativo a la implementación de los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	Confusión de la causa por lo cual los puntos de corte deben ser diferentes a otros				

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación: datos cuantitativos indican debilidad en la implementación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Pruebas SIMCE (4° básico) 2. Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor 3. Resultados oficiales en pruebas estandarizadas 4. Aplicación de encuestas a los actores 5. Entrevistas a directivos de la educación pública 6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares				NO

**Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes**  
**Elemento de Gestión 1.1.4 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico en lenguaje**

a) Análisis cuantitativo

La única característica débil es la dificultad para poder implementar los mecanismos de verificación

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros					

c) Evidencia: Buena evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Pruebas SIMCE (4º básico) 2. Pruebas adicionales aplicadas a todos los establecimientos del sostenedor 3. Resultados oficiales en pruebas estandarizadas 4. Aplicación de encuestas a los actores 5. Entrevistas a directivos de la educación pública 6. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares	ídem	ídem	ídem	- Un municipio indica la necesidad de entregar a los establecimientos mayores grados de autonomía. - Mayor asignación de tiempo a los docentes que deben mejorar sus prácticas (sostenedores deberían hacer un estudio del uso del tiempo de los docentes)

### Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes

#### Elemento de Gestión 1.1.5 Efectividad del sostenedor en los resultados escolares (estándares a nivel de establecimiento y categorización de ley SEP) de cada establecimiento de su dependencia

a) Análisis cuantitativo

Los puntos débiles son la implementación de los mecanismos de verificación, incluso con el apoyo externo para desarrollarlo, se genera el temor de no poder contar con la información necesaria para construir los indicadores respectivos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Falta indicar un porcentaje (definir criterio de mayoría)		¿Qué es mayor parte?			

c) Evidencia: Buena evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias

1. Decreto de MINEDUC sobre condición de establecimientos públicos en el marco de la ley SEP 2. Decreto Agencia de Calidad sobre nivel de cumplimiento de estándares de los establecimientos educacionales 3. Aplicación de encuestas a actores 4. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares	-Casi todos, pero con énfasis en entrevistas y encuestas	- Apoyo de ATE para medir dominio lector y comprensión lectora - Formación de equipo de trabajo - Red informática - Instrumentos validados y estandarizados	- Las entrevistas	Identificar equipos de trabajo por establecimiento, para no incorporar más recursos humanos que los que ya existen.
--	--	--	-------------------	---

**Componente 1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes**  
**Elemento de Gestión 1.1.6 Efectividad en los aprendizajes de todos los estudiantes en 1° - 2° básico (al menos lenguaje)**

a) Análisis cuantitativo

La debilidad es la imposibilidad de lograr implementar los mecanismos de verificación en forma autónoma.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Informes de resultados por establecimiento y sostenedor de resultados y evaluación de dominio y comprensión lectora (solicitados en el marco de la ley SEP) 2. Aplicación de encuestas a actores 3. Entrevistas a directivos de los establecimientos 4. Entrevistas a docentes de 1er ciclo básico de los establecimientos	Para la mayoría, puesto que se entiende como un programa transversal en cada establecimiento.	Red informática Equipo de trabajo (profesionales para el diseño de instrumentos) Articulación equipo DAEM-equipos de establecimientos	Necesidad de instrumentos validados y comparables	NO

**Componente 1.2 Tendencia en los resultados de pruebas estandarizadas**  
**Elemento de Gestión 1.2.1 Logra un sistemático mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes**



a) **Análisis cuantitativo**

No se presentan puntos débiles

b) **Rúbricas**

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) **Evidencia: Excelente evaluación**

d) **Medios de Verificación**

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora (al menos últimas 3 mediciones) 2. Informes sobre análisis de evolución de resultados en los aprendizajes de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa	-Encuestas de opinión -Elaboración de informes públicos (el No 3)	-Sólo uno menciona apoyo a su equipo técnico -Otro menciona acerca de diseño en la elaboración de los informes	Todo es viable	

**Componente 1.2 Tendencia en los resultados de pruebas estandarizadas**  
**Elemento de Gestión 1.2.2 Efectividad del sostenedor en las estrategias implementadas para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes**

a) **Análisis cuantitativo**

Aspecto débil es la capacidad del equipo interno del DAEM para implementar los mecanismos de verificación.

b) **Rúbricas**

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
			Entre básico y funcional sólo hay una leve diferencia, por lo cual se debe reforzar la diferenciación		

c) **Evidencia: Muy bien evaluada**

d) **Medios de Verificación**

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora 2. Documentación de estrategias y programas definidos, diseñados e implementados para mejorar la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes 2. Informes y estudios sobre análisis de la efectividad de las estrategias utilizadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes 3. Aplicación de encuestas a los a equipo sostenedor, directivos de establecimientos y docentes 4. Entrevistas a directivos del sostenedor de la educación pública 5. Entrevistas a directivos de los establecimientos escolares	-Encuestas de opinión, encuestas y entrevistas -Elaboración de informes	-Equipo para diseñar instrumentos, aplicarlos y luego analizarlos. -Equipo para evaluar acciones de mejoramiento y elaborar informes	-Sólo uno menciona la necesidad de contar con instrumentos validados y comparables	NO

**Componente 1.2: Tendencia en los resultados de pruebas estandarizadas**  
**Elemento de Gestión 1.2.3 Logra un sistemático mejoramiento en los resultados de aprendizaje alcanzados a nivel de cada establecimiento**

a) Análisis cuantitativo

Aspecto débil es la capacidad del equipo DAEM de implementar los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia: bien evaluada

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora 2. Informes sobre análisis de evolución de resultados en los aprendizajes de los	-2 y 3	Mejorar la cantidad de RRHH y capacitación para que puedan realizar análisis	-Análisis	1 municipio eliminaría el elemento de gestión (probablemente falta de identificación de responsabilidad por los resultados de los

estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa				establecimientos)
--	--	--	--	-------------------

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.1 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (NSE)**

a) Análisis cuantitativo

El único aspecto débil es la dificultad del equipo DAEM para implementar los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia: Bien evaluada

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por NSE 2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo a NSE de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa	Especialmente en la 2	Apoyo externo, o reforzamiento al equipo interno, par análisis de los resultados	Todas son viables, aunque un municipio menciona el desafío de poder hacer análisis de calidad	NO

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.2 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según género**

a) Análisis cuantitativo

Dos aspectos son presentados como débiles para este elemento de gestión. Además de la dificultad del equipo DAEM para implementar los mecanismos de verificación, la mayoría de los participantes indican que no corresponde su inclusión en la propuesta de estándares, pues no es percibido como relevante diferenciar resultados por género.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia: Bien evaluada

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por género 2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo al género de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa	IDEM	IDEM	Ningún problema	Un municipio considera que no es imprescindible, otro no lo considera pertinente.

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.3 Efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes según origen étnico de los estudiantes**

a) Análisis cuantitativo

Dos aspectos son presentados como débiles para este elemento de gestión. Además de la dificultad del equipo DAEM para implementar los mecanismos de verificación, la mayoría de los participantes indican que no corresponde su inclusión en la propuesta de estándares, pues no es percibido como relevante diferenciar resultados por grupo étnico. Todo indica que entre los equipos municipales no existe la percepción de una brecha de género o por grupos étnicos, siendo lo único que genera menores oportunidades la pertenencia al grupo socioeconómico.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Cuál es el porcentaje de la diferencia no significativa?	No establece parámetros claros				

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y Calidad y Comprensión Lectora por origen étnico de los estudiantes 2. Informes sobre análisis de resultados en los aprendizajes y evolución de estos de acuerdo al origen étnico de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de aprendizajes de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa	IDEM	IDEM	Que las pruebas indiquen la condición de la etnia	Un municipio indica que es discriminatorio preguntar desde la etnia

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.4 Efectividad del sostenedor en indicadores de eficiencia interna de los estudiantes por NSE**

a) Análisis cuantitativo

Existen dos puntos débiles, además de la dificultad del equipo DAEM para implementar los mecanismos propuestos, existen 2 personas que indican que tendría que ser perfeccionada la graduación de las rúbricas.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia: Excelente evaluación.

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de Indicadores de eficiencia interna por NSE 2. Informes sobre análisis de resultados de eficiencia interna y evolución de estos de acuerdo a NSE de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y	Varios municipios indican la necesidad de apoyo en todos	Equipo de trabajo (tiempo) En general comunas grandes, o intermedias organizadas cuentan con capacidades para asumir tareas	Todo es posible, es necesario contar con los recursos técnicos/financieros	

tendencias de eficiencia interna de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa				
---	--	--	--	--

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.5 Efectividad del sostenedor en los indicadores de eficiencia interna de los estudiantes según género**

a) Análisis cuantitativo

El único punto débil es la percepción de algunos municipios respecto a las dificultades que tendrían para implementar los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
¿qué porcentaje es muy bueno?					

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de eficiencia interna por género 2. Informes sobre análisis de indicadores de eficiencia interna y evolución de estos de acuerdo al género de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de indicadores de eficiencia interna y tendencias de estos a los actores de la comunidad educativa	2 casos de comunas intermedias requieren apoyo general, el resto no entrega señales	Los que indican necesidad de apoyo, indican que necesitan apoyo técnico interno adicional (o consultora de apoyo)	Sólo una persona indica tiempo/personal (lo cual indica dudas del apoyo requerido)	1 persona indica que no es pertinente

**Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje**  
**Elemento de Gestión 1.3.6 Efectividad del sostenedor en los indicadores de eficiencia interna de los estudiantes según origen étnico**

a) Análisis cuantitativo

El único elemento débil es la dificultad que perciben varios DAEM para implementar los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
¿Qué es muy					

bueno? (indicar un %)					
-----------------------	--	--	--	--	--

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados en los indicadores de eficiencia interna por origen étnico de los estudiantes 2. Informes sobre análisis de resultados en los indicadores de eficiencia interna y evolución de estos de acuerdo al origen étnico de los estudiantes 3. Informes públicos de entrega de resultados y tendencias de indicadores de eficiencia interna de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa	La mayoría solicita apoyo en los 3 mecanismos	1 persona encargada del tema intercultural Apoyo externo, porque son más complejos	Una persona indica que existiría mayor dificultad con el medio 1, el resto parece no revestir mayor dificultad	Indicadores precisos sobre % (en etnia y género)

### Componente 1.3: Equidad en los resultados de aprendizaje

#### Elemento de Gestión 1.3.7 Efectividad de las estrategias de apoyo para que las escuelas y estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje mejoren sus logros y reduzcan las diferencias con el resto de los estudiantes para alcanzar una educación de alta calidad

a) Análisis cuantitativo

Nuevamente, el único problema es la capacidad del equipo DAEM para implementar los mecanismos de verificación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
----------	----------	-----------	--------	------------	--------------

c) Evidencia: Excelente evaluación

d) Medios de Verificación

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Resultados de SIMCE, Niveles de Logro, PSU y	De los que entregan información, dos de	Asesoría externa o reforzar equipos DAEM	No reviste mayor problema, resolviendo	

Calidad y Comprensión Lectora por NSE, Género y Origen Étnico 2. Informes de políticas y estrategias para mejorar resultados de escuelas y estudiantes identificados como grupos objetivos NSE 3. Informes sobre análisis y evaluación de resultados de las estrategias implementadas	cuatro indican apoyo en todos.		el apoyo técnico.	
---	--------------------------------	--	-------------------	--

**Componente 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos (incluye proceso de mejoramiento continuo)**

**Elemento de Gestión 1.4.1 Efectividad en el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados por el PADEM (o instrumento de planificación educativa pública) para la educación municipal.**

a) Análisis cuantitativo

Este elemento de gestión fue bien evaluado por los 4 participantes en todos los criterios propuestos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que en especial está rúbrica establece con excelencia los indicadores.					

c) Evidencia

Las evidencias también fueron bien evaluados por los 4 participantes.

d) Medios de Verificación

Los medios también recibieron una buena evaluación. Sólo un participante señala que actualmente no cuenta con los medios de verificación solicitados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. PADEM 2. Últimos informes de evaluación de cumplimiento de metas.	Sólo una participante señala que requeriría apoyo para producir los informes de cumplimiento de metas señalados en los medios de verificación. Los demás señalan que no requieren de apoyo para los medios de verificación	Un participante indica que requeriría de un equipo de trabajo organizado para cumplir con este requerimiento. Los otros 3 participantes señalan que ya cuentan con esta información y no requieren de mayor apoyo.	Contando el apoyo señalado no sería difícil recoger esa información.	



	señalados.			
--	------------	--	--	--

**Componente 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos (incluye proceso de mejoramiento continuo)**

**Elemento de Gestión 1.4.2 Efectividad en el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores planteados por el PEI (o alternativa modificada para fortalecer el compromiso de logros y acciones en períodos anuales o bianuales) en cada establecimiento municipal**

a) Análisis cuantitativo

Este elemento es bien evaluado por los 4 participantes en todos los criterios propuestos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que en esta rúbrica faltó los % de logro.					

c) Evidencia:

A su vez, las evidencias también fueron bien evaluadas por los 4 participantes en ambos criterios, suficiencia y coherencia.

d) Medios de Verificación

La evaluación de los medios resultó más irregular. Un participante señala que la evidencia no es suficiente; dos participantes indican que no cuentan con los medios. Y de éstos, uno agrega que no es posible recoger la información solicitada.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. PEI 2. Últimos informes de evaluación de cumplimiento de metas.	Dos de los participantes señalan que requerirían de apoyo para lograr los medios de verificación requeridos, tanto la información contenida en el PEI como los informes de cumplimiento de metas. Los demás participantes señalan que no requieren de mayor apoyo para conseguir esta información.	Respecto de qué apoyo específico requerirían, los participantes señalan que apoyo a los equipos técnicos, en la elaboración tanto del PEI como en la evaluación del cumplimiento. Actualmente no existe un instrumento de evaluación de cumplimiento de metas. Eso podría dificultar el cumplimiento de este elemento.		

**Componente 1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos (incluye proceso de mejoramiento continuo)**

**Elemento de Gestión 1.4.3 Evalúa y documenta la efectividad e impacto de su proceso de mejoramiento continuo**

a) **Análisis cuantitativo**

Este elemento de gestión fue bien evaluado por los 4 participantes en todos los criterios propuestos.

b) **Rúbricas**

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que es esta rúbrica faltó los % de logro.					

c) **Evidencia:**

Las evidencias también fueron bien evaluadas por los 4 participantes.

d) **Medios de Verificación**

Los medios también recibieron una buena evaluación. Sólo un participante señala que actualmente no cuenta con los medios de verificación solicitados y que no es posible recoger la información con la que no cuenta.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Documentos de evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)	Mientras dos de los participantes señalan que no requieren de apoyo para la recolección de esta información, los otros dos participantes comentan que requieren de apoyo en la elaboración de un instrumento de evaluación de metas.	Para esto requerirían de una asesoría externa o apoyo a los equipos técnicos.	Agregan que si contasen con este apoyo, no sería inviable recoger la información.	

**Componente 1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el servicio educativo**  
**Elemento de Gestión 1.5.1 Los estudiantes evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor**

a) **Análisis cuantitativo**

Si bien los 4 participantes señalan que el elemento es comprensible y su graduación es adecuada, uno de estos indica que el elemento no es pertinente, no es factible, no es indispensable y por tanto lo eliminaría.

b) **Rúbricas**

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que es una excelente descripción, posee los indicadores claramente					

establecidos.				
---------------	--	--	--	--

c) Evidencia:

2 participantes indican que la evidencia no es suficiente ni coherente.

d) Medios de Verificación

2 participantes indican que los medios no son suficientes. Uno de ellos señala que los medios no son pertinentes. Ninguno cuenta actualmente con los medios de verificación.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados e informes).	Dos participantes coinciden en señalar los documentos de evaluación, así como los mecanismos para llegar a los estudiantes para que realicen la evaluación. Uno de los participantes reitera que los medios no son pertinentes para el elemento de gestión.	Requerirían de apoyo para elaborar un sistema de difusión para conocer lo que realizan los sostenedores y crear un mecanismo para recoger la opinión de los estudiantes. Otros dos participantes ponen énfasis en el apoyo para la creación de los instrumentos de evaluación y su análisis o interpretación.	Sobre la dificultad o inviabilidad, sólo uno de los 4 participantes señala que cree inviable la recolección de esta información, por falta de tiempo y también porque el sostenedor se relaciona más directamente con directivos y profesores y menos con estudiantes.	

**Componente 1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el servicio educativo**  
**Elemento de Gestión 1.5.2 Los padres y apoderados evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor**

a) Análisis cuantitativo

El elemento de gestión es evaluado positivamente por todos los participantes en todos los criterios propuestos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Sólo un participante señala que están bien claros los indicadores de calidad					

c) Evidencia

Las evidencias a su vez, también son evaluadas positivamente por los 3 participantes en los criterios propuestos.

d) Medios de Verificación

Lo mismo ocurre con los medios de verificación. Sólo 2 de los participantes señalan que actualmente no cuentan con los medios para dar cuenta de la información solicitada.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil	Comentarios o sugerencias

	específico para su recolección?	que actualmente no cuenta	o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)	Los participantes señalan que de los medios de verificación presentados, los que requerirían de apoyo son los documentos para realizar la evaluación.	Las posibilidades de apoyo que proponen son la contratación de una consultora externa para la confección de los instrumentos de evaluación, y contar con un staff que elabore los instrumentos.	Si se cuenta con el apoyo, no sería inviable recolectar esta información.	

**Componente 1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el servicio educativo**  
**Elemento de Gestión 1.5.3 El equipo sostenedor y staff escolar evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor**

a) Análisis cuantitativo

Al igual que el anterior, este elemento es evaluado positivamente por todos los participantes en todos los criterios propuestos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que están claros los indicadores de calidad.	Un participante señala que el staff escolar es un término no utilizado en el sistema educativo, se sugiere comunidad escolar.				

c) Evidencia

Las evidencias a su vez, también son evaluadas positivamente por los 4 participantes en los criterios propuestos.

d) Medios de Verificación

Lo mismo ocurre con los medios de verificación. Dos de los participantes señalan que actualmente no cuentan con los medios para dar cuenta de la información solicitada, aunque si es posible recoger la información considerando la opción de apoyo. Uno indica que considera que los medios no son pertinentes.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)	Requerirían de apoyo para los documentos de evaluación.	El apoyo específico requerido, es en el diseño de los instrumentos, el análisis de la información y la realización de un informe. Proponen que contratación de una consultoría externa o un staff encargado del diseño, aplicación y análisis.	Sobre su viabilidad, ésta sólo es posible si se cuenta con el apoyo necesario. De otra manera no, por razones de tiempo y de capacidad del equipo profesional.	

**Componente 1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el servicio educativo  
Elemento de Gestión 1.5.4 Otros actores de la comunidad escolar (empresas, representantes del Ministerio de Educación, organizaciones comunitarias) evalúan positivamente los servicios educacionales provistos por el sostenedor**

a) Análisis cuantitativo

Un participante señala que el elemento no es “comprensible” ni “indispensable”. Aunque no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Sólo un participante señala que le parecen bien los indicadores de calidad.					

c) Evidencia

Así mismo, un participante indica que las evidencias no son suficientes ni coherentes.

d) Medios de Verificación

Finalmente, un participante indica que los medios no son suficientes, ni pertinentes. Y dos de ellos señalan que actualmente no cuentan con la información solicitada.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)	Un participante señala que requeriría apoyo para los documentos de evaluación, y que específicamente requeriría de la contratación de una consultoría externa para realizar el proceso de elaboración, aplicación y análisis.			Un participante señala que el instrumento le parece no es pertinente.

**Componente: 1.6 Satisfacción con el clima escolar**

**Elemento de Gestión 1.6.1 La comunidad escolar evalúa positivamente el clima escolar provisto por el sostenedor**

a) Análisis cuantitativo

De los 4 participantes, 1 señala que el elemento no es comprensible, pertinente ni presenta una graduación adecuada. Sin embargo, coinciden en que es un elemento indispensable y que no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia

Un participante señala que las evidencias no son suficientes ni coherentes con el elemento. El resto de los participantes realiza una evaluación positiva.

d) Medios de Verificación

De la misma forma, un participante señala que los medios no son suficientes ni pertinentes. Aunque todos los participantes señalan que es posible recoger esta información, ninguno de ellos cuenta actualmente con estos medios.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Documentos de Evaluación (instrumentos utilizados, análisis, resultados, informes)	Los participantes coinciden en que requerirían de apoyo para la recolección de los "documentos de evaluación" solicitados en los medios.	De la misma forma, los participantes coinciden en que requerirían de apoyo técnico, esto es, contar con un equipo externo de asesoría en temas de evaluación y medición así como evaluación específica de clima escolar.	Un participante señala que aún contando con la opción de apoyo, la aplicación de la encuesta por parte del equipo local puede resultar difícil.	Un participante propone que es difícil ver la relación que se establece entre la disciplina de los estudiantes, el manejo disciplinar de los equipos, con lo que realmente provee el sostenedor. Propone algunas alternativas, entre éstas: evaluar los mecanismos de selección de personal que implementa al momento de conformar los equipos para facilitar un adecuado clima escolar; evaluar las estrategias de resolución de conflictos; el apoyo que realice para la capacitación relacionada con convivencia escolar y manejo y resolución de conflictos; o las directrices que genere para dar cumplimiento a la política de convivencia escolar.

**Componente: 1.6 Satisfacción con el clima escolar**

**Elemento de Gestión 1.6.2 Logra efectividad en el manejo de la disciplina interna de los establecimientos y ésta es equitativa entre las diversas características de los estudiantes**

a) Análisis cuantitativo

Los participantes coinciden en que el elemento se comprende y es pertinente. Un participante evalúa negativamente los criterios de factibilidad y graduación adecuada. Sin embargo, los 3 lo consideran un elemento indispensable.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que no están claramente definidos los indicadores de					

calidad.					
----------	--	--	--	--	--

c) Evidencia

Las evidencias son evaluadas positivamente en ambos criterios, pertinencia y suficiencia.

d) Medios de Verificación

e)

Los medios también son evaluados positivamente en los criterios de pertinencia, suficiencia. Adicionalmente, aunque coinciden en que es posible recoger la información propuesta, 2 participantes señalan que actualmente no cuentan con los medios de verificación solicitados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor. 2. Entrevistas con Comunidad Educativa. 3. Documentos oficiales de establecimientos	En relación a los medios que requerirían de apoyo para su recolección, los participantes señalan los documentos oficiales de los establecimientos y las entrevistas a los actores.	Sobre el apoyo específico requerido para generar la información, los participantes proponen una base de datos que incorpore la información requerida y contar con un equipo técnico con experticia y objetividad en la lectura de los documentos.	Con este apoyo no sería inviable poder recolectar esta información.	

**Componente 1.7 Eficiencia Interna del Sistema**

**Elemento de Gestión 1.7.1 Efectividad en la retención y crecimiento de la matrícula escolar**

a) Análisis cuantitativo

Este elemento fue evaluado positivamente en todos los criterios.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que están claramente establecidos los índices de calidad en los niveles.					

c) Evidencia

Las evidencias también cumplen con los criterios propuestos, suficiencia y coherencia.

d) Medios de Verificación

Los medios de verificación también cumplen con los 4 criterios de evaluación propuestos.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias

1. Directorio de matrícula MINEDUC 2. Registro de Estudiantes de Chile (MINEDUC) 3. Información sobre matrícula de sostenedores públicos a Abril de cada año.	Los participantes coinciden en señalar que no requieren apoyo específico para recolectar esta información.			
---	--	--	--	--

**Componente 1.7 Eficiencia Interna del Sistema**

**Elemento de Gestión 1.7.2 Efectividad de políticas y estrategias para revertir la pérdida e incrementar la participación de la matrícula municipal a nivel comunal**

a) Análisis cuantitativo

Al igual que el elemento de gestión anterior, este también fue evaluado positivamente en todos los criterios por los 3 participantes.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia

Las evidencias también cumplen con los criterios propuestos, suficiencia y coherencia.

d) Medios de Verificación

Los medios de verificación también cumplen con los 4 criterios de evaluación propuestos.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Directorio de matrícula MINEDUC 2. Registro de Estudiantes de Chile (MINEDUC) 3. Información sobre matrícula sostenedores públicos a Abril de cada año	Los participantes coinciden en que no requieren de apoyo para recolectar esta información.			

**Componente 1.7 Eficiencia Interna del Sistema**

**Elemento de Gestión 1.7.3 Efectividad en el cumplimiento de los principales indicadores de eficiencia interna (sólo incluye reprobación)**

a) Análisis cuantitativo

Los 3 participantes evalúan positivamente todos los criterios propuestos. Sólo un participante señala que eliminaría el elemento de gestión.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que están claramente establecidos los criterios de calidad.					



c) Evidencia

Las evidencias son evaluadas como suficientes y coherentes.

d) Medios de Verificación

Los medios de verificación también son evaluados positivamente, por todos los participantes, en los 4 criterios propuestos.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Directorio de indicadores MINEDUC 2. Entrevistas a sostenedor y directores.	Los participantes coinciden en señalar que no requieren de apoyo para recolectar la información solicitada.			

**Componente 1.7 Eficiencia Interna del Sistema**

**Elemento de Gestión 1.7.4 Reducción en las brechas de la eficiencia interna entre los diferentes establecimientos municipales**

a) Análisis cuantitativo

A diferencia del resto de elementos del componente, uno de los participantes califica negativamente a este elemento en todos los criterios. Y propone, por tanto, que lo eliminaría. El resto de participantes lo evalúa positivamente.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evidencia

Un participante evalúa negativamente las evidencias en los criterios de suficiencia y coherencia.

d) Medios de Verificación

Lo mismo ocurre con la evaluación de los medios de verificación. Y adicionalmente, 2 participantes señalan que actualmente no cuentan con la información solicitada.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Directorio de indicadores MINEDUC 2. Entrevistas a sostenedor y directores de establecimientos.	2 participantes señalan que no requieren apoyo para recolectar la información solicitada. El tercer participante señala que es un elemento no pertinente, dado que estaría evaluado en el elemento anterior.			Un participante señala que se repiten los medios de verificación en este elemento. Revisar.

**Componente 1.7 Eficiencia Interna del Sistema**

**Elemento de Gestión 1.7.5 Efectividad en la continuación de estudios post-secundarios**

a) Análisis cuantitativo

Este elemento es evaluado positivamente, por los 3 participantes, en todos los criterios propuestos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Un participante señala que están claramente establecidos los criterios de calidad.					

c) Evidencia

Las evidencias también son evaluadas positivamente por los 3 participantes.

d) Medios de Verificación

Así mismo, los medios de verificación también cumplen con los criterios propuestos. Sólo 1 participante señala que actualmente no cuenta con los medios de verificación definidos para este elemento.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
3. Registros oficiales 4. Estudios de seguimiento de egresados de educación media	Dos participantes señalan que no requieren de apoyo para recolectar la información solicitada. Uno de ellos indica que requeriría de apoyo para los “estudios de seguimiento de egresados de educación media”.	Para este medio requeriría de contratar una asesoría técnica que realice dicho estudio.	Dados estos requerimientos, señala que podría recoger la información.	Un participante señala que están repetidos los medios de verificación. Revisar.

**Componente: Componente 1.8 Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de aprendizaje**

**Elemento de Gestión 1.8.1 Efectividad del sostenedor en el cumplimiento de la normativa**

a) Análisis cuantitativo

Uno de los participantes señala que el elemento no es comprensible. En el resto de los criterios, los participantes coinciden en que el elemento es pertinente, factible, que presenta una graduación adecuada, es indispensable y que no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
No hay claridad en % del					

indicador de calidad.					
-----------------------	--	--	--	--	--

c) Evidencia

Las evidencias son suficientes y coherentes.

d) Medios de Verificación

Los medios de verificación son, a su vez, suficientes y pertinentes. Y aunque los participantes señalan que es posible recoger la información, uno de ellos indica que no cuenta con los medios de verificación solicitados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Entrevista a responsables del MINEDUC sobre evaluación de cumplimiento de normativa 2. Registros y antecedentes oficiales sobre sanciones por incumplimiento de normativa	Respecto de qué medios requerirían apoyo específico para su recolección, un participante indica que ninguno, mientras los otros dos participantes señalan que para ambos medios sería necesario contar con apoyo: entrevista a responsables MINEDUC y registros y antecedentes oficiales sobre sanciones por incumplimiento de normativa.	Los participantes señalan que requerirían el apoyo de MINEDUC para poder generar la información solicitada. Sin embargo, considerando la opción de apoyo desde MINEDUC, estos medios no serían "inviabiles".		

**Análisis por elemento de gestión Área 2**

**Componente 2.1: Visión.**

**Elemento de Gestión 2.1.1: Cuenta con un modelo de escuela ideal que guía sus decisiones y acciones**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. Si bien en general no lo eliminarían, hay acuerdo en que la graduación de la rúbrica del elemento no es adecuada.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Los altos estándares no se aplican, o solamente a veces	No siempre aplica altos estándares	No siempre los estándares son altos	Los altos estándares no se aplican, o solamente a veces	No se difunden con claridad los altos estándares	No hay una política de altos estándares, o surgen en forma espontánea

En cuanto a los niveles de desarrollo, se sugiere considerar si la Visión es coherente con instrumentos de planificación comunal (PLADECO) Otro participante agrega, respecto a la

rúbrica en general, que entre los niveles de desarrollo hay diferencias muy sutiles, por lo cual sería mejor agruparlos y eliminar algunos.

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y coherente con el elemento presentado. Ahora bien, en cuanto a los medios de verificación asociados, destaca que la mayoría considera no contar con dichos datos, aún cuando estiman que es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 4 de los 5 participantes respondieron necesitarlo en la recolección de documentos, ya que se trataría de una gran cantidad de material específico. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, los mismos 4 participantes sugirieron capacitación especializada, personas dedicadas tiempo completo en recolectar, así como asistencia técnica a través de organismos especializados.

En cuanto a información inviable de recoger, 2 participantes reiteran que hay algunos documentos que presentan inviabilidad (sobre el modelo de escuela ideal y sobre la construcción de la visión)

Finalmente, en cuanto a sugerencias y comentarios generales, un participante agrega que le gustaría tener un modelo de alumno deseado, en vez de uno de escuela ideal. Dos participantes se refieren al concepto de Visión, sugiriendo que es importante vincularla con la Visión comunal y los objetivos comunales, así como que es necesario saber qué se entiende por visión, aclarando si esta coincide con la utilizada por Mineduc, se omite una definición o se está confundiendo con el concepto de misión.

**Componente 2.1: Visión.**

**Elemento de Gestión 2.1.2: Existe una visión compartida entre sostenedor y la comunidad educativa que permite alinear las acciones de estos actores**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
La visión es conocida y compartida por toda la comunidad	La visión es conocida y compartida por casi toda la comunidad	La visión es conocida y compartida por la comunidad	La visión es conocida por la comunidad	La visión es conocida	No hay una política de visión

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, los participantes respondieron necesitarlo en la recolección de documentos, implicando un conocimiento acabado de los estándares a nivel nacional. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, los participantes sugirieron apoyo de la comuna para socializar y consensuar la visión, aportes desde el Mineduc con respecto a estándares así como asistencia técnica a través de organismos especializados.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala documentos de revisión y actualización de la visión.

Finalmente, en cuanto a sugerencias y comentarios generales, se señala que la visión nace de la comuna, insistiendo en que es necesario saber qué se entiende por visión, aclarando si esta coincide con la utilizada por Mineduc, se omite una definición o se está confundiendo con el concepto de misión.

**Componente 2.1: Visión.**

**Elemento de Gestión 2.1.3: Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a los aprendizajes de los estudiantes**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, 2 participantes la consideran adecuada y los otros 2, no.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Los alumnos y familia saben siempre de los altos estándares que deben alcanzar	Los alumnos y familia saben casi siempre de los altos estándares que deben alcanzar	Los alumnos y familia saben de los altos estándares que deben alcanzar	Los alumnos y familia saben a veces de los altos estándares que deben alcanzar	Los alumnos y familia saben algo de los altos estándares	Los alumnos y familia no se informan de alguna política de altos estándares que deben alcanzar

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, se señalan documentos sobre construcción de estándares, que implican un conocimiento acabado de los estándares a nivel nacional. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, los participantes sugirieron nuevamente aportes desde el Mineduc con respecto a estándares, trabajo consensuado de los actores de la

comuna, así como asistencia técnica y capacitación al equipo local en el área temática: construcción de estándares y su articulación con el modelo de escuela ideal.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala los documentos de construcción de estándares.

Finalmente, en cuanto a sugerencias y comentarios generales, se señala que se trata de un elemento vital que debe estar en el modelo, comentándose a su vez que este proceso se ha vivido con más intensidad en el nivel local, a raíz de la implementación de la ley SEP.

### **Componente 2.1: Visión.**

#### **Elemento de Gestión 2.1.4: Define y comunica altos estándares de desempeño respecto a las prácticas pedagógicas y de gestión escolar**

##### a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, 2 participantes la consideran adecuada y los otros 2, no.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Cuenta y aplica permanentemente altos estándares en prácticas y gestión pedagógica	Cuenta y aplica altos estándares frecuentemente en prácticas y gestión pedagógica	Cuenta y aplica altos estándares en prácticas y gestión pedagógica	A veces aplica altos estándares en prácticas y gestión pedagógica	Casi nunca aplica altos estándares en prácticas y gestión pedagógica	No hay una política de altos estándares en prácticas y gestión pedagógica

##### c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. Con respecto a contar con dichos medios, 2 participantes señalan que sí y los otros 2, no.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, se señalan documentos y registros. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, los participantes sugirieron la creación de un mecanismo para aplicar altos estándares en prácticas y gestión pedagógica, así como asistencia técnica y capacitación al equipo local en el área temática: construcción de estándares y su articulación con el modelo de escuela ideal.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala registros sobre la comunidad educativa.

Finalmente, en cuanto a sugerencias y comentarios generales, se señala que se necesita staff especializado, comentándose a su vez que este proceso se ha vivido con más intensidad en el nivel local, a raíz de la implementación de la ley SEP.

**Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

**Elemento de Gestión 2.2.1: Define una planificación estratégica local a corto y mediano plazo, enfocada en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, los participantes no la consideran adecuada.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
La planificación estratégica considera siempre el aprendizaje de todos los alumnos	La planificación estratégica considera casi siempre el aprendizaje de todos los alumnos	La planificación estratégica considera el aprendizaje de todos los alumnos	La planificación estratégica considera a veces el aprendizaje de todos los alumnos	a veces hay planificación estratégica que considera el aprendizaje de todos los alumnos	No hay una planificación estratégica que considera siempre el aprendizaje de todos los alumnos

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala registros del PADEM y documentos de sistematización. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, el mismo participante señala asistencia técnica para configurar un modelo de monitoreo y evaluación del proceso y capacitación del equipo local en técnicas de sistematización de experiencias.

En cuanto a información inviable de recoger, señalan que ninguna lo es.

No hay sugerencias ni comentarios finales.

**Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

**Elemento de Gestión 2.2.2: Define un PADEM de manera participativa**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, 2 participantes la consideran adecuada y los otros 2, no.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe un comité altamente representativo de recolección de	Existe un mecanismo que asegura que la información es un	Si bien se reúne a la mayoría de los actores del proceso educacional, esto no	El mecanismo que reúne información para el diseño del PADEM a veces se	El proceso de recolección de información no considera a todos	No se difunde el proceso de toma de información.

información para el diagnóstico del PADEM	insumo que se tomará en cuenta en el desarrollo del PADEM	asegura que el mecanismo se consagre en la subida de la información al PADEM.	reúne con todos los actores	los actores	
---	---	---	-----------------------------	-------------	--

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala registros del PADEM y documentos del PADEM y sistematización. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, señalan contar con un staff especializado, asistencia técnica de un organismo especializado para configurar un modelo de monitoreo y evaluación y capacitación al equipo gestor local en sistematización y documentación de prácticas

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala registros del PADEM.

Finalmente, 1 participante comenta que el tiempo es una variable que juega en contra de la recolección de información, respecto a todos los actores educacionales.

**Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

**Elemento de Gestión 2.2.3: Define e implementa un proceso de diagnóstico local participativo que es usado como insumo para el PADEM**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
El diagnóstico local es actualizado por todos los actores educativos	El diagnóstico local es actualizado por una mayoría de actores educativos	El diagnóstico local es actualizado por actores educativos	En ocasiones el diagnóstico local es actualizado por los actores educativos	El diagnóstico local no es actualizado por los actores educativos	No hay participación de los actores locales en el diagnóstico local

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación



En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala documento del mecanismo de diagnóstico. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, 1 participante señala asistencia técnica especializada para la configuración del mecanismo de diagnóstico.

En cuanto a información inviable de recoger, señalan que ninguna lo es.

Finalmente, 1 participante sugiere que el diagnóstico considere variables a nivel provincial, regional y nacional que ayuden a explicar la situación educativa local.

## **Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

### **Elemento de Gestión 2.2.4: El PADEM articula los planes de mejoramiento de los establecimientos, los objetivos comunales del PLADECO y las orientaciones nacionales**

#### a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, 2 participantes la consideran adecuada y los otros 2, no.

#### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
El diseño del PADEM siempre se inserta en una planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales	El diseño del PADEM casi siempre se inserta en una planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales	El diseño del PADEM se inserta en una planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales	A veces el diseño del PADEM se inserta en una planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales	El diseño del PADEM muestra desarticulación con la planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales	En el diseño del PADEM no hay articulación con la planificación estratégica local, mediante elementos sustanciales del PLADECO y otras orientaciones nacionales

En cuanto a los niveles de desarrollo, 1 participante sugiere, en cuanto al nivel ejemplar, agregar “establecer si el sostenedor cuenta con aportes municipales para hacer financieramente sustentable el PADEM”.

#### c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

#### d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala el documento del PLADECO. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, 1 participante señala la socialización del PLADECO.

En cuanto a información inviable de recoger, el mismo participante anterior señala el documento del PLADECO.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, comentan que es necesario tener un PLADECOS permanentemente actualizado con una sección especial de proyección educacional; por otra parte, se señala que el PADEM como instrumento de planificación tiene muchas limitaciones al tratarse de un documento cortoplacista, donde choca con los planes de mejora de los establecimientos que son a 4 años. Se sugiere: Generar un nuevo Plan Estratégico de Educación a 4 años, en directa relación con el período del Alcalde, de modo de interactuar con el proyecto del Gobierno local; y, también, agregar como medio de verificación documentos que avalen el traspaso de recursos municipales.

**Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

**Elemento de Gestión 2.2.5: El PADEM tiene consistencia interna y es sustentable**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste y es indispensable para el área. En cuanto a la graduación de la rúbrica del elemento, los participantes no la consideran adecuada.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe un mecanismo que revisa la coherencia total entre los diferentes elementos del PADEM. También se asegura en el diseño del PADEM que sea sustentable en su totalidad	Existe un mecanismo que revisa casi toda la coherencia entre los diferentes elementos del PADEM. También se asegura en el diseño del PADEM que sea sustentable.	Existe un mecanismo que revisa la coherencia entre los diferentes elementos del PADEM. También se asegura en el diseño del PADEM que sea sustentable.	SE suele revisar la coherencia entre los diferentes elementos del PADEM, como también su sustentabilidad.	A veces se revisa la coherencia entre los diferentes elementos del PADEM, como también su sustentabilidad.	No hay mecanismo que revisa la coherencia total entre los diferentes elementos del PADEM. Tampoco hay mecanismo de aseguramiento de la sustentabilidad

En cuanto a los niveles de desarrollo, 1 participante sugiere, en cuanto al nivel ejemplar, agregar “la existencia de procesos de retroalimentación para fortalecer debilidades en el cumplimiento de metas”.

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos. Respecto a la suficiencia de la evidencia y los medios de verificación, 2 participantes consideran que son suficientes y los otros 2, no.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala que faltan medios de verificación, o bien que sean más explícitos que los anotados (Por ej.: Mecanismos que contempla el PADEM para medir su

coherencia y sustentabilidad) En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, el participante señala personal capacitado y completo.

En cuanto a información inviable de recoger, el mismo participante anterior señala los mecanismos que contempla el PADEM para su medir su coherencia y sustentabilidad.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, sugieren: buscar otros medios de verificación; agregar proceso de retroalimentación; nuevamente, generar un nuevo Plan Estratégico de Educación a 4 años, en directa relación con el período del Alcalde, de modo de interactuar con el proyecto del Gobierno local.

## **Componente 2.2: Planificación Estratégica a Nivel Local**

### **Elemento de Gestión 2.2.6: Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación del PADEM para asegurar el cumplimiento de metas**

#### a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

#### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe y se utiliza un mecanismo permanente de monitoreo del PADEM que asegura el cumplimiento de él.	Existe y se utiliza un mecanismo casi permanente de monitoreo del PADEM que asegura el cumplimiento de él.	Existe y se utiliza un mecanismo de monitoreo del PADEM.	A veces se utiliza un mecanismo de monitoreo del PADEM.	Casi nunca se utiliza un mecanismo de monitoreo del PADEM.	No hay un mecanismo de monitoreo del PADEM.

En cuanto a los niveles de desarrollo, 1 participante sugiere, en cuanto al nivel ejemplar, agregar un proceso de retroalimentación para el cumplimiento de metas.

#### c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

#### d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, se señalan documentos del PADEM. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, se sugiere mayor especialización en diseño de PADEM y asistencia técnica especializada que capacite al equipo gestor local en la formulación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los indicadores anuales.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante menciona documentos de implementación del PADEM.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, comentan: el monitoreo del PADEM depende de su construcción; agregar un proceso de retroalimentación implica agregar medios de verificación e indicadores pertinentes; si bien el PADEM es un instrumento con muchas limitaciones, es necesario que haya un mecanismo de monitoreo y evaluación de las metas y resultados propuestos anualmente.

**Componente 2.3: Planificación Estratégica a Nivel de Establecimiento.**

**Elemento de Gestión 2.3.1: Define e implementa estrategias de apoyo al diseño de la planificación de los establecimientos (planes de mejora, PEI y planes operativos anuales)**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
El mecanismo de apoyo funciona permanentemente y monitorea la labor en cada establecimiento	El mecanismo de apoyo funciona permanentemente	El mecanismo de apoyo funciona	A veces se apoya la planificación en los establecimientos	No hay evidencias de un apoyo de planificación hacia los establecimientos	No existe apoyo alguno

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. Respecto a si cuentan con los medios de verificación, 2 participantes están de acuerdo y otros 2 no.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, 1 participante señala un documento de sistematización. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, se sugiere asistencia técnica especializada que capacite al equipo gestor local en la definición de mecanismos para la formulación de planes de mejoramiento.

En cuanto a información inviable de recoger, señalan que ninguna lo es.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante comenta que estos procesos deben considerar una capacitación de los cuadros técnicos del DAEM o Corporaciones en todo lo concerniente en los mecanismos mencionados en este elemento de gestión.

**Componente 2.3: Planificación Estratégica a Nivel de Establecimiento.**

**Elemento de Gestión 2.3.2: Define e implementa mecanismos para asegurar condiciones para la implementación de la planificación de los establecimientos**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe y funciona permanentemente un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona la mayoría de las veces un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona a veces un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	A veces funciona un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	No hay monitoreo, se ha intentado

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. Respecto a si cuentan con los medios de verificación, 2 participantes están de acuerdo y otros 2 no.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, plantean la síntesis de la sistematización del monitoreo y/o evaluación y el documento y registro de aseguramiento de implementación de la planificación de los establecimientos. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, se sugiere la especialización y completación del staff, así como asistencia técnica especializada para capacitar a los equipos de gestión del DAEM y establecimientos, en un modelo de planificación consensuado a los intereses y necesidades locales.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala la síntesis de la sistematización del monitoreo y/o evaluación.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante sugiere la necesidad de contar con un staff completo.

**Componente 2.3: Planificación Estratégica a Nivel de Establecimiento.**

**Elemento de Gestión 2.3.3: Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de la planificación de los establecimientos para asegurar el cumplimiento de metas**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe y funciona permanentemente un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona la mayoría de las veces un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	Existe y funciona a veces un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	A veces funciona un mecanismo de monitoreo de la planificación de los establecimientos educacionales de la comuna	No hay monitoreo , se ha intentado

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, plantean la síntesis de la sistematización del monitoreo y/o evaluación y documentos del monitoreo y evaluación de de la planificación de los establecimientos. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, se requiere contar con un staff completo, así como con asistencia técnica especializada que capacite al Equipo de Gestión del DAEM en los mecanismo de monitoreo y evaluación.

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala la síntesis de la sistematización del monitoreo y/o evaluación.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante sugiere la necesidad de contar con un staff completo.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.1: La delegación de funciones entre los miembros del staff del sostenedor es clara y conocida por todos.**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe y se	Existe y se	Se aplica un plan de	A veces se aplica	Casi nunca se	No hay un plan de

implementa un plan de generación de trabajo colaborativo	implementa un plan de generación de trabajo colaborativo	generación de trabajo colaborativo	plan de generación de trabajo colaborativo	implementa un plan de generación de trabajo colaborativo	generación de trabajo colaborativo
--	--	------------------------------------	--	--	------------------------------------

En cuanto a los niveles de desarrollo, respecto al nivel ejemplar, un participante señala que agregaría la gestión de capacitación para el staff profesional y administrativo.

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. Respecto a contar con dichos medios en el presente, 3 de los 4 participantes señalan que no los tienen.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, plantean registros de prácticas de responsabilización y registros de evaluaciones. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, sugieren la necesidad de material y capacitación para monitorear el trabajo colaborativo, como también de capacitación en la línea de competencia genéricas directivas, que ayuden a resignificar a la organización como un espacio conversacional

En cuanto a información inviable de recoger, 1 participante señala los registros de responsabilización.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, se plantea que: un clima laboral basado en la confianza, el trabajo colaborativo y la responsabilización necesita de una carrera profesional inexistente en los sostenedores públicos; es necesario agregar evidencias de capacitaciones para el staff; es necesario capacitar al equipo DAEM en mejorar la capacidad de escuchar inquietudes y necesidades en los agentes educativos, en los equipos y el sistema, para generar relaciones basadas en un alto nivel de conectividad, 2. Desarrollar competencias para una eficiente coordinación de acciones, de manera de promover una cultura de impecabilidad, en los equipos de gestión y el aula. 3. Observar y diseñar procesos conversacionales que sirvan los resultados esperados de un organismo o establecimiento educacional. 4. Hacerse competentes para detectar los factores que interfieren el logro de objetivos de aprendizaje, para intervenir eficazmente en ellos y disolverlos. 5. Aprender a diseñar espacios emocionales expansivos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y el mejor desempeño de profesionales, directivos y docentes. 6. Examinar las propias prácticas evaluativas de los sistemas educacionales para que ellas no sólo cumplan con los requerimientos formales de gestión.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.2: Define e implementa mecanismos para mantener un clima laboral basado en la confianza, el trabajo colaborativo y la responsabilización**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Se usa habitualmente un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	Se usa casi siempre un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	Se usa un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	Se usa a veces un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	Se usa casi nunca un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos	No hay un mecanismo para fortalecer la colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. Respecto a contar con dichos medios en el presente, 2 participantes señalan que no los tienen y otros 2 que sí.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, plantean registros de fuentes sobre redes de colaboración. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, sugieren que aumente el equipo de trabajo.

En cuanto a información inviable de recoger, el mismo participante señala los registros de fuentes sobre redes de colaboración.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante comenta que la colaboración entre directivos y docentes es un proceso que se llama trabajo colaborativo.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.3: Define e implementa procesos de monitoreo y evaluación sobre la satisfacción con el clima laboral**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

En cuanto a los niveles de desarrollo, no hay comentarios. Se repiten los mismos aportes del elemento anterior, tanto en los niveles de desarrollo como en las preguntas abiertas, lo cual queda como información descontextualizada al elemento.

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.



d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, no se propone ninguno. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, tampoco hay sugerencias.

En cuanto a información inviable de recoger, se señala que ninguna lo es.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante comenta que es un importante elemento de gestión y debería medirse, pero la gran cantidad de actividades y responsabilidades que involucra hoy la gestión de la educación obliga a priorizar, dejando de lado muchas veces la evaluación de elementos muy importantes que sin lugar a dudas mejoran la gestión.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.4: Define e implementa mecanismos para fortalecer las redes de colaboración entre directivos y docentes de los establecimientos**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

En cuanto a los niveles de desarrollo, no hay comentarios. Se repiten los mismos aportes del elemento anterior, tanto en los niveles de desarrollo como en las preguntas abiertas, lo cual queda como información descontextualizada al elemento.

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, no se propone ninguno. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, tampoco hay sugerencias.

En cuanto a información inviable de recoger, se señala que ninguna lo es.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, 1 participante comenta que es elemento de gestión muy importante en el fortalecimiento de equipos profesionales.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.5: Transfiere competencias en gestión a los establecimientos de manera diferenciada**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Existe una práctica habitual de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades	Existe una práctica casi habitual de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades	Existe una práctica de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades	A veces se implementa una práctica habitual de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades	Casi nunca se implementa una práctica habitual de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades	nunca se implementa una práctica habitual de transferencia de competencias en gestión según la unidad educativa y sus realidades

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes y es posible recogerlos. En cuanto a contar con la información requerida, 2 de 3 señalan que no los tienen.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, se señalan los resultados del monitoreo de transferencia de competencias. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, se sugiere personal altamente calificado en gestión diferenciada.

En cuanto a información inviable de recoger, se señalan de nuevo los resultados del monitoreo de transferencia de competencias.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, se sugiere que: el elemento de gestión se podría fundir con otro; es un elemento muy importante en el contexto actual, pero necesita de un monitoreo sistemático.

**Componente 2.4: Fomento al Liderazgo de otros Actores**

**Elemento de Gestión 2.4.6: Define e implementa mecanismos de monitoreo y evaluación de las prácticas de gestión escolar de los establecimientos**

a) Análisis cuantitativo:

Los participantes señalan que el elemento se entiende, es pertinente al área, es posible recoger la información para dar cuenta de éste, la graduación de la rúbrica del elemento es adecuada y es indispensable para el área.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
La práctica de monitoreo de la gestión escolar de las unidades educativas es habitual y sistemática	La práctica de monitoreo de la gestión escolar de las unidades educativas es habitual	Se realiza práctica de monitoreo de la gestión escolar de las unidades educativas.	A veces se realiza una práctica de monitoreo de la gestión escolar de las unidades educativas.	Nunca se realiza una práctica de monitoreo de la gestión escolar de las unidades educativas.	No se considera realizar una práctica de monitoreo

c) Evaluación de Evidencias

Respecto a la evidencia sugerida, esta sería suficiente y congruente con el elemento presentado. Al mismo tiempo, en cuanto a los medios de verificación asociados, estos serían a su vez suficientes, congruentes, cuentan con ellos y es posible recogerlos.

d) Evaluación de Medios de Verificación

En cuanto a las Preguntas Abiertas, respecto a los medios de verificación que requerirían apoyo para la recolección, no se señala ninguno. En cuanto a qué tipo de apoyo requerirían para recolectar información que no tenían, no hay sugerencias.

En cuanto a información inviable de recoger, se señala que ninguna lo es.

Finalmente, en cuanto a comentarios o sugerencias adicionales, se sugiere que es necesario especializarse en medición de la gestión escolar. Otro participante comenta que, independiente de la importancia del elemento de gestión, el factor Tiempo es vital en la implementación de acciones desde el sostenedor, por lo cual sugiere que sería necesario reestudiar algunos elementos y ver la posibilidad de fusionar ideas y acciones.

### Análisis por elemento de gestión Área 3

#### Componente 3.1 Gestión de apoyo directo a los establecimientos

##### 3.1.1 Define e implementa estrategias para apoyar de manera integral y diferenciada a los establecimientos

a) Análisis cuantitativo:

Cuatro personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible y pertinente. Tres lo consideran factible, con graduación adecuada e indispensable. Solo una persona señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ha trabajado sobre esto en el municipio				

“Los 6 niveles de desarrollo podrían complicar la evaluación, si la persona no se familiariza con el instrumento. ¿No se podrían resumir en 3 o 4 niveles?”

c) Evaluación de Evidencias

**Análisis cuantitativo:** Cinco personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y cuatro suficiente.

e) Evaluación de Medios de Verificación

**Análisis cuantitativo:** Cuatro personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente, cuatro pertinente, Ninguna señala contar con los medios y dos que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Informe diagnóstico de los logros de aprendizaje de los estudiantes Informe diagnóstico de las prácticas pedagógicas y de gestión de los establecimientos Planificación de las estrategias para apoyar a los establecimientos. Registro del apoyo técnico entregado a los establecimientos en las áreas de gestión y liderazgo. Informe de la evaluación del apoyo técnico entregado por el sostenedor a los establecimientos Registro de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación Informe del monitoreo del apoyo técnico entregado por el sostenedor a los establecimientos Registro de los ajustes introducidos en la práctica a partir del monitoreo	-Informe o registro de los mecanismos de identificación de experiencias exitosas. TODAS. Informe diagnóstico de las prácticas pedagógicas y de gestión de los establecimientos  Debe existir una capacitación específica para conocer y consensuar los medios a utilizar	Evaluación y difusión de experiencias exitosas. Capacitación, instrumentos y software. Clarificar los marcos de actuación existente que se consideraran al evaluar prácticas pedagógicas y de gestión ((ej. Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la buena dirección y el SACGE? )	Teniendo el personal capacitado, todo es viable	Asociar las prácticas pedagógicas exitosas a resultados de aprendizaje

**Componente 3.1 Gestión de apoyo directo a los establecimientos**

**3.1.2 Existen mecanismos de sistematización y difusión de experiencias exitosas para fortalecer el trabajo de los establecimientos escolares**

a) Análisis cuantitativo

Cuatro personas emiten un juicio acerca de este elemento. Tres lo consideran comprensible, pertinente, factible e indispensable. Dos señalan que tiene graduación adecuada. Solo una, de las 4 personas, señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

**Análisis cuantitativo:** Cuatro personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Tres lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Cuatro personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente, tres pertinente, uno señala contar con los medios y dos que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Informe o registro de los mecanismos de identificación de experiencias exitosas Registro de los mecanismos de sistematización de experiencias exitosas Registro de los mecanismos de difusión de experiencias exitosas Informe o registro de las decisiones derivadas del análisis de estas experiencias.	Se deben fortalecer los equipos técnico pedagógico y existir una capacitación específica para conocer y consensuar los medios a utilizar		Teniendo el personal capacitado, todo es viable	En el DAEM no se llevan registros de experiencias exitosas

**3.2 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional**

**3.2.1 Define e implementa mecanismos para gestionar apoyo técnico educativo y desarrollo profesional para los directivos y docentes**

a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, factible e indispensable. Uno señala que tiene graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente y pertinente, Ninguna señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la	Comentarios o sugerencias

<p>Informe diagnóstico de las necesidades de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional de docentes y directivo.                  Registro de los intereses de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional explicitados por los docentes y directivos.                  Registro de los procesos de diagnóstico y de consulta realizados para conocer las necesidades e intereses de directivos y docentes.                  Informe que sintetice los principales referentes de investigación que son usados como guía para las decisiones sobre el apoyo técnico educativo y desarrollo profesional                  Registro de los temas y metodologías usadas en las iniciativas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional.                  Informe de evaluación del apoyo técnico educativo y desarrollo profesional de las iniciativas de formación.                  Registro de las mejoras introducidas en la práctica a partir de la evaluación                  Informe de monitoreo de l apoyo técnico educativo y desarrollo profesional de las iniciativas de formación.                  Registro de los ajustes introducidos en la práctica a partir del monitoreo</p>	<p>recolección?                  Todas</p>	<p>cuenta                  Capacitación y atribuciones al equipo técnico del DAEM para tomar las decisiones que correspondan.</p>	<p>opción de apoyo?                  Capacitación ya que no se han diagnósticos de las competencias de los profesionales</p>	<p>Capacitación e instrumentos</p>
--	--	---	--	------------------------------------

### 3.2 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional

#### 3.2.2 Asegura las condiciones necesarias (tiempo, recursos) para que directores y docentes participen en las iniciativas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional

##### a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente e indispensable. Uno señala que es factible y con graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

##### c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente y pertinente, uno señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de	Apoyo específico	De los medios	Comentarios o
------------------------	------------------	------------------	---------------	---------------

	verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	sugerencias
Registro de las horas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional facilitadas por el sostenedor y/o establecimiento Registros financieros sobre fondos destinados a apoyo técnico educativo y desarrollo profesional Registro de entrevistas los directivos y docentes sobre el apoyo y respaldo otorgado por el sostenedor a las decisiones de derivadas de los procesos apoyo técnico educativo y desarrollo profesional. Registro de las prácticas realizadas para facilitar condiciones para que directivos y docentes participen de iniciativas de apoyo técnico educativo y desarrollo profesional	los medio de verificación 3 y 4 .	Desarrollo de instrumentos apropiados	Todo es factible con suficientes recursos y capacitación No existe la práctica de llevar registros de las actividades de capacitación	Capacitación e instrumentos

### 3.3 Gestión del currículum y la instrucción

#### 3.3.1 Define e implementa un currículo a nivel comunal desafiante y orientado a la equidad

##### a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente e indispensable. Uno señala que es factible y con graduación adecuada. Uno señala que lo eliminaría.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

##### c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente y uno pertinente. Ninguna señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Documento que contenga el Currículo usado a nivel local Documento con la síntesis de la revisión de evidencia empírica usada como insumo	Todas Medio verificación 4 .	Capacitación e instrumentos	No se han hecho estos registros Medio 4	Hasta ahora solo el Mineduc se ha preocupado de este tema

para el currículo diseñado. Registro del proceso de construcción y revisión del currículo. Registro de las actualizaciones realizadas al currículo.				
---	--	--	--	--

### 3.3 Gestión del currículo y la instrucción

#### 3.3.2 Articula sub-sectores y niveles de escolaridad para asegurar la preparación de los estudiantes para futuros estudios o trabajos

##### a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente e indispensable. Uno señala que es factible y con graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

##### c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente y pertinente, uno señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Documento que contenga la articulación entre cursos, niveles, subsectores y OFT. Registro del proceso de revisión Registro de las actualizaciones realizadas Documento que contenga la articulación con perfiles de ingreso de futuros trabajos y estudios.	Registro del proceso de revisión. Todas	Capacitación y Desarrollo de instrumentos apropiados	Todo es factible con suficientes recursos y capacitación	Actuales prioridades no consideran monitorear este elemento

### 3.3 Gestión del currículo y la instrucción



### 3.3.3 Define e implementa un mecanismo de monitoreo para proteger el tiempo de enseñanza y asegurar la cobertura curricular

a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, y factible. Uno señala que es pertinente, indispensable y con graduación adecuada. Uno señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente y pertinente, Ninguna señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Registro del mecanismo de monitoreo del tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular Instrumentos usados para monitorear el tiempo efectivo de enseñanza y la cobertura curricular Registro de los ajustes realizados a partir de la información recogida y analizada Documentos que contengan las principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica	Elaboración de instrumentos, aun cuando a nivel de escuelas SEP estas debían generarlos	Desarrollo de instrumentos apropiados Construir un buen equipo técnico a nivel DAEM con suficientes personas dado el número de establecimientos.	La cantidad de establecimiento y su dispersión geográfica hacen difícil llevar un monitoreo tan detallado de cada uno	

### 3.3 Gestión del currículum y la instrucción

#### 3.3.4 Define e implementa un mecanismo de evaluación del aprendizaje de los estudiantes alineado con sus estándares de aprendizaje

a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, uno pertinente, indispensable, factible y con graduación adecuada. Uno señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Dos los consideran suficiente, uno pertinente, uno señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Registro del mecanismo de evaluación de aprendizaje de los estudiantes Instrumentos usados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes Registro de las acciones diseñadas a partir de la información recogida y analizada Documentos que contengan las principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica Documento que sintetice la alineación entre los indicadores de evaluación y los estándares de aprendizajes de los estudiantes	Las orientaciones que considera el análisis SIMCE aborda este elemento.	Apoyo técnico Se cuenta con apoyo	Todo es factible con suficientes recursos y capacitación	Actualmente no se lleva un registro sistemático del elemento

### 3.3 Gestión del currículum y la instrucción

#### 3.3.5 Define e implementa un mecanismo de evaluación acerca de la eficacia de la enseñanza

a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, indispensable y factible. Uno señala que tiene graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Análisis cuantitativo: Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Todas los consideran suficientes y pertinentes, señalan contar con los medios y que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Registro del mecanismo de evaluación de la eficacia de la enseñanza Instrumentos usados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes Registro de las acciones diseñadas a partir de la información recogida y analizada Documentos que contengan las principales conclusiones obtenidas de la sistematización de los resultados de esta práctica	Práctica instalada	Mas que apoyo se requiere de recursos humanos para hacer este trabajo	Todo es factible y capacitación No existe la práctica de llevar registros de las actividades de capacitación	

**3.3 Gestión del currículum y la instrucción**

**3.3.6 Asegura condiciones para que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias para grupos de estudiantes que necesitan apoyo específico para mejorar sus aprendizajes**

a) Análisis cuantitativo

Dos personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente e indispensable. Uno señala que es factible y con graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

**Análisis cuantitativo:** Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

**d) Evaluación de Medios de Verificación**

**Análisis cuantitativo:** Dos personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Todas los consideran suficiente y pertinente, Ninguna señala contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Registro de profesionales facilitados por el sostenedor para implementar las estrategias de apoyo para los estudiantes. Registros financieros de los costos materiales financiados por sostenedor en los programas de apoyo para los estudiantes. Registro de las prácticas de supervisión realizada por el sostenedor sobre las estrategias de apoyo diseñadas por el establecimiento	No se cuentan con los recursos necesarios	Las decisiones deberían ser técnicas y no políticas	Lo planteado se ve ideal pero no corresponde a los recursos disponibles	

**Análisis por elemento de gestión Área 4**

**Componente: 4.1 Gestión Financiera**

**Elemento de gestión: 4.1.1 Define e implementa un mecanismo para realizar diagnóstico y análisis de la situación financiera de cada establecimiento y a nivel local.**

**a) Análisis cuantitativo**

En general, hay acuerdo respecto de que el elemento de gestión es comprensible, pertinente, factible y su graduación es adecuada. Los participantes consideran que el elemento es “indispensable” y no lo eliminarían.

**b) Rúbricas**

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
La información debiese ser el fundamento para la toma de decisiones en relación a la provisión de recursos.	En este nivel también debiese incorporarse la información para la toma de decisiones, al igual que en el nivel ejemplar, pero en menor medida, sólo como referencia para la				

toma de decisiones.				
---------------------	--	--	--	--

c) Evaluación de Evidencias

La evaluación de las evidencias arroja que éstas serían suficientes y coherentes (4 de 5 participantes).

d) Evaluación de Medios de Verificación

Si bien los medios de verificación serían pertinentes, según 2 de 5 participantes, estos no serían suficientes. De la misma forma, 3 de 5 participantes indican que no cuentan con estos medios de verificación y 2 de ellos agregan que no es posible recoger la información con la cual no se cuenta.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro escrito de la visión del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y a Directivos y Profesores. 2. Registro de mecanismos desarrollados (archivos, planillas, instrumentos para recolectar información del staff escolar, otros). 3. Documentos / registro con datos oficiales sobre fechas de realización de funciones requeridas por sostenedor y con datos financieros (balances).	La percepción de los actores sobre la gestión financiera y el diagnóstico. Estos instrumentos debiesen ser desarrollados por un sociólogo. - Se requeriría de lineamientos sobre el formato que sería aprobado para recoger y entregar esa información, por ejemplo, el formato en el que hay que entregar la información recolectada de entrevistas. -Se requeriría de apoyo para los instrumentos como los archivos y las planillas.	- Les hace falta profesionales adecuados para la recolección de esta información y que cuenten con las herramientas para un adecuado conocimiento y aplicación del instrumento. - En general, más recursos humanos, dado que hoy no se cuenta con el personal necesario para realizar la sistematización de la información.	- Algunos señalan que la información financiera ya está disponible en el sistema. - Otros señalan que dada la falta de personal y recursos necesarios para la contratación de más personal, se dificulta la recolección del relato de sostenedor y la percepción de los actores.	No

**Componente: 4.1 Gestión Financiera**

**Elemento de gestión: 4.1.2 Define e implementa un instrumento de gestión financiera para los establecimientos y el sostenedor que permita el manejo ordenado y actualizado de la información.**

a) Análisis cuantitativo

Los participantes acuerdan que es un elemento de gestión comprensible, pertinente, factible, que presenta una graduación adecuada, es indispensable y no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
----------	----------	-----------	--------	------------	--------------

Es necesario precisar la palabra "regular", porque para el sostenedor "regular" puede ser distinto que para la entidad fiscalizadora.					
---	--	--	--	--	--

c) Evaluación de Evidencias

Uno de los participantes indica que la evidencia no es suficiente, aunque si coherente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

De igual forma, un participante señala que los medios no son suficientes, aunque sí pertinentes. No obstante un participante indica que no cuenta con los medios solicitados, estos sí se podrían recoger considerando la opción de apoyo.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y directivos. 2. Instrumento desarrollado (archivo, planilla u otro) y documentos explicativos. 3. Archivos financieros.	- Las entrevistas a directivos y equipos, así como los instrumentos como archivos, planillas. - El diseño del "instrumento de gestión financiera" solicitado para recolectar la información podría ser realizado a nivel central, para que se instale como una práctica generalizada.	- Asesoría específica con relación a la creación de reportes financieros de los establecimientos, - Apoyo de profesionales del área comercial y financiera para que puedan diseñar una política de distribución del presupuesto en base a las necesidades pedagógicas detectadas en los estudios diagnósticos.	- Los participantes señalan que si el mecanismo está instalado, no debiese haber dificultad en recolectar esa información.	Es necesario un trabajo muy arduo para que el área de finanzas con la lógica de administración común entienda y priorice la entrega de recursos necesarios en base a necesidades pedagógicas. Se debiese establecer algún criterio que permita cuantificar en términos de recursos los resultados pedagógicos.

**Componente: 4.1 Gestión Financiera**

**Elemento de gestión: 4.1.3 Provee a los establecimientos de los recursos financieros necesarios para la labor educativa, priorizando con foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.**

a) Análisis cuantitativo

Los participantes coinciden en que el elemento de gestión es comprensible, pertinente, factible, su graduación adecuada, indispensable y que no se debería eliminar.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evaluación de Evidencias

Se produce una evaluación positiva en relación a las evidencias. 1 de 4 participantes señala que las evidencias no son suficientes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Lo mismo con respecto a los medios de verificación. Un participante señala que los medios no son suficientes y que no cuenta con los medios de verificación señalados. Sin embargo, hay acuerdo respecto de que es posible recoger la información con la que no se cuenta.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos y profesores. 2. Documentos con políticas del sostenedor en relación a distribución de presupuesto; planificación que incluya asignación de recursos; documentos sobre diagnóstico. 3. Archivos financieros; Documentos con indicadores oficiales.	- Los archivos financieros y los documentos con indicadores, debido a que no es una práctica instalada. - Las entrevistas a directivos y profesores - Los documentos sobre diagnóstico, y sobre políticas comunales en la distribución de recursos.	- Apoyo a la gestión financiera y la recolección de información. - Apoyo que se requiere del área de finanzas y ésta de los directivos de cada establecimiento. - Aplicación de una encuesta a cada comunidad educativa para conocer el grado de satisfacción que existe con la distribución de los recursos en los establecimientos.	- Archivos financieros y documentos con indicadores. Dado que no está instalada la práctica, difícilmente se podría recoger esa información.	- Si se instalan los mecanismos claros y las personas responsables ninguna información es difícil de recoger.

**Componente: 4.1 Gestión Financiera**

**Elemento de gestión: 4.1.4 Gestiona el aporte de recursos externos desde instituciones privadas, fundaciones u otras para apoyar áreas de mayor necesidad.**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Las evaluaciones son coincidentes en señalar que el elemento de gestión es comprensible, es pertinente, es factible, la graduación de sus rúbricas es adecuada, el elemento es indispensable y no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
				El no logro de recursos externos cierra cualquier posibilidad para un nivel incipiente. Plantea que la lógica debiera ser que el nivel incipiente logre recursos externos en algunas ocasiones, pero que son insuficientes para la acción requerida.	

c) Evaluación de Evidencias

Del mismo modo, la evaluación de las evidencias es también positiva. Éstas son suficientes y coherentes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Con respecto a los medios, sólo 1 de 3 participantes señala que los medios no son suficientes, que no cuenta con éstos y que no es posible recoger dicha información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro con relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, Directivos y Profesores. 2. Registro de planificaciones, Proyectos, Postulaciones, Documentos de adjudicación, cartas enviadas u otros. 3. Archivos financieros.	- El registro de planificación, los proyectos, los documentos de adjudicación, las cartas enviadas, los archivos financieros. - Dada la cantidad de establecimientos sería demorosa la recolección sin la ayuda externa. - Si estuviese instalada la práctica de buscar financiamiento, la información estaría disponible.	La recolección de información a través de entrevistas, no habría tiempo para realizarlas. - La importancia del apoyo del área de finanzas. - Requerirían apoyo en la generación de competencias para salir a buscar fuentes de financiamiento externo.	- La dificultad estaría dada en la complejidad de instalar los procedimientos solicitados.	

**Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales**

**Elemento de gestión: 4.2.1 Define e implementa un mecanismo para la identificación de las necesidades de infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza del territorio de cada uno de los establecimientos.**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Los participantes coinciden en que el elemento es comprensible, pertinente, factible, su graduación es adecuada, es indispensable y no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
	Es necesario clarificar al tiempo que es necesario cumplir para que se entienda que la práctica es sostenida en el tiempo, ¿que se realiza desde hace un año? ¿Que realiza desde hace 3 años? Precisar.				

c) Evaluación de Evidencias

La evaluación de las evidencias es similar. La evidencia señalada sería suficiente y coherente.



d) Evaluación de Medios de Verificación

La evaluación de los medios de verificación genera menor consenso. Un participante indica que los medios no son suficientes, y 2 de 3 indican que no cuentan con estos medios. Sólo uno de ellos agrega que no es posible recoger dicha información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos y profesores. 2. Registro del proceso de diagnóstico: actas de reuniones con establecimientos o mecanismos participativos, consultas, entrevistas. 3. Documento final de Diagnóstico.	- El archivo financiero, dado que no se realiza esa práctica en los establecimientos; las entrevistas a directivos y profesores; el registro del proceso de diagnóstico, entre éstos, las actas de reuniones con establecimientos o mecanismos participativos tales como consultas o entrevistas. - Explicitar el criterio de cumplimiento necesario para las entrevistas con sostenedores y directores y junto con esto, la definición del formato en que es necesario dar cuenta de esa información.	- Capacitación a funcionarios para la elaboración de los archivos financieros, - Responsables en cada establecimiento y a nivel de departamento de educación para que realice un informe comunal.	Ninguna información es inviable de recoger. Distinto es que la recolección implique tiempo y una labor diferente a la que está acostumbrada el área.	Los medios de verificación son insuficientes. Debería incorporarse otros como: - Evaluación de satisfacción usuaria de los establecimientos con el servicio prestado para diagnosticar. - Margen de tiempo en que se demora en responder el área encargada una vez que se cuenta con el diagnóstico. - Capacidad para anticipar las necesidades de reposición de elementos o consumo normal de acuerdo al diagnóstico inicial.

**Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales**

**Elemento de gestión: 4.2.2 Provee a los establecimientos de la infraestructura, equipamiento y materiales de enseñanza necesarios y adecuados para realizar las actividades educativas programadas y establece acciones para su mantención y mejora.**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Hay consenso respecto de que el elemento de gestión es comprensible, pertinente, factible, de graduación adecuada, indispensable y que no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente

c) Evaluación de Evidencias

Lo mismo ocurre con las evidencias, hay consenso respecto de que son suficientes y coherentes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Si bien los medios son evaluados como pertinentes, un participante señala que no sería suficiente. Y aunque es posible recoger la información solicitada, los 3 participantes señalan que actualmente no cuentan con estos medios de verificación.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor; entrevistas o Grupos Focales con Directivos, Profesores, Apoderados y Alumnos 2. Documentos con registros del sostenedor y establecimientos respecto a la provisión. 3. Archivo Financiero.	- Las entrevistas a directivos y profesores y apoyo metodológico para el diseño y aplicación de los grupos focales, ya que en estas materias se requiere de profesionales externos.	- Mayor apoyo del equipo técnico del DAEM y apoyo para la realización de grupos focales. - Necesidad de asesoría por parte de profesionales en materia de adquisiciones o abastecimiento y mantención - Ojalá un sistema (software) que permita realizar las compras de materiales de forma expedita y llegar a un sistema de mantención programada y no reactivo. Un software, permitiría además que los establecimientos pudiesen en línea realizar la solicitud de reparación o compra, para gestionar mejor los recursos.	Las entrevistas o grupos focales, que aparecen en casi todos los elementos de gestión del área. Esto implica que el equipo del DAEM deberá realizarlos (seleccionar la muestra, convocar, realizarlos y analizar), y que además significará importante tiempo para los entrevistados, sobre todo profesores fuera de aula.	- Este elemento de gestión se construyó desde la lógica reactiva y falta una visión más proactiva. Señala que si se quiere mejorar la gestión, lo ideal es llegar a una mantención programada. - Por otro lado en lo que se refiere a la adquisición de materiales (didácticos o de aseo, etc.) también se puede tener un sistema de compra anticipado, abaratando los costos de compra por volúmenes mayores.

**Componente: 4.2 Gestión de Recursos Materiales**

**Elemento de gestión: 4.2.3 Define e implementa un mecanismo de control y evaluación del uso de los recursos (infraestructura, equipamiento y materiales) a nivel local y por establecimientos.**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Los participantes coinciden en que el elemento de gestión es comprensible, pertinente, factible, su graduación adecuada, indispensable y que por tanto no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
----------	----------	-----------	--------	------------	--------------

				Si el mecanismo se ha diseñado y no se ha implementado o se encuentra inactivo, la idea del segundo párrafo pierde sentido, al menos que se describa de otra forma: de haber sido puesta en marcha la evaluación y el control, ésta solo se realizó (ya que se supone que se encuentra inactiva) a nivel general y no a nivel de establecimientos.	
--	--	--	--	--	--

c) Evaluación de Evidencias

Un participante señala que las evidencias no son suficientes, aunque sí pertinentes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

De la misma forma, un participantes señala que los medios no serían suficientes, aunque sí pertinentes. Y no obstante la información solicitada se podría recoger, actualmente no cuentan con los medios señalados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos y profesores. 2. Documentos o registro de control y evaluación.	- Registros o documentos que tienen relación con el control y la evaluación - Las entrevistas al equipo sostenedor, directivos y profesores. (el tiempo que involucra y el formato requerido para documentar esa información.) - Se debiese definir a nivel central y no local, qué se entenderá por un adecuado uso de los recursos y qué se entenderá por un mal uso de estos. Con esta definición podríamos estar en pie para realizar el control y definir indicadores de mal uso.	Un participante señala que no requiere de apoyo, los otros dos participantes señalan que requerirían apoyo técnico y especialista para el diseño de un sistema de control y evaluación.	Ninguna. Lo relevante es destacar que el equipo técnico tal como está no cuenta con el tiempo ni el recurso humano suficiente para realizar las entrevistas y generar esa información y analizarla.	Se da mayor importancia a la evaluación del uso de los recursos, pero no a la provisión de los mismos. Se coloca el acento en controlar la gestión de los establecimientos, pero no en la gestión del DAEM en proveer los materiales. Es importante saber que los establecimientos hagan buen uso de lo que se les provee, pero estos son estándares de desempeño para los sostenedores. Para seguir la lógica de los elementos anteriores, este debe centrarse en la efectividad del sostenedor para proveer los recursos, es decir control y evaluación del servicio de provisión.

**Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos**

**Elemento de gestión: 4.3.1 Define e implementa procesos rigurosos, transparentes e idóneos de selección de personal (equipo sostenedor y staff escolar).**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Este elemento es evaluado comprensible, pertinente, factible, de graduación adecuada, indispensable y no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Es complicado cuando se habla de “rigurosidad” y “sistemático”, ya que es posible hacer diversas lecturas. Es necesario precisar más los conceptos.	Es una de las rúbricas donde capto de mejor forma la diferenciación cualitativa y cuantitativa entre el nivel ejemplar y avanzado. Quizá se deba a que es el área en donde profesionalmente me he desarrollado con mayor profundidad y por ende tenga mayor sentido”.	No queda claro a qué se refiere la última oración, “considera la actual dotación”. “¿Se están refiriendo a que se selecciona en base al número dotacional requerido según proyecciones de establecimientos solamente y no a las necesidades educativas del colegio?”.			

c) Evaluación de Evidencias

Las evidencias serían suficientes y coherentes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Los medios serían pertinentes, aunque no suficientes según uno de los participantes. Adicionalmente, 2 participantes señalan que no cuentan con este medio de verificación actualmente, aunque podrían eventualmente recoger esta información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos, profesores y asistentes de la educación. 2. Documentos o registros oficiales (diseño del proceso, estatutos, procedimientos).	Las entrevistas al equipo sostenedor y staff escolar. Si bien cuentan con capacidad técnica para desarrollar este elemento, la problemática está dada por la cantidad de horas necesarias para diseñar y ejecutar los procesos que permitan reunir esta información, sin descuidar otros procesos.	Las preocupaciones centrales de los participantes refieren a la necesidad de apoyo o reforzamiento de los equipos técnicos para realizar las tareas que impone el modelo.	Si contaran con el apoyo técnico necesario la información no sería difícil o inviable de recoger.	Es complicado utilizar los términos idóneo, transparente y riguroso. Para este tipo de acciones de evaluación, hace más sentido que los elementos se basen en criterios que se puedan traducir en acciones concretas, de fácil observación en la ejecución de las mismas. Es necesario que estas situaciones no queden al arbitrio de cada sostenedor, ya que eso hace que la evaluación posterior del desempeño

				de los sostenedores se tenga que afinar en el camino, generando dificultades y desconfianza del proceso.
--	--	--	--	--

**Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos**

**Elemento de gestión: 4.3.2 Define e implementa procesos rigurosos, transparentes e idóneos de evaluación de desempeño del personal (equipo sostenedor y staff escolar) e implementa planes de desarrollo individual a partir de los resultados.**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

El elemento es bien evaluado en todos los criterios.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
No está de acuerdo en que este nivel sea sólo por obtener resultados globales en las evaluaciones de desempeño, sino que pudiese estar dado por una comparación interna entre los avances obtenidos del personal producto de los procesos o planes de desarrollo individual.		Definir a qué se considerará últimas evaluaciones, dos últimas, tres últimas, 5 últimas.			Hay un error de tipografía. Dice "no es posible el nivel de desempeño del personal". Es necesario corregir

c) Evaluación de Evidencias

Uno de los participantes señala que la evidencia no sería suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Y un participante señala también que los medios no serían suficientes. Y nuevamente, si bien es posible recoger la información solicitada, 2 participantes señalan que actualmente no disponen de los medios de verificación definidos.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro sobre el relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y staff escolar 2. Documentos oficiales con normativas del sostenedor, estatutos, procedimientos. Registros del proceso de aplicación. 3. Instrumentos de	Las entrevistas a equipo sostenedor y staff escolar. Es necesario contar con capacidad técnica para el proceso de recolección; los instrumentos de evaluación; y los documentos	Contar con un equipo técnico apropiado para realizar la tarea, o contar con un equipo externo que diseñe el proceso de evaluación de desempeño y planes de desarrollo personal para el sistema, a modo de consultoría,	"lo complejo vendría dado por la disponibilidad de tiempo de los actores para realizar las entrevistas. Se agrega la dificultad de realizar un proceso de evaluación de desempeño al personal docente, considerando lo difícil	Un participante señala que sería conveniente realizar algún lineamiento desde el organismo central en cuanto al tipo de metodologías sugeridas para el diseño de los sistemas de evaluación de desempeño y generación de planes de

evaluación; documentos oficiales sobre resultados y planes.	oficiales sobre resultados y planes.	para evitar puntos ciegos. Con el diseño, la implementación y posterior administración del proceso puede quedar en manos locales.	de implementar el sistema nacional. Lo ideal sería contar con la evaluación de desempeño local que se centre en aspectos locales como trabajador del sistema (sentido de pertenencia, responsabilidad, conocimiento de la red de educación local) y en paralelo el tema pedagógico en manos del ministerio. El otro punto importante es saber si desde la lógica del ministerio, estas evaluaciones van a considerar algún tipo de incentivo económico	desarrollo. En la literatura existen bastantes y en la práctica no han sido menores los problemas que han traído algunos postulados. Además, señala que si los resultados de la gestión en materias de evaluación de desempeño será un criterio más para medir la gestión de los sostenedores, sería muy complejo evaluar sostenedores con procesos muy diferentes unos de otros.
---	--------------------------------------	---	--	---

**Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos**

**Elemento de gestión: 4.3.3 Define e Implementa procesos rigurosos, transparentes e idóneos de gestión de recursos humanos (inducción, desvinculación, asignación y reasignación).**

- a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

El elemento cumple con todos los criterios definidos.

- b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Parece pertinente la clarificación de los procesos de gestión de recursos humanos solicitados.			Un participante señala que le parece excelente la distinción que se realizar al pasar al nivel básico en cuanto a dejar fuera los procesos de inducción y desvinculación.		

- c) Evaluación de Evidencias

Las evidencias, a su vez, cumplirían también con los criterios.

- d) Evaluación de Medios de Verificación

Los medios, si bien pertinentes, tampoco serían suficientes, desde la perspectiva de 1 participantes, y desde la perspectiva de 2 de ellas, tampoco contarían actualmente con los medios de verificación definidos. No obstante, señalan que sí es posible recoger dicha información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de	Comentarios o sugerencias
------------------------	---	---	---	---------------------------

	apoyo específico para su recolección?	información con que actualmente no cuenta	recoger, aun considerando la opción de apoyo?	
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor, directivos, profesores y asistentes de la educación. 2. Documentos con normativas del sostenedor, procesos efectivamente realizados, listado de participantes.	Las entrevistas, (por la cantidad de tiempo involucrado para los entrevistadores y entrevistados; por el tiempo de diseño, aplicación, análisis.) La necesidad de formato para la documentación de dicha información.	El principal requerimiento es la necesidad de equipos técnicos externos que colaboren o realicen el diseño de los procesos de gestión del recurso humano.	La principal dificultad es el tiempo de realización de acciones antes no contempladas.	Hay varios temas de recursos humanos que no se tocan: desarrollo de carrera, un plan de remuneraciones que considere perfeccionamiento y resultados, perfiles de cargos debidamente actualizados y orientados por las planificaciones estratégicas. Por otro lado, hay ciertas trabas que son necesarias de revisar, por ejemplo, el tema de los concursos de directivos, que son muy básicos y que impiden desarrollar la lógica de un proceso de selección basado en las competencias, los escasos recursos financieros para desarrollar procesos inductivos, sobre todo en los directivos y los docentes.

**Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos**

**Elemento de gestión: 4.3.4 Define e implementa mecanismos para la gestión de programas de desarrollo profesional del equipo sostenedor en base a necesidades e intereses del grupo.**

- a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Es evaluado positivamente en todos los criterios.

- b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
	El nivel de diferenciación entre el ejemplar y el avanzado está bien. Es bueno que exista preocupación por la generación de conocimiento a partir de la experiencia. Faltaría definir a cuánto tiempo se refieren para afirmar que una práctica es sostenida en el tiempo.		Definir a cuántas evaluaciones se refiere para aseverar la "efectividad en las últimas evaluaciones".	Restaría indicar cuál es el criterio para definir si los programas han sido o no "efectivos".	

- c) Evaluación de Evidencias

Las evidencias también obtuvieron una evaluación positiva por parte de los participantes.

- d) Evaluación de Medios de Verificación

Lo mismo ocurrió con los medios. Cabe señalar, no obstante, que actualmente no cuentan con los medios de verificación propuestos.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor. 2. Documentos o registros del proceso de diagnósticos, evidencias (estudios, papers, etc.), consultas realizadas, material que avale realización del curso, evaluaciones. 3. Registro de Resultados de Evaluaciones.	El registro de los procesos de diagnóstico y el registro de las evaluaciones. Contar con un procedimiento para evaluar el impacto de los planes de desarrollo en los resultados. Es probable que no tengamos las competencias necesarias para realizar este tipo de diseño de evaluación.	“Contar con el financiamiento para realizar actividades de desarrollo profesional y contar con profesionales especialistas en el desarrollo de mallas curriculares tendientes a cubrir las necesidades de desarrollo que requieran. Si bien contamos con un conocimiento técnico al respecto, no tenemos a especialistas en estas materias.”	La única dificultad que se percibe es la de contar con el tiempo para entrevistar al equipo del sostenedor, ya que se solicitan en casi todos los elementos de gestión.	Es “excelente” que se releve el tema del desarrollo profesional a través de planes, lo preocupante es que estos planes no vayan asociados a incentivos. Los incentivos pueden ir desde bonificación hasta reales posibilidades de generar movimientos ascendentes u horizontales en la estructura de la organización. Pero si los planes de desarrollo no involucran una posibilidad de crecimiento para los trabajadores, se vuelve una herramienta que mina las relaciones y las confianzas al interior de las organizaciones.

### Componente: 4.3 Gestión de Recursos Humanos

**Elemento de gestión: 4.3.5 El personal del equipo sostenedor y del staff escolar es cualitativa y cuantitativamente adecuado en relación a necesidades (cantidad de matrícula y su composición; cantidad de establecimientos y cursos).**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

A diferencia de los elementos de gestión anteriores, éste presenta una evaluación diferente. Un participante señala que el elemento no es comprensible y que su graduación no es adecuada. Sin embargo el elemento de indispensable y no lo eliminarían.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Es importante definir claramente a qué se refiere con “sobresaliente”. Estos términos no ayudan a generar los estándares de desempeño requeridos ya que dejan mucha libertad de interpretación. Si se requiere de gente sobresaliente, no se le puede pagar los	La diferenciación con el nivel ejemplar es muy “pobre” y solamente de carácter cualitativo, al restar el elemento “sobresaliente”. Son más entendibles cuando los criterios están	Es necesario clarificar un porcentaje que limite a la mayoría, un 80% de los funcionarios, un 70%, o basta una apreciación al ojo para determinar la mayoría.	Es necesario fijar un criterio para el término habilidades mínimas, ya que éstas son muy disímiles para la gama de cargos que trabajan en el departamento. Cuáles son las disciplinas básicas y el número necesario para hablar de equipos multidisciplinarios, ¿basta con dos profesiones? y ¿qué		Es necesario definir “experiencia educativa” y determinar a cuántos años se refiere; y cuáles serían las cualidades claves necesarias para la realización de labores de calidad.



montos que hoy se están dando en los departamentos de educación.	relacionados con acciones o conductas observables.		profesiones?, Lo mismo para los cargos que son los principales, ¿cuáles son los cargos principales?		
--	--	--	--	--	--

c) Evaluación de Evidencias

La evidencia es suficiente y coherente según los participantes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Un participante señala que los medios no son suficientes y tampoco pertinentes. Y dos de ellos indican que no cuentan con los medios aunque si es posible recoger la información solicitada.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro del relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y directivos 2. Documentos con información del personal (currículum u otros); evaluaciones. 3. Archivos oficiales (con matrícula; cantidad de cursos y establecimientos; personal contratado).	Los documentos con información del personal (currículum u otros) y evaluaciones. Si bien el currículum no es complejo, restaría definir que “otros” documentos se requerirían con información del personal. Apoyo para la realización de las entrevistas.	Fortalecer el equipo o contar con apoyo de personal externo para las entrevistas. Se podría necesitar apoyo externo de tipo administrativo para la actualización de los currículos de los docentes y asistentes de la educación más antiguos del sistema (considerar gente que viene traspasada desde antes de 1986).	Las entrevistas. Otro participante señala que si bien no es “inviable”, es sumamente difícil poder mantener un sistema actualizado de quienes trabajan con nosotros, por el número de personas y por la cantidad de actividades de desarrollo personal que realizan. Es necesario delimitar el campo de los perfeccionamientos que será necesario mantener actualizado y del formato bajo el cual será necesario mantener el currículum.	Hay un desequilibrio entre la evidencia y los medios de verificación. Los “medios” serían muy pobres en relación a las evidencias, serían muy básicos y no dan cuenta de forma adecuada de lo que señalan las evidencias. Habría que especificar los medios. Las competencias o las características cualitativas que se describen como adecuadas para realizar las tareas están muy generales. Es necesario precisar más estos términos.

**Componente: 4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones públicas y privadas**

**Elemento de gestión: 4.4.1 Define e implementa mecanismos para la gestión de servicios de apoyo pertinentes a la labor educativa (alimentación, transporte escolar) para establecimientos con necesidades**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

Este elemento cumple con todos los criterios definidos para la evaluación.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
----------	----------	-----------	--------	------------	--------------

Es necesario definir qué significa “su gestión ha sido altamente efectiva de forma sostenida”. Faltan criterios para definir “altamente efectivas” y criterios de temporalidad para definir el término “sostenido”. Así mismo, definir el término “altamente satisfecho”.	Es necesario que se haga la distinción entre el “altamente efectivo” del ejemplar y el efectivo del avanzado “su gestión ha sido efectiva”, para una mejor comprensión del nivel avanzado versus el ejemplar.	Es necesario definir la temporalidad: “último tiempo” y “recientemente”. Así mismo es necesario definir algún parámetro para medir el nivel de satisfacción de los usuarios.		Definir los “resultados esperados”.	
---	---	--	--	-------------------------------------	--

c) Evaluación de Evidencias

Las evidencias son suficientes y coherentes.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Los medios son suficientes y pertinentes, aunque actualmente 2 de 3 participantes no disponen de éstos para dar cuenta de su gestión.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor; Entrevistas y Grupos Focales con Directivos, Profesores, Asistentes de la Educación, Apoderados y Estudiantes. 2. Documentos de diagnóstico, consultas, reuniones diagnósticas, etc.; documentos que informen de gestiones (reuniones, acuerdos, convenios); documentos que informen de metas propuestas y su cumplimiento; documentos de evaluación. 3. Encuestas de satisfacción u otro instrumento utilizado para la evaluación del servicio por parte de los actores.	Las entrevistas a equipo sostenedor y entrevistas y grupos focales con directivos, profesores, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes. Dada la configuración actual de los DAEM, no existe capacidad técnica para realizar esta labor.	Profesionales de apoyo para realizar el levantamiento de información de grupos focales o entrevistas, que puedan procesar esta información y elaborar un documento con los resultados y propuestas de mejora. También que puedan diseñar las encuestas de satisfacción.	Además de la dificultad de “tiempo” y “capacidad técnica” para realizar las labores de recolección, está el tema de un tipo de información que hoy no están acostumbrados a manejar y que no está incorporado en la lógica de trabajo.	

**Componente: 4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones públicas y privadas**

**Elemento de gestión: 4.4.2 Define e implementa mecanismos para la gestión de servicios de apoyo con instituciones públicas y privadas para estudiantes según sus**

**necesidades (servicios de salud, asistencia psicológica, social y asistencia para niños vulnerables y con necesidades educativas especiales).**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

El elemento cumple con los criterios definidos.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Sería necesario clarificar que tipo de apoyo se entiende por "integral" y cómo se puede medir el "ampliamente satisfechos".		Es necesario definir los criterios temporales, "último tiempo" y "recientemente".	Un "pequeño número de estudiantes" es muy ambiguo, se podría definir según un porcentaje de la población que solicita la atención.	Recién en este nivel se plantea el tema de la coordinación con servicios. Para lograr los estándares definidos en los niveles anteriores son fundamentales las acciones de coordinación con las demás instancias municipales y gubernamentales.	

c) Evaluación de Evidencias

Las evidencias serían coherentes con el elemento, pero no suficientes desde la perspectiva de 1 participante.

d) Evaluación de Medios de Verificación

1 de 3 participantes indica que los medios no serían suficientes, ni pertinentes. 2 de 3 indican que no contarían con los medios solicitados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor; Entrevistas y Grupos Focales con Directivos, Profesores, Asistentes de la Educación, Apoderados y Estudiantes. 2. Documentos de diagnóstico, consultas, reuniones diagnósticas, etc.; documentos que informen de gestiones (reuniones, acuerdos, convenios); documentos que informen de metas propuestas y su cumplimiento; documentos de evaluación. 3. Encuestas de satisfacción u otro instrumento utilizado para la evaluación del	Las entrevistas y grupos focales con el conjunto de actores señalados.	El fortalecimiento del equipo "extra escolar" o un equipo de especialistas para diseñar encuestas de satisfacción y recabar la información de las entrevistas y sistematizarlas.	Las "encuestas". La mayor dificultad estaría en el tiempo de realización de las entrevistas, tanto para los entrevistadores como entrevistados.	

servicio por parte de los actores.				
------------------------------------	--	--	--	--

**Componente: 4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones públicas y privadas**

**Elemento de gestión: 4.4.3 Define e implementa mecanismos para la gestión de servicios de apoyo a estudiantes según sus intereses (programas de deportes, artísticos y actividades extra-programáticas**

a) Análisis cuantitativo: Porcentajes de respuestas afirmativas

La evaluación del elemento es positiva en todos los criterios.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
Al igual que en el elemento anterior, es importante definir con mayor precisión los conceptos utilizados.		Definir los términos "recientemente", "de manera regular", etc.	Definir "pequeño número", mejor trasladarlo a un porcentaje fijo que determine el cumplimiento del parámetro.		

c) Evaluación de Evidencias

La evaluación de las evidencias también es positiva en los dos criterios.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Lo mismo la evaluación de los medios en los criterios de suficiencia y pertinencia. Al igual que en elementos anteriores, 2 de 3 participantes señalan que no cuentan actualmente con los medios solicitados.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Registro de relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor; Entrevistas y Grupos Focales con Directivos, Profesores, Asistentes de la Educación, Apoderados y Estudiantes. 2. Documentos de diagnóstico, consultas, reuniones diagnósticas, etc.; documentos que informen de gestiones (reuniones, acuerdos, convenios); documentos que informen de metas propuestas y su cumplimiento;	Los medios que requerirían de apoyo son las entrevistas, grupos focales y encuestas de satisfacción.	Se requeriría apoyo específico al equipo técnico, fortalecimiento del equipo o asesoría externa para el diseño, realización y sistematización de los instrumentos señalados.		Con respecto a las rubricas considero que la presentación desde menos a mas permite un mejor análisis.

documentos de evaluación. 3. Encuestas de satisfacción u otro instrumento utilizado para la evaluación del servicio por parte de los actores.				
--	--	--	--	--

**Análisis por elemento de gestión Área 5**

**5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa**  
**5.1.1 Define e implementa mecanismos de apoyo para la gestión y participación de la comunidad educativa (Consejos Escolares, consejos de Profesores, Consejo de Padres y Centro de Alumnos) en la toma de decisiones.**

a) Análisis cuantitativo

Ocho personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente e indispensable. Siete lo consideran factible, con graduación adecuada. Ninguna persona señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No hay comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Ocho personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y siete suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Ocho personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Siete los consideran suficiente y pertinentes. Siete señalan contar con los medios y cuatro que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas o Focus Group con equipo sostenedor, Consejos (Consejos Escolares, Consejos de Profesores, Consejo de Padres y Centro de Alumnos) y representantes de los Asistentes de la Educación. 2. Documentos oficiales, actas, minutas, documentos de consulta, encuestas, etc.	Entrevistas a directivos y profesores. Elaboración de los instrumentos. En Ninguna de los anteriores. Se requiere de contratación de más personal dado la cantidad de establecimientos.	Dos personas no necesitan apoyo. El resto declara la necesidad de capacitación para elaborar y aplicar los distintos instrumentos y procedimiento.	Encuestas de satisfacción	

**5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa**

**5.1.2 Define e implementa mecanismos para proveer a la comunidad educativa (equipo sostenedor, staff escolar, estudiantes y familias, nivel central y nivel local, comunidad en general) y stakeholders (donantes, empresas de servicios de apoyo u otros organismos participantes del proceso educativo) de información actualizada sobre planificación y gestión institucional, datos financieros, logros educativos y proceso de mejoramiento continuo.**

a) Análisis cuantitativo

Seis personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, factible e indispensable. Todas señalan que tiene graduación adecuada y nadie propone eliminarlo.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Seis personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y cinco suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Seis personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Cinco los consideran suficiente, seis pertinente, tres señalan contar con los medios y cuatro que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Informe o registro de los mecanismos de identificación de experiencias exitosas Registro de los mecanismos de sistematización de experiencias exitosas Registro de los mecanismos de difusión de experiencias exitosas Informe o registro de las decisiones derivadas del análisis de estas experiencias.	Elaboración de las encuestas y ejecución de las entrevistas.	Dos señalan no necesitar apoyo. Capacitación.	Tres no ven dificultades, dos señalan la aplicación de encuestas. De satisfacción	

**5.2 Políticas de inclusión**

**5.2.1 Define e implementa políticas y programas para asegurar la integración social de los estudiantes.**

a) Análisis cuantitativo

Siete personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, factible e indispensable. Uno señala que no tiene graduación adecuada. Uno señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Siete personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Siete personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Seis los consideran suficiente y siete pertinente. Seis señalan contar con los medios y que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y a la Comunidad Educativa. 2. Documentos con diseño del programa, implementación, evaluación, cumplimiento de metas.	Las entrevistas	Capacitación en conducción de entrevistas y elaboración de encuestas.	Cuatro señalan que todo es viable. Dos lo encuentran inviable dada la cantidad de escuelas.	

**5.2 Políticas de inclusión**

**5.2.2 Define e implementa programas de desarrollo integral (psicológico, social y cultural) para los estudiantes.**

a) Análisis cuantitativo

Seis personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, factible, pertinente e indispensable. Uno señala que no tiene la graduación adecuada. Ninguna señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Seis personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Seis personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Cinco los consideran suficiente y Todas pertinente, tres señala contar con los medios y cinco que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor y comunidad educativa (Directivos, Profesores, Asistentes de la Educación, Estudiantes y Familias). 2. Documentos con diseño del programa, implementación, evaluación, cumplimiento de metas.	Ninguna, 2 personas Entrevistas y análisis de Documentos	Equipo multiprofesional, ejemplo, sociólogos	Ninguna, 4 personas Profesores no cuentan con tiempo para completar encuestas o participar en entrevistas.	Reducir rúbricas

### 5.3 Relación con actores del sistema escolar y entorno

#### 5.3.1 Establece relaciones de confianza y colaboración con actores del nivel central y local (ministerio y gobierno local).

##### a) Análisis cuantitativo

Cinco personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, que es factible y con graduación adecuada. Cuatro plantean que indispensable. Ninguna señala que lo eliminaría.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

##### c) Evaluación de Evidencias

Cinco personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

Cinco personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Todas los consideran suficiente y pertinente. Cuatro señalan contar con los medios y que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor.	Ninguna Entrevistas con diversos actores	Una persona de nexo entre sostenedor y establecimiento	Dos personas, Ninguna Entrevistas No parece inviable.	



2. Entrevistas con autoridades y actores relevantes del nivel central y gobierno local. 3. Correos, minutas, oficios u otros medios de comunicación entre dichos actores		educacional. Evaluadores externos y/o contar con un equipo de coordinación externa desde las mismas Unidades Educativas  Apoyo de especialistas de la comunicación. Existe el apoyo		
---	--	---	--	--

### 5.3 Relación con actores del sistema escolar y entorno

#### 5.3.2 Se involucra de manera directa y activa en el trabajo de la escuela, es visible y accesible para los distintos integrantes de la comunidad educativa.

##### a) Análisis cuantitativo

Cinco personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, pertinente, indispensable, factible y con graduación adecuada. Una señala que lo eliminaría.

##### b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

##### c) Evaluación de Evidencias

Cinco personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

##### d) Evaluación de Medios de Verificación

Cinco personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Todas los consideran suficiente y pertinente. Cuatro señalan contar con los medios y uno que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor. 2. Entrevistas con Staff Escolar y Estudiantes y Apoderados. 3. Registro de visitas, entrevistas, reuniones u otros medios de vinculación con actores de la comunidad educativa.	Tres no requieren apoyo Documentos de diagnóstico, registro de metas y objetivos de los servicios y evaluaciones. Gestión interna.	Tres no requieren apoyo Documentos de diagnóstico, registro de metas y objetivos de los servicios y evaluaciones. Gestión interna.	Todo es factible con suficientes recursos y capacitación Solo una persona no cree que es viable	¿La lógica de un sostenedor que además de apoyar, acompaña y supervisa debiera ir acá o está incorporada en otro elemento de gestión?

### 5.3 Relación con actores del sistema escolar y entorno

### 5.3.3 Gestiona y establece alianzas con redes externas (universidades, institutos, empresas, ONGs) para mejorar los servicios educativos entregados.

a) Análisis cuantitativo

Cinco personas emiten un juicio acerca de este elemento. Todas lo consideran comprensible, factible, pertinente, y con graduación adecuada. Cuatro lo consideran indispensable. Ninguna señala que lo eliminaría.

b) Rúbricas

Ejemplar	Avanzado	Funcional	Básico	Incipiente	Insuficiente
-Indicadores de calidad claros	No se ofrecen comentarios				

c) Evaluación de Evidencias

Dos personas emiten un juicio acerca de las evidencias propuestas para este elemento. Todas lo consideran coherente y suficiente.

d) Evaluación de Medios de Verificación

Cinco personas emiten un juicio acerca de los medios de verificación propuestos para este elemento. Cinco los consideran suficiente y pertinente, dos señalan contar con los medios y cuatro que sería posible recoger la información.

Medios de Verificación	De los medios de verificación, ¿cuáles requerirían de apoyo específico para su recolección?	Apoyo específico externo requiere el sostenedor para generar la información con que actualmente no cuenta	De los medios presentados, ¿cuál información es difícil o inviable de recoger, aun considerando la opción de apoyo?	Comentarios o sugerencias
1. Relato del Sostenedor. Entrevistas a equipo sostenedor. 2. Documentos que indiquen materialización de alianzas (convenios, oficios u otros) y proceso de implementación de servicios. 3. Documentos de diagnóstico, registro de metas y objetivos de los servicios y evaluaciones.	Documentos de diagnóstico, registro de metas y objetivos de los servicios y evaluaciones. Cuatro señalan que la información está disponible	Apoyo para la generación de una estrategia de imagen corporativa o en la lógica de extensión que permita facilitar esos procesos. Cuatro no requieren apoyo	Ninguna	

## D. Niveles de Desarrollo

El análisis sobre niveles de desarrollo se divide en dos tipos de comentarios:

- (1) Aquellos referidos al “concepto” o “nombre” que se utiliza para denominar el nivel de desarrollo,
- (2) Aquellos referidos a la cantidad de niveles de desarrollo.

### 1. Conceptos

Respecto del concepto de los niveles de desarrollo es posible identificar dos tipos de comentarios.

**- Hay participantes que señalan que se deberían utilizar conceptos ya existentes en la nomenclatura del sistema escolar, conceptos que ya tienen un significado. Por ejemplo, los conceptos de la evaluación docente (Este comentario aparece en 4 comunas).**

Los argumentos a favor de esta postura son los que se presentan a continuación:

- Son conceptos más conocidos.
- Son diferentes y excluyentes entre sí (por ejemplo, insuficiente e incipiente no se diferencian mucho).
- Se debiesen alinear los niveles y conceptos utilizados con los que se utilizan a nivel de establecimientos.

Las propuestas que surgen en relación a esta postura son las siguientes:

- Cambiar el concepto de “*insuficiente*” por el de “*insatisfactorio*”.
- Cambiar “*incipiente*” por “*inicial*”, que es un concepto más conocido. Además, entre el insuficiente y el incipiente no habría mucha diferencia.
- Cambiar “Ejemplar” por “Destacado”.
- Reducir los niveles a 3, dejar los nombres de la evaluación docente. Esto significa fundir los 3 primeros niveles y dejarlo como nivel 1. Utilizar los niveles 4 y 5, y dejarlo como nivel 2 y dejar el ejemplar como el último nivel.
- Ajustar los 6 niveles a los nombres de la evaluación docente, incluyendo “competente y avanzado”, para el 5to y 6to nivel.

**- Un segundo grupo de participantes señala que los conceptos propuestos están bien y tienen sentido (Este comentario aparece en 4 comunas)**

Algunos de los comentarios y argumentos en esta línea:

- El nivel “avanzado” tiene su símil con el “avanzado” de los alumnos. Éste no significa que se destaquen, sino que es lo que corresponde que realicen, lo que se les pide. A diferencia

del ejemplar en que todo debe funcionar bien, tan bien que incluso puede servir de ejemplo para otras comunas.

- El nivel incipiente estaría bien, porque es algo que está naciendo, que se está iniciando, entonces significa que recién está apareciendo la práctica.
- Fusionar los niveles a 3, dejando los nombres de “básico” o “incipiente”, “funcional” y “avanzado”.
- Los nombres “insuficiente”, “básico”, “funcional” y “avanzado” están claros. Se leen y queda claro a qué se refieren. Eso sí, plantean que después del “funcional”, que es el nivel que fija el límite, el mínimo, no debería ser “avanzado”, sino “orientado a la mejora”. Si el piso mínimo es funcional, el nivel siguiente debería ser algo más “intermedio”.
- Es mejor no utilizar la nomenclatura de la evaluación docente, por ejemplo, el “básico”, porque es un concepto que ya tiene una connotación, por lo que la gente ya tiene una idea.

Adicionalmente, y en ambas posiciones, es posible identificar que el concepto de “ejemplar” provoca bastantes resistencias y reparos. Este comentario aparece en 4 comunas. Sólo en una comuna, una participante señala que el concepto “causa impresión” porque es diferente. Algunos de los comentarios:

- Es un concepto “odioso”.
- El concepto de ejemplar es poco utilizado en educación, y connota algo negativo, que es la comparación con aquellos sostenedores de menores recursos. Proponen el concepto de Excelencia, Excelente o Destacado.
- El término es confuso. Resulta más familiar el concepto de “excelencia”, que ya conocen y utilizan.
- El concepto ejemplar evoca “la perfección”, proponen cambiarlo por “consolidado, exitoso, destacado”.
- Un participante propone que el concepto de “ejemplar” se levante a partir de las prácticas encontradas durante la implementación de los estándares, para que el modelo se sustente en la realidad, en el contexto nacional.

## *2. Cantidad de Niveles*

Respecto de la cantidad de niveles es posible identificar dos tendencias: aquellos que consideran que 6 niveles de desarrollo es un número muy alto para una escala de evaluación; aquellos que se manifiestan de acuerdo con una escala de 6 niveles.

### **- 3 a 5 Niveles de Desarrollo (comentario aparece en 7 comunas)**

Entre los argumentos esgrimidos para reducir la escala hay de diversa naturaleza.

Aplicabilidad:

- El exceso de niveles en el SACGE fue perjudicial, porque no se alcanza a completar la evaluación. De hecho, el SACGE redujo su escala de 5 a 3. Esto permite: acotar la terminología utilizada, y realizar una evaluación más precisa.
- Se señala la necesidad de hacer que la propuesta sea más práctica, más simple de utilizar, más eficiente y que el lenguaje (y las sutilezas entre niveles) no interfieran negativamente en la evaluación. Proponen reducirlo a 3.
- La propuesta de 6 niveles es muy amplia. La exhaustividad requiere de mayor tiempo de evaluación.

- Es bastante extensa la escala. Propone que los mecanismos de evaluación tienen que estar asociados a la naturaleza de la organización, de la institución que será evaluada. Porque las organizaciones tienen dinámicas, matices que son distintos a otros tipos de instituciones.

#### Método conocido:

- Sólo tienen experiencias de trabajo con rúbricas de hasta 5 niveles.
- Son muchos los niveles. Lo comparan con la evaluación docente. Y sugieren fusionar los dos más bajos (insuficiente e incipiente) y los dos intermedios (básico y funcional), y dejar 4 niveles, al igual que la evaluación docente.

#### Muchos niveles dificulta la distinción entre uno y otro:

- La debilidad de los 6 niveles es que trata de hilar muy fino, siendo más difícil definirse y más fácil caer en la autocomplacencia. Es necesario revisarlo muy bien para poder calificarse.
- Reducir los niveles de 6 a 3 permitiría clarificar o diferenciar con mayor claridad cada nivel, facilitando la implementación del modelo, haciéndolo más operativo. Hay 2 niveles que dicen básicamente lo mismo y menos niveles permite diferenciar con mayor facilidad cuál es la diferencia entre un nivel y otro.
- La línea divisoria entre el “ejemplar” y el “avanzado” es bien fina, lo mismo ocurre con los niveles “funcional” y “básico”. Para efectos prácticos y menos burocracia, deberían ser 3 niveles. Así la línea no es tan fina.
- El nivel superior “ejemplar” no agrega valor, sólo incorpora un criterio más que el avanzado, la línea es muy fina y por tanto es difícil discriminar en qué nivel está el sostenedor. Debiesen ser 5 niveles. Los extremos, el centro y 2 más. Si la idea es que el último nivel sea “excelente”, “sobresaliente”, entonces el “funcional” o mínimo no debiera estar en el nivel 4, sino en el 3. De manera que el nivel 4 sea una práctica “mejorada” y el 5 una “espectacular”.
- Con tantos niveles, es posible que el sostenedor se ubique, por “un pelo” en otra categoría. Esto porque la mejora entre un nivel y otro es mínima. Y esto puede prestarse para que la mejora también sea mínima, que las metas que el sostenedor se proponga para la siguiente evaluación sean mínimas, sólo para pasar al siguiente nivel. Una evaluación con menos niveles es más la exigencia para pasar de un nivel a otro. Entonces se debieran reformular los niveles, para que no sean tan parecidos entre sí, y así agregarles más exigencia. Avanzar de a mínimos puede producir mucha autocomplacencia.

#### **- 6 Niveles de Desarrollo (comentario aparece en 6 comunas)**

Entre los argumentos para sostener que una escala de 6 niveles de desarrollo es adecuado, señalan:

#### Mejora Gradual

- Con 6 niveles se dan varias posibilidades, y uno va mejorando de a “poquito”. Con menos niveles, uno “está o no está” en esa categoría.
- Permite una gama más amplia de estados, dando una valoración positiva al trabajo del sostenedor y promueve que éste siga mejorando para subir de nivel. Estar en el “básico”, no es lo óptimo, pero por lo menos valora algo. Pone énfasis en lo positivo.

#### Distinción más fina

- La fortaleza es que permite una distinción más fina, permite afinar el juicio sobre dónde quedar evaluado; es más fácil ver y descartar en qué lugar se encuentra el sostenedor.

- Cuando son pocos niveles, es muy determinante la evaluación. 6 está bien, no más. Éstos permiten mayor graduación.
- Se destaca que con 6 niveles el abanico es mayor. Cuando hay pocos niveles, hay veces en que el evaluado está entre medio y no sabe donde ubicarse. Más niveles permitiría una mejor ubicación. Además, favorece mejor los procesos. Cuando hay pocos niveles, los procesos se condensan más.
- Es mejor que existan más matices para la evaluación.

Adicionalmente, en uno de los talleres se pregunta por cada cuánto tiempo se realizará la evaluación, porque si es a corto plazo, se justificaría tener 6 niveles porque se puede ir avanzando de a poco en el corto plazo. Pero si va a ser una evaluación más distanciada en el tiempo, quizás es mejor tener la posibilidad de hacer un salto más cualitativo.

### **E. Propuestas de Agregación**

Los talleres en que se abordó el tema de la agregación fueron 5<sup>124</sup>. Específicamente, se realizó la pregunta respecto de si las áreas y componentes debiesen tener el mismo peso en el puntaje final agregado o si éstas debiesen tener pesos diferenciados. **En 4 de los talleres hay mayor tendencia hacia la alternativa de la ponderación diferenciada.**

No obstante este mayor acuerdo respecto de que las áreas debiesen tener ponderaciones distintas, en todos los talleres se comenta sobre los riesgos que esta opción implica.

Estos riesgos se pueden resumir en los siguientes:

- El sistema con ponderación puede generar que se enfatizen aquellas áreas que tienen mayor peso, en desmedro de áreas que son igualmente relevantes.
- Esto es particularmente relevante en el caso de los países como Chile. Hay países que ya han definido sus ponderaciones, pero que ya cuentan con condiciones instaladas. Si se comienza en Chile con un modelo de ponderaciones, va a haber jefes DAEM que van a trabajar en disposición de las áreas que tienen mayor ponderación. Propone que el modelo se instale de manera gradual.
- Todas las áreas debiesen tener igual peso, porque todas influyen en los resultados de aprendizaje. O si no ¿para qué incluirlas en el modelo? Si se le va a dar menor peso a algunas áreas, se debe buscar un mecanismo que permita que sí se les de importancia.
- Los recursos, la convivencia, el compromiso de los padres también influyen en los resultados de aprendizaje.
- Se debiese buscarse un equilibrio entre las áreas de procesos. Aunque el foco esté en lo pedagógico, los sostenedores que no tienen nada instalado se van a concentrar en aquello que tiene más valor.
- Se plantea que si los evaluados no conocen la ponderación, se podría evitar que se dé más importancia a unas que a otras. Es importante que no se distancien demasiado las áreas.

Los argumentos a favor de un sistema con ponderación diferenciada se resumen en los siguientes:

---

<sup>124</sup> En los demás talleres no alcanzó el tiempo para realizar esta pregunta.

- No todas las áreas ni los componentes tienen el mismo impacto en la meta final, que es el mejoramiento de los resultados de aprendizaje. El foco del sistema educativo son los resultados y éstos se generan a través de una buena gestión curricular y del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- No sería justo que, si un sostenedor está logrando buenos resultados de aprendizaje, tenga una mala evaluación porque no cumple con algunos de los otros procesos.
- Se podría llenar la escuela de recursos y aun así no lograr nada en el área pedagógica. Las otras áreas son importantes y tienen que estar en el modelo pero en su justa medida.
- Si se le resta peso a un área, ésta seguramente va a recibir menos atención, pero por lo mismo, es importante privilegiar los resultados.
- No porque las áreas tengan menos peso no se va a trabajar al respecto. Todo va hacia el mejoramiento continuo, todas las áreas están vinculadas, independiente del peso específico que tenga. Por lo tanto, el sostenedor tiene que trabajar todas las áreas, convivencia, recursos, comunicación, comunidad escolar. Dado que todo está encadenado, si el liderazgo y la gestión pedagógica están ordenadas, van a impactar también en las otras áreas. La clave está en como gestionar esas áreas en función de lo pedagógico.
- Incluso para aquellos sostenedores que tienen más dificultades para gestionar, es mejor la alternativa de la ponderación diferenciada. Porque si el sostenedor tiene que focalizar, porque no da abasto o no puede con todas, si se podría discriminar cuáles de las 4 áreas de procesos son las que más aportan a los resultados educativos. Porque si bien todas aportan, hay algunas que aportan más. Y si bien todo lo que se hace es relevante, hay un giro principal del negocio que es el aprendizaje y eso es lo central. Todo lo demás es el backoffice o el apoyo para que eso suceda.
- Metodológicamente hace más sentido la ponderación diferenciada. Cuando existen relaciones de causa – efecto, para producir mejores resultados necesariamente vas a tener que mejorar las otras áreas, independiente de que pesen menos. Porque con una mayor ponderación vas a forzar, el sostenedor va a estar obligado.
- La alternativa con igual peso es complicada por 2 motivos: porque no todos están en las mismas condiciones; y porque para que exista gestión de las relaciones con el entorno, es necesario que exista gestión institucional y gestión pedagógica. O puede que exista, pero el efecto que va a tener se puede ver muy disminuido, porque las otras dos no están resueltas.
- Se pueden tener todas las áreas de proceso funcionando, pero no producir resultados. En una lógica de igualdad, eso no va a quedar reflejado en la evaluación final. Si se ponderan más los resultados, puedes tener los procesos fantástico, pero si no tienes resultados, no te va servir de nada en la evaluación.

Ahora, esta opción significa introducir a la discusión sobre qué áreas debiesen tener mayor ponderación y por tanto identificar y acordar respecto de cuáles son los elementos más relevantes.

Al preguntar por cuáles son las áreas que debiesen tener mayor peso, los participantes coinciden en que todo debe estar en función de los aprendizajes de los niños, por tanto es preciso ponderar más aquellos áreas que más impactan en los resultados de aprendizaje.

En 3 de los 5 talleres se señala que el mayor peso lo debiera tener el área de resultados. Porque se pueden tener todas las áreas de procesos funcionando, pero no producir resultados. Bajo la lógica de la igualdad, si tienes todas las áreas funcionando, pero no tienes resultados, esto no va a quedar reflejado. Ponderar más los resultados va a obligar a los sostenedores. Es lo mismo a la

inversa, si tengo resultados, pero no cumplo con otras áreas, es injusto que mi puntaje en la evaluación no refleje que estoy logrando el objetivo.

En todos los talleres (los 5) hay amplia coincidencia en que las áreas de proceso con mayor ponderación debiesen ser Liderazgo y Gestión Pedagógica y Curricular. Todo lo que se realice en estas dos áreas va a impactar en los resultados.

El área de liderazgo también es relevante porque es el área que permite movilizar a todas las demás. Si tienes bien liderazgo vas a tener una buena gestión curricular, y vas a tener un buen clima laboral, buena integración familia – escuela, vas a ser proactivo y gestionar redes de apoyo. Todo eso va a pretender que se logren buenos resultados.

El área de recursos parece menos relevante, señala una participante, pero en realidad es el motor del sistema. La única área que no aporta tanto valor como las otras es la de gestión de relaciones con el entorno.

Hay otros que manifiestan que hay que tener cuidado con qué cosas ponderar. Con las “escuelas efectivas” se determinó que había algunos elementos en las escuelas efectivos, y se trataron de implementar en todas las escuelas. Pero eso no es tan así.

En la misma lógica, otra participante señala que para que el sostenedor se haga cargo de los resultados no basta con ir a evaluarlo. Es importante que además se tome en consideración el contexto, las condiciones en las que funcionan.

## **F. Rúbricas**

El análisis sobre las rúbricas se ha desagregado en las siguientes categorías:

- (1) Ventajas y desventajas de la rúbrica como instrumento de evaluación;
- (2) La construcción de la rúbrica;
- (3) La terminología empleada;
- (4) Evidencias y medios de verificación.

### *1. Ventajas y Desventajas de la Rúbrica como instrumento de evaluación*

En general, los participantes coinciden en las ventajas de las rúbricas como instrumento de evaluación (4 comunas). Esto debido a los siguientes elementos:

- El evaluado sabe desde antes cuáles son los criterios y en qué consisten esos criterios de evaluación.
- Es un buen sistema para definir claramente en qué nivel está el sostenedor, porque lo indica en base a evidencias. Lo más difícil cuando se evalúa, es decir por qué estás en ese nivel y no en otro.
- La oportunidad de mejora es bastante más productiva si se sabe el lugar donde está situado. Este sistema explica en qué está fallando y qué tiene que hacer para mejorar.

Se presentan algunas desventajas o precauciones a considerar (2 comunas):



- Dado que el evaluado sabe cuáles son los criterios, tiene más argumentos para apelar a su evaluación. Es por este motivo que es muy relevante que la línea entre un nivel y otro no quede tan fina. Sobre todo si el evaluador es el Ministerio.
- Es necesario aprender a leer la rúbrica. Para comprender las rúbricas es necesario manejar elementos técnicos y teóricos: la propuesta es un documento especializado. No todas las personas pueden ubicarse rápidamente en un nivel. Las personas que trabajan en educación poseen estos elementos, pero los alcaldes o sus asesores, o profesionales no relacionados con el área de educación no los entenderían.

## *2. Construcción de la Rúbrica*

Respecto del sistema de rúbricas que presenta el modelo, con descriptores detallados, también se presentan ventajas y desventajas.

### *Algunas ventajas:*

- Este sistema transparente y pone las reglas del juego más claras. Logra fijar el valor, el detalle de lo que se espera.
- Permite un nivel de exigencia mayor, porque hay claridad respecto de qué se solicita. A diferencia del SACGE, es un sistema más detallado, y permite saber el nivel de calidad esperado y específico. Y saber cuánto falta para llegar al otro nivel.
- En comparación con el modelo de la Fundación Chile, se destaca de la propuesta de 6 que mantiene el foco en los procesos, porque hace diferencias sutiles en si está diseñado, si se aplica, si se comunica, etc. Tiende a potenciar lo bueno, a poner de manifiesto la buena práctica.
- Se valora la claridad de las rúbricas para diferenciar entre un nivel y otro. Esta diferencia es lo que falta para reformular y elaborar plan de mejora y acción. En qué nivel estás y cuánto falta para pasar al siguiente.
- Hay coherencia entre la rúbrica y las definiciones generales de los niveles.
- Este sistema es más amigable, pone énfasis en los procesos, no desconoce los resultados. Porque el que lee esto sabe hacia donde tiene que apuntar, cuál es el matiz que lo hace estar en uno o en otro y qué acciones tomar para poder ir desarrollándose.

### *Algunas desventajas:*

- Sucede con las rúbricas que en los dos niveles más altos y más bajos son muy cercanos, la posibilidad de discriminar es menor. El nivel ejemplar puede tener 2 o 3 cualidades más, pero en la práctica eso cambia, esos detalles hay que verificarlos en un pilotaje real. De hecho, en el ejemplo de la propuesta, sólo hay un elemento que hace la diferencia entre el nivel avanzado y el ejemplar: “tiene perspectiva de mantenerse”. Es un tema difícil de evaluar, y que tenga perspectivas de mantenerse no necesariamente depende del sostenedor. ¿Qué pasa si cambia el sostenedor? En el caso del ejemplo del taller, señalan, no se justifica tener un nivel 6. En este caso (puede ser distinto en otros elementos de gestión), el nivel 6 “no aporta valor a la graduación”, porque el límite es muy fino y lo central ya estaría desarrollado.
- La distinción tiene que ser muy fina, porque si además evalúa el Ministerio – lo que ya tiene una carga, porque no facilita su labor al sostenedor – la distinción entre uno y otro nivel tiene que ser muy clara, que no deje lugar a dudas. Por eso es necesario que la rúbrica “discrimine”.
- Se debe revisar el modo de aplicación del modelo. Este se ve muy pesado y difícil y requiere de mucho tiempo y trabajo. Evoca lo que ocurrió con el SACGE.
- Con respecto al documento, manifiestan que es complejo, y que requiere de una segunda lectura. Es necesario que la propuesta sea más amigable.

Algunos detalles a considerar y sugerencias:

- Un participante indica que en la rúbrica ejemplar aparece que “el sostenedor ha sistematizado y documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento”. Señala que la producción de conocimiento no es una práctica que pase por la voluntad o disposición de realizarla, sino si cuenta con la facultad y recursos para hacerlo. Indica que es necesario aclarar bien cómo se van a verificar, con qué evidencias, el estado de desarrollo de las prácticas.
- El nivel funcional de la rúbrica también debería incluir el “monitoreo”. Es una práctica que es común y permanente.
- Las rúbricas debiesen ser construidas en positivo. En la rúbrica debiese aparecer lo que el actor “tiene” y no, lo que “no tiene”. Esto se cumple en casi todos los niveles, menos en los más bajos. Dado que el diseño de las rúbricas es para el aprendizaje, entonces se debe enfocar en lo positivo. La lógica es: “esto es lo que tengo, aquí es donde estoy, esto es lo que me falta”. Sólo con observaciones, sin notas, es posible ir mejorando. Así tu “vives” el proceso de aprendizaje, porque te contrastas con el modelo.
- La rúbrica se puede presentar (formular) definiendo el nivel inicial, y luego agregando sólo los elementos que van cambiando a medida que avanzan los niveles, sin repetir los que se mantienen del nivel anterior. Sólo vas agregando las frases claves.
- Faltaría diferenciar entre el sostenedor que no realiza la práctica, de aquel que ha intentado realizarla pero no ha tenido éxito.
- Se sugiere que para diferenciar entre mecanismo y práctica se utilicen ejemplos concretos.

### *3. Terminología Empleada*

Las rúbricas tienen algunos conceptos que pueden dificultar una evaluación objetiva. Los conceptos tienen que ser muy claros para poderlos abordar y materializar. Algunos términos más complicados: “medianamente bueno”, “bien desarrolladas”, “regularmente”, “de manera sostenida en el tiempo”, entre otras. Se sugiere establecer parámetros que permitan objetivar estos conceptos.

Los nombres puestos a los niveles y los conceptos utilizados dentro de los niveles, deberían alinearse con las propuestas a nivel de establecimientos, para que los actores entiendan la práctica de la misma manera.

### *4. Evidencias y Medios de Verificación*

En uno de los talleres se aconseja revisar las evidencias y medios de verificación sugeridos en función de los requerimientos de documentos que actualmente hace el ministerio de educación a los sostenedores y a sintetizarlos. Expresan su preocupación de que la demanda de medios de verificación sea excesiva y descontextualizada de su labor, obligándolos a crear documentos que no son necesarios y que interfieran en sus otras labores, sacándolos de sus orientaciones de trabajo. No hay claridad respecto de si los medios de verificación son finalmente utilizados por los evaluadores.

En el mismo taller señalan que no existe información a nivel local para dar cuenta de los distintos componentes. Sugieren la creación de algún sistema estandarizado de inventarios, catastros, sistemas de información, etc.

Adicionalmente, es necesario que la propuesta sea explícita respecto de la información solicitada y que entregue orientaciones respecto a cómo recogerla.

## G. Propuestas de validación y cierre del taller

Durante el momento final del taller, los participantes comentaron sus apreciaciones acerca de la realización hipotética de un proceso de validación masiva del modelo de estándares. Al respecto, realizaron propuestas tanto metodológicas como referentes a quiénes serían los participantes del proceso.

Posteriormente, evalúan la modalidad de trabajo del taller realizado, proponiendo sugerencias al equipo para la posterior ejecución de talleres de la misma índole.

### *Propuestas de Validación*

#### a. Metodología: ¿Cómo lo realizarían?

Respecto de los criterios que deberían estar a la base de una validación masiva, se propone que ésta sea *Representativa y Pausada*. Lo primero, en cuanto a tomar en cuenta la diversidad de comunas y equipos y lo segundo, que vaya por etapas, como una “cascada”, donde cada vez la audiencia vaya retroalimentando, en talleres que favorezcan la interacción, siendo el discurso lo mínimo necesario.

Siguiendo con lo anterior, en cuanto a espacios de trabajo conjunto, plantean desarrollar talleres o asambleas. Una de las propuestas sugiere una *exposición* breve y luego *talleres interactivos* donde haya actores de DAEM, estudiantes y apoderados. Posteriormente, que se realice una exposición final de resultados masivos.

Se propone también la realización de un *Pilotaje*, en distintos tipos de municipios y en forma voluntaria. En este caso, el Ministerio debiera entregar un incentivo a quienes participen del pilotaje, en vista que la experiencia previa (SACGE) fue más bien autoritaria. Se plantea que los resultados de esta iniciativa sean contrastados con otros estudios. Ahora bien, si el pilotaje se llevara a cabo en el momento actual, se cree que habría muy bajos resultados por lo cual podría aportar el realizar, primero, una *Mesa de Expertos* con jefes técnicos, equipos directivos y el equipo del DAEM respecto a los cambios incorporados al modelo luego de esta primera acción de acercamiento, ya que las condiciones actuales de los sostenedores públicos no se ajustan al modelo.

Otra idea que surge de los participantes, es la realización de una *Jornada de Trabajo*, que permita analizar con profundidad el modelo. La jornada implicaría la participación de diversos actores, debiendo instar, a quienes participen, a opinar y analizar la propuesta desde su estamento de trabajo y prácticas específicas relacionadas, ya que cada mirada al respecto es distinta.

Agregan como sugerencia, que para la validación masiva se usen *estrategias lúdicas*, al ser denso el contenido del taller. Otra propuesta técnica planteada, sugiere la realización de *focus group* con los participantes de organismos sostenedores.

Tanto en lo relativo a las propuestas que consideran sólo sostenedores, como aquellas que plantean incorporar actores educativos como profesores, estudiantes y apoderados, se sugiere realizar capacitaciones para introducir en el lenguaje técnico. A nivel de sostenedores, capacitaciones para socializar el lenguaje. A nivel de profesores, estudiantes y apoderados, una capacitación directiva, con lenguaje accesible para cada grupo, enfocada a

establecer una base común de conceptos generales y que, en algunos casos, permita que posteriormente ellos sean capaces de replicar la propuesta con otros actores.

Específicamente en propuestas que consideran varios actores, se sugiere iniciar con acciones masivas, como encuestas de consulta, donde señalen los elementos que se debieran evaluar en los sostenedores. Posteriormente, generar espacios de diálogo con un número menor de participantes y así sucesivamente. En el caso de propuestas que plantean trabajar sólo con sostenedores, se plantea una dinámica similar.

En cuanto a la cantidad de horas para el desarrollo de la validación, en un caso particular se hace hincapié en que planifique claramente el tiempo que sea necesario. Para reforzar esta idea, se presenta una situación negativa: el momento de instalación de la reforma educacional vigente, cuando se convocó a los profesores a una reunión de 2 horas y posteriormente se aseguró que habían participado en ésta.

Como fecha de trabajo, por un tema operativo, un municipio sugiere el mes de Enero para trabajar con los sostenedores, al ser un período más “relajado”.

Respecto a propuestas que pueden resultar contraproducentes, señalan que la realización de, por ejemplo, un taller concentrado en 1 o 2 días, puede ser útil, pero podría también favorecer que aparezcan mecanismos defensivos frente a la propuesta y reacciones ante el hecho de ser medidos por un instrumento. Por otra parte, si bien se sugiere una consulta online para que opinen los profesores, se plantea que suele ocurrir que nadie responda y la consulta quede en la web sin objeto.

b. Participantes: ¿A quiénes debe convocarse?

Las propuestas realizadas por los participantes son diversas. Por una parte, algunos considerarían a un equipo representativo del sostenedor por comuna.

En otro caso, convocarían a todos los actores educativos, para que nadie se sienta invadido. Algunos especifican, planteando que convocarían a apoderados y docentes para enriquecer el análisis. Frente a la sugerencia de invitar a personas de otros estamentos, además del sostenedor y profesionales del departamento de educación, se propone que un criterio de incorporación sea que estén familiarizados con lenguaje técnico y procesos de autoevaluación. Respecto al peso de los distintos actores, en un caso se señala que lo fundamental es que, además de sostenedores, participen directores, ya que ellos finalmente aplicarán los estándares.

En cuanto a quienes realizarían la validación sólo a nivel de sostenedor, consideran que otros actores no conocen las responsabilidades del sostenedor, con lo cual el tiempo de trabajo de revisión del modelo corre el riesgo de transformarse en un espacio de reclamos y peticiones. En esa misma línea, posturas más extremas señalan que sería incluso “peligroso” incorporar a la validación a los apoderados. Por otra parte, el modelo evaluará y afectará directamente el trabajo de los sostenedores, por lo tanto ellos son los participantes relevantes en dicho caso.

En cuanto a formas de selección de las comunas participantes, se sugiere, a su vez, utilizar una región o área determinada para monitorear el estudio o ejecutarlo; otra idea implica concentrar los esfuerzos en dos o tres comunas que pudiesen representar diferentes poblaciones, considerando que si se toman muchas comunas, pueden verse efectos negativos del modelo. Otra propuesta, señala que sería necesario tomar una muestra representativa que abarque a un 30% de los sostenedores, para asegurar la validez y confiabilidad

científicas. Cabe agregar que en todos los casos, coinciden en la relevancia de convocar a comunas grandes y pequeñas, ya que su visión y desafíos son distintos.

En un caso particular, independiente de la presentación de la propuesta, y las diferencias entre si, dejan establecida la inquietud acerca de si se incorporará en un futuro a sostenedores privados a la evaluación.

#### *Evaluación del Taller: Sobre el modelo en general y la modalidad de trabajo.*

Respecto a los aspectos positivos, destacan: la oportunidad de poder opinar respecto a una iniciativa que creen muy importante; la facilitación de un proceso de conversación entre los participantes; el número de personas presentes en el taller, lo cual permite un buen trabajo; el uso de lenguaje técnico en el taller, ya que se trata de un lenguaje común y conocido por ellos; el modelo, el cual si bien no es parte de las políticas, aportaría para que estas sean coherentes con las necesidades actuales del sistema educativo; y, finalmente, destacan la utilidad del material entregado, el cual permite, a quienes llegaron tarde, incorporarse rápidamente al taller y a la discusión en desarrollo.

Respecto a aspectos que pueden considerarse negativos, varios de los actores convocados, señalan que el tiempo se hizo corto y les habría gustado que todos pudieran abordar todas las áreas, componentes y elementos de gestión, para tener una visión más clara de los componentes y poder así tener una participación más relevante y entregar una opinión más concluyente sobre el modelo. En este sentido, si bien destacan el taller como una primera acción respecto al modelo, sería necesario un segundo taller para dar una opinión más sustantiva, habiendo ya decantado lo revisado en el primer taller. En un caso particular, los participantes de un municipio manifiestan que se sintieron presionados a trabajar en el taller, como niños, sin embargo, de otra forma aseguran que no habría sido posible abordar todos los puntos del taller.

En cuanto a sugerencias se señala la importancia de asegurar la entrega y la lectura del documento previo al taller, lo cual es posible ya que no debería afectar el tiempo de trabajo la revisión individual y anticipada de este. Para posteriores experiencias de taller, así como para la validación masiva, se plantea que sean realizados lejos de los lugares de trabajo. Proponen también que, al final de cada momento, se haga un cierre o resumen de la discusión.

Para terminar, en varios casos, los participantes de cada municipio solicitan como retribución de parte del equipo la entrega de un reporte, informe o taller que les permita conocer el resultado final de los talleres y la pertinencia de sus aportes como comuna.

#### **H. Temas Emergentes**

A partir del desarrollo de los talleres, surgieron una serie de temas transversales a la visión que los participantes manifestaron acerca de la propuesta del modelo de estándares. Varias de estas temáticas se reiteraron en las distintas comunas, desde ángulos tanto convergentes como divergentes.

A continuación, se sintetiza y presenta las 8 temáticas más recurrentes que emergieron desde los talleres, a partir de las intervenciones realizadas por los participantes.

### *1. Situación futura de los sostenedores: Nuevo marco legal.*

Respecto a la nueva legislación vigente acerca de los sostenedores públicos, los participantes no tienen claro el concepto de sostenedor que define la nueva ley, en términos de sus características, dependencia y forma de funcionamiento.

En ese sentido, se presenta la incertidumbre acerca de la utilidad y aplicabilidad del modelo propuesto en el sistema educativo municipalizado, ya que si este atiende a la nueva estructura, no consideraría las condiciones actuales de los sostenedores públicos, las cuales son fuertemente restrictivas y, los participantes consideran, constituirían un tope para el logro de los estándares.

Otra incertidumbre se configura en torno los cambios que la nueva legislación establecería, por los cuales los sostenedores públicos, como los conocemos hoy, desaparecerían. Siguiendo con lo mismo, otros explicitan que entre los cambios por venir, será necesario crear equipos multidisciplinarios dentro del organismo sostenedor, al mismo tiempo que equipos técnicos en los establecimientos.

En síntesis, la ampliación de responsabilidades de los sostenedores públicos, desde la Ley SEP específicamente, es percibida con incertidumbre: positiva, por algunos que destacan los beneficios de tener un rol central en el monitoreo de lo técnico pedagógico y la definición del sostenedor público como un líder local, y confusa, por otros, al no quedar claramente establecidos los límites de las responsabilidades de los distintos estamentos, punto que retomaremos con posterioridad.

### *2. Autonomía del sostenedor: Claridad de límites y responsabilidades.*

Un aspecto relevante al respecto de la situación de los sostenedores públicos tiene que ver con la necesidad de funcionar en forma autónoma con respecto a temas como, por ejemplo, el despido y la contratación de profesores. Señalan que la autonomía debe ser total, para así hacerse cargo de lo técnico pedagógico en la comuna y los resultados obtenidos. Al mismo tiempo, para el ejercicio de las responsabilidades que le competen a cada sostenedor, es necesario que exista claridad respecto a los alcances de la labor de los sostenedores, así como de los alcances de la labor del Ministerio de Educación como su contraparte, al ser el Ministerio muchas veces un obstáculo a la labor de cada sostenedor y considerando que los sostenedores públicos serán evaluados por temas que, en parte, también son responsabilidad del Ministerio. En ese sentido, el modelo debe considerar, en sus fundamentos, la doble dependencia de los establecimientos municipalizados y los problemas de comunicación y confusiones que se generan, dificultando los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Como segundo tema acerca de la autonomía del sostenedor, emerge la temática de la autonomía respecto a si el sostenedor la entrega a sus establecimientos y cómo lo hace, existiendo una delimitación clara las responsabilidades de cada uno respecto a los procesos educativos. Algunos de los municipios muestran total acuerdo con el modelo, respecto a aquello por lo cual debe responder el sostenedor; otros manifiestan que es necesario considerar al sostenedor corresponsable con sus establecimientos de los resultados de su comuna, así como de los distintos procesos en lo referente a las áreas. Ahora bien, cabe mencionar que desde una comprensión la corresponsabilidad se entiende, por una parte, como que la función del organismo sostenedor no es la de un garante, sino facilitador de recursos, de apoyo, trabajando junto a los directores y respetando sus decisiones, señalando que el logro de aprendizajes depende en un 70% de las prácticas docentes. Desde otro ángulo, ser corresponsable implica específicamente: planificar e implementar procesos de evaluación y monitoreo de los

establecimientos, supervisar y apoyar permanentemente y retroalimentar lo que se ha detectado a partir del monitoreo.

En relación con lo anterior y desde la visión de los directores de establecimientos respecto al modelo y a la autonomía, ellos serían la red de producción de información más importante con que cuenta el sostenedor, con lo cual el modelo necesariamente implica que ellos trabajen para apoyar a su sostenedor. En ese sentido, las escuelas se han ido transformando en un “Árbol de Pascua” en la cual organismos externos ponen sus demandas, siendo los “Pobres directores” sobrecargados cada vez con más trabajo y las comunas centrales siempre las elegidas para este tipo de investigaciones. Desde esta perspectiva, en varias oportunidades se señala la relevancia que cada sostenedor entregue autonomía a sus establecimientos, sobre todo en cuanto a la toma de decisiones. En los casos que esta existe, destaca un funcionamiento que implica la responsabilización del sostenedor por entregar las condiciones necesarias a sus establecimientos para funcionar y, por otro lado, la responsabilización de los establecimientos por responder con resultados a su sostenedor.

### *3. La homogeneidad de la propuesta: Particularidades de las comunas.*

En varias comunas, señalan que el modelo debe considerar las características que diferencian a los municipios. Los participantes plantean que no se puede evaluar a todas las comunas de la misma forma, con un instrumento homogéneo para todas, dado que este no considera especificidades de las comunas como el tamaño de la comuna, el tipo de población que atienden, las dimensiones del trabajo que realizan, las particularidades acerca de la forma en que ellos educan a sus estudiantes, etc.

De esta manera, se plantea que la propuesta no aborda la complejidad y diversidad de las comunas, presentando un fuerte énfasis en el logro de aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas, sin considerar, por ejemplo, la entrega de elementos valóricos, culturales y de hábitos en la formación. Otro ejemplo lo constituye, respecto al tamaño de la comuna, la situación de las comunas grandes, donde la cantidad de establecimientos y población que atienden lleva a que las relaciones con instituciones externas, área 5 del modelo, sea un tema que maneja cada establecimiento, ya que ellos como organismo sostenedor no cuentan con el tiempo y posibilidades para responsabilizarse. Así, para que pueda aplicarse el modelo planteado en cada municipio, éste debe considerar las particularidades y reformularse, para no generar una percepción de las comunas de desventaja respecto a otras por sus características.

### *4. Un modelo ideal: Condiciones de base para la implementación.*

El modelo presentado partiría del supuesto que existen condiciones iniciales en cada municipio, las cuales no son necesariamente reales, como las características del sistema educativo municipalizado, las capacidades de los sostenedores, autonomía, tiempo, entre otros factores. En este sentido, los participantes plantean la importancia de considerar que no es lo mismo una comuna donde el alcalde se encuentra impulsando un proyecto que pone lo pedagógico como prioritario, que otra donde la educación ha perdido prioridad frente a otras problemáticas específicas de la comuna; las condiciones de base del sostenedor público en cada caso serán sustancialmente distintas.

Se suma a lo anterior que, desde la visión de los participantes, el contenido específico de los elementos aún es ambiguo, en la medida que no se conoce con claridad el campo de responsabilidades del sostenedor en el nuevo marco legal, lo cual implica mecanismo que aún no están activos, mecanismo que a su vez tienen que ver con esas condiciones que base que se suponen desde el modelo.

Respecto a los tiempos, considerando la extensión del modelo, sería necesario destinar tiempos extra para implementar un sistema de este tipo.

En cuanto a las condiciones iniciales establecidas por el modelo, varios sostenedores perciben que ellos están mucho más atrás en términos de gestión respecto a otras comunas en cuanto a lo que plantea el modelo, siendo posible, a su vez, que como ellos, varias comunas queden las últimas categorías. Esto se relaciona con que aún las demandas administrativas a sostenedores y sus establecimientos son múltiples, dificultando las posibilidades que exista un apoyo directo a los establecimientos, así como un monitoreo permanente.

Por otra parte, en lo relativo al equipo de cada sostenedor, no todos los organismos sostenedores cuentan con un equipo que les permita asegurar condiciones, al no contar, por ejemplo, con un jefe técnico, lo cual se manifiesta en que se sienten menos capacitados.

Al respecto de sus aportes, los participantes manifiestan preocupación por que sus opiniones no sean efectivamente útiles y consideradas, al percibir que desde su experiencia podrían estar bajando los niveles de exigencia de un modelo que de todas formas debe orientarse a lo ideal.

Finalmente, respecto al campo de responsabilidades del Ministerio de Educación, ellos deberhacerse cargo de generar las condiciones de base para que los sostenedores operen en igualdad, pudiendo dar cuenta de los distintos elementos de gestión.

#### *5. Experiencias previas de estándares.*

Existen experiencias previas, que no son necesariamente percibidas como positivas, en cuanto al uso de estándares en educación.

Al respecto, algunas comunas muestran preocupación por capacitar a los docentes que participarán, de manera de no sufrir nuevamente los inconvenientes vividos en el SACGE.

Dentro de este mismo tema, cabe considerar que una crítica realizada al equipo que construyó la propuesta tiene que ver con no haber incorporado, al igual que en diversas oportunidades anteriores de elaboración de propuestas de estándares, a una profesora o profesor.

#### *6. Visión de profesores, apoderados y estudiantes.*

Respecto a la visión de los profesores, algunos participantes señalan que el sostenedor es evaluado mediante estándares sin considerar el contexto de trabajo desfavorable en que se encuentra, asociado fundamentalmente a profesores con bajas capacidades que ellos, como sostenedores, no pueden sacar del sistema.

En cuanto a sus estudiantes, señalan que atienden a un grupo con escasa motivación, posibles desertores, con un capital cultural bajo, y carentes de afecto. En ese sentido, el sistema educativo tiene una responsabilidad con ellos que va más allá de prepararlos para obtener determinados puntajes en la prueba SIMCE, foco del modelo que no considera otros factores.

En lo relativo a los apoderados, son percibidos como desinteresados en el proceso educativo de sus hijos, a su vez, con un bajo capital cultural, relacionados con el establecimiento para poder recibir beneficios asistenciales, y que no entregan a sus hijos las condiciones mínimas de educabilidad para que el establecimiento logre resultados.



Respecto a la familia como totalidad, el discurso presentado es contradictorio: por una parte, se trata de un conjunto de personas con un “capital cultural bajo” que no tiene interés en la educación y, por otro, muestran gran preocupación por encontrar mejores estrategias para relacionarse con ellos. Otra contradicción dice relación con la necesidad que el sostenedor se haga responsable y tenga claridad sobre qué está ocurriendo en su comuna y tome decisiones al respecto, lo cual contrasta con el traspaso de la responsabilidad de los logros de aprendizaje a la familia y los profesores.

#### *7. Conocimiento de las temáticas tratadas en torno al modelo.*

Dos de los diez sostenedores con quienes nos reunimos, los cuales han recibido asesoría por parte instituciones externas, destacaron conocer los lineamientos detrás del modelo propuesto, mostrando acuerdo con los planteamientos en su totalidad y sugiriendo posibles modificaciones al modelo desde su experiencia como comuna, destacando en ambos casos que la clave está en que como comuna han mantenido como foco central lo pedagógico, es decir, los aprendizajes de todos sus estudiantes.

De esta manera, el modelo les hace sentido desde la práctica, ya que no es sólo que comprendan los conceptos y sus definiciones, sino que tiene que ver con lo que ellos han ido instalando como lógica de funcionamiento del organismo sostenedor y sus establecimientos a nivel comunal.

#### *8. Expectativas sobre la implementación del modelo*

En cuanto a lo que esperarían de una implementación, por una parte, señalan que se trata de una cadena, donde el sostenedor, al igual que director y anteriormente los profesores, será evaluado en base a un conjunto de metas.

Por otra parte, aún cuando el modelo se focaliza en los sostenedores, algunos participantes señalan que por momentos se confundiría con una evaluación a los establecimientos.

Otro comentario al respecto, dice relación con que el modelo se trataría de algo positivo, en cuanto a que la aplicación del instrumento podría contribuir a la mejora de las prácticas de los sostenedores, favoreciendo poner en evidencia lo que está ocurriendo en la comuna a nivel de las prácticas del organismo sostenedor público local. Esto, a la larga, permitiría ir mejorando y alcanzando la excelencia.

## **CAPITULO IV: PROPUESTA DE DISEÑO DE UN SISTEMA EVALUATIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN GENERAL DE SOSTENEDORES**

### **A. Descripción Del Sistema De Evaluación De Sostenedores**

El sistema de implementación de estándares constituye un proceso en el cual el nivel intermedio en educación se auto evalúa y es evaluado externamente por una Agencia encargada, con el fin último de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Esta propuesta fue construida en base al análisis de experiencias nacionales e internacionales sobre evaluación basada en estándares, presentadas en el Capítulo I del presente Informe.

### **B. Objetivos Del Sistema De Evaluación**

- Asegurar objetivos y estándares de calidad para el mejoramiento continuo de resultados educativos de los establecimientos escolares a cargo de un sostenedor público.
- Producir información sobre procesos y resultados educativos para fundamentar la toma de decisiones.
- Desarrollar una cultura de evaluación en los distintos actores del sistema educativo que promueva el mejoramiento continuo.

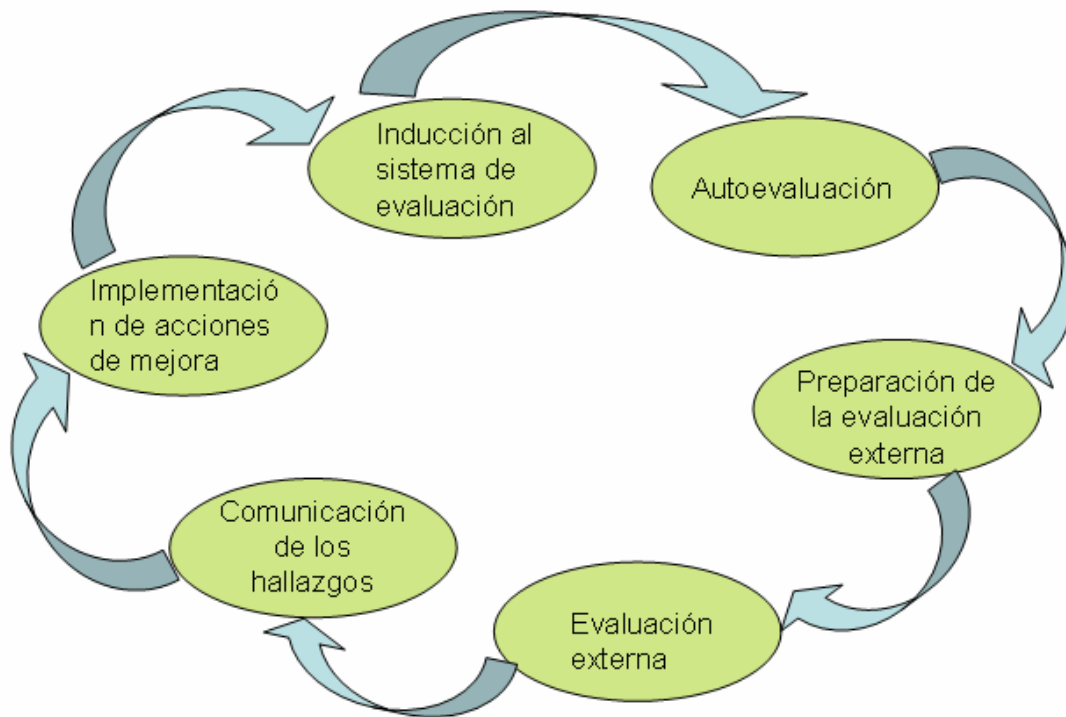
### **C. Principios Del Sistema De Evaluación**

- Orientación al mejoramiento continuo: el propósito último del sistema de evaluación constituye el desarrollo de capacidades y mecanismos para el mejoramiento continuo de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Orientación a resultados: el sistema de evaluación se orienta al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, y a los procesos para el logro de ese objetivo.
- Sistema prescriptivo: define con claridad los procedimientos y los estándares que deben satisfacer los sostenedores educativos.
- Cuenta con componentes de flexibilidad: el sistema contempla algunos componentes flexibles durante la implementación del proceso según el tipo de sostenedor.
- Énfasis en la generación de capacidades: el desarrollo de una cultura de evaluación requiere ante todo el desarrollo de capacidades en los actores, además de mecanismos y herramientas adecuadas para la evaluación e implementación de acciones para el mejoramiento.

## D. Etapas Del Sistema De Evaluación

El sistema de evaluación constará de 7 etapas, que se ilustran en el cuadro a continuación:

**Cuadro 1.**



### i) Inducción al sistema de evaluación

Consiste en el ingreso y preparación de los sostenedores para el sistema de evaluación. Como experiencia piloto se espera que el ingreso al sistema de evaluación de la gestión intermedia sea voluntario y consensuado entre la organización evaluadora y el sostenedor<sup>125</sup>.

- Acuerdo de Participación: Cuando el sostenedor ingresa al sistema deberá comprometerse a liderar el proceso dentro de su organización.
- Conformación del equipo coordinador: La primera misión del sostenedor es conformar un equipo de apoyo para realizar el proceso. El equipo coordinador será el encargado de conducir

<sup>125</sup> El carácter de “voluntario” estaría sujeto a confirmación dependiendo del nuevo marco normativo.

y gestionar el proceso participativo de auto evaluación. Éste será liderado por el director del organismo sostenedor y conformado por funcionarios del sostenedor, quienes serán el equipo técnico responsable de llevar a cabo la evaluación. Se sugiere que el equipo técnico invite a actores representantes de la comunidad escolar (directores de escuela, profesores, consejos escolares, centros de padres y centros de alumnos) a participar en el proceso de evaluación y conforme subequipos para la realización de tareas específicas de apoyo.

- **Capacitación:** El equipo coordinador deberá asistir a una capacitación teórica práctica de ocho horas, desarrollada por la Agencia de Calidad<sup>126</sup> que se centre en los siguientes tópicos:
  - Contexto legal y educativo en el cual se enmarca el proceso, así como el aporte que puede hacer el proceso al mejoramiento continuo de la calidad de la educación.
  - Estándares de evaluación del sistema intermedio (definiciones, buenas prácticas y aprendizajes).
  - Procedimiento de evaluación (etapas, responsables, plazos e insumos)
- **Habilitación de Call Center:** El organismo responsable de la evaluación deberá habilitar un call center para responder las dudas de los equipos de nivel intermedio que ingresan al sistema de evaluación. Estas preguntas serán registradas y publicadas como preguntas frecuentes en una página web que permita a los participantes contar con información oportuna sobre las etapas del proceso, plazos e instrumentos.

## **ii) Auto evaluación<sup>127</sup>**

Esta etapa tiene por objetivo brindar a los organismos intermedios una oportunidad para revisar sus prácticas y resultados, y evaluarlas según estándares conocidos con anterioridad<sup>128</sup>.

- **Recolección de información:** El equipo coordinador del nivel intermedio liderará el proceso participativo de auto evaluación en su organización aplicando los estándares de evaluación. Se recomienda que en este proceso se utilice información previamente recabada por el sostenedor (para el PADEM u otro) y recoja información acerca de la visión de la comunidad educativa sobre la gestión del sostenedor. Para el desarrollo de esta tarea, la Agencia deberá poner a disposición del sostenedor, instrumentos de recolección diversos, sencillos de aplicar y analizar por éste. En los casos en que el sostenedor no cuente con los recursos, deberá contemplar la posibilidad de contratar asistencia técnica para el desarrollo de esta etapa.
- **Elaboración de Informe:** Al finalizar el proceso el equipo coordinador redactará un informe con las principales conclusiones de la autoevaluación siguiendo un formato previamente definido.

## **iii) Preparación de la Evaluación Externa**

Esta etapa tiene como objetivo concordar entre la Agencia de Calidad y el Sostenedor el proceso de evaluación externa en terreno y disponer de todos los elementos necesarios para su desarrollo.

- **Toma de Contacto:** La Agencia deberá establecer contacto con el Equipo Coordinador para dar comienzo a la Evaluación Externa y solicitar al equipo el envío del informe de auto

<sup>126</sup> Habría que considerar las condiciones de factibilidad de realización de estas inducciones.

<sup>127</sup> Ver detalle tiempo de duración práctica en apartado VI, "Condiciones para el proceso de evaluación"

<sup>128</sup> Revisar experiencias similares en Inglaterra, Gales, Escocia y Finlandia. Ver documento Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación"

evaluación y otros antecedentes<sup>129</sup> necesarios en un plazo determinado<sup>130</sup>. Dado que la autoevaluación y la evaluación externa se basan en los mismos estándares, la información requerida por la Agencia para esta fase ya ha sido recolectada por el equipo coordinador.

- Revisión de la Información: Una vez que el equipo ha enviado la información, la Agencia deberá revisar los antecedentes.
- Elaboración de Programa de Evaluación: En base a la información analizada, la Agencia diseñará un Plan de evaluación que indica las fechas de la visita, la duración y las reuniones, entrevistas, observaciones a realizar en terreno con los actores claves<sup>131</sup>. Este Plan se le enviará al equipo coordinador para su revisión.
- Envío de observaciones: El Plan debe ser aprobado por el equipo coordinador, el cual puede hacer sus observaciones y proponer modificaciones dentro del plazo de 5 semana, ante lo cual la Agencia debe responder y enviar el plan definitivo dentro de 2 días.<sup>132</sup>

#### **iv) Evaluación externa<sup>133</sup>**

Esta etapa debe entenderse como un proceso de diálogo entre la organización y los evaluadores, orientado a ofrecer una mirada externa y desprejuiciada de las prácticas y resultados del sistema de gestión intermedio en base a la autoevaluación realizada.

- Reunión en Contexto: La Agencia de Calidad se reunirá con el equipo coordinador y representantes de directores, profesores, centro de padres, centro de alumnos, consejos escolares y otros funcionarios de la gestión intermedia para conocer el contexto de trabajo de la organización. El equipo coordinador deberá presentar a su organización y contexto de trabajo, dejando espacio para que los otros actores entreguen su visión sobre estos temas. El equipo de evaluadores se presentará y dará a conocer los motivos de su visita, su forma de trabajo y los beneficios de una evaluación externa.
- Recolección de Información: Los evaluadores externos deberán solicitar y revisar documentos institucionales junto con el informe de autoevaluación, realizar reuniones y entrevistas con actores claves y realizar supervisiones de prácticas educativas<sup>134</sup>. La duración de este proceso será variable según las características de la organización evaluada<sup>135</sup>.
- Reporte Oral: Al término de esta visita el equipo de evaluadores deberá reunirse con el equipo coordinador para darles a conocer sus principales observaciones y apreciaciones sobre el proceso.

#### **v) Comunicación de los hallazgos<sup>136</sup>**

Esta etapa considera el análisis de la información recolectada durante el proceso de evaluación y la comunicación, por parte de la Agencia, de las principales conclusiones y niveles de logro alcanzados al equipo coordinador.

---

<sup>129</sup> Antecedentes aún por definir.

<sup>130</sup> Podrían ser de 2 a 4 semanas de plazo para esta recolección, dependiendo del tipo de información solicitada.

<sup>131</sup> En el caso de OFSTED, Inglaterra, los inspectores revisan la información y evidencia recolectada por la autoridad local y en base a esa información identifican en qué áreas dicha autoridad requiere de inspección y en cuáles no.

<sup>132</sup> Plazos aún en revisión

<sup>133</sup> Revisar experiencias similares en Escocia, Gales, Suecia, Finlandia, British Columbia y Texas. Ver documento “Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación”

<sup>134</sup> Un trabajo similar de recogida de información se encuentra en las experiencias de Inglaterra, Escocia, Gales, Suecia, Noruega, Lituania, British Columbia y Kentucky. Ver documento “Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación”.

<sup>135</sup> Ver detalle de tiempos de evaluación externa en apartado VI, “Condiciones para el proceso de evaluación”.

<sup>136</sup> Este aspecto suele ser incluido dentro de la Planificación en Inglaterra y British Columbia, (ver documento “Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación”) sin embargo, se considera relevante señalarla como una etapa separada para visibilizar y enfatizar la importancia de esta instancia.

- **Análisis de la Información:** Una vez terminada la visita, la Agencia analiza y sistematiza la información recolectada.
- **Elaboración de Reporte:** La Agencia elabora un reporte escrito que incluya los resultados obtenidos, y las fortalezas y debilidades detectadas durante el proceso. Además, la Agencia sugiere diversas iniciativas y recomendaciones para mejorar los aspectos más débiles.
- **Observaciones al Reporte:** Una vez recibido el informe, el equipo coordinador deberá señalar sus acuerdos y desacuerdos con la evaluación externa, con base en su auto evaluación, y contará con un plazo determinado (a definir) para hacer llegar a la Agencia sus comentarios y observaciones respecto del contenido del reporte.
- **Publicación del Informe Final:** Finalmente, la Agencia deberá elaborar el Informe de Evaluación, el cual contempla la evaluación en cada una de las áreas y componentes vinculadas a estándares de procesos y de resultados, así como una evaluación general sobre el grado de posibilidades de mejoramiento de los aprendizajes escolares en el sostenedor estudiado. Debe incorporar además las observaciones, comentarios y aspectos discrepantes manifestados por el equipo coordinador. Este informe será público y estará a disposición de todos los actores interesados a través de un portal web de información pública.
- **Notificación de próxima evaluación:** En función de la calidad de la evaluación externa realizada y con base en criterios previamente definidos, la Agencia de Calidad indicará al sostenedor la fecha de la próxima evaluación.<sup>137</sup>
- **Evaluación de la Evaluación Externa:** Finalmente, la Agencia de Calidad aplicará un cuestionario a los principales involucrados del organismo sostenedor (el equipo coordinador y a otros actores claves) para evaluar la calidad del proceso de evaluación externa, el cumplimiento de principios y objetivos.

## vi) Implementación de Medidas

En esta etapa, y a partir de la información generada en la auto evaluación y las sugerencias y recomendaciones de la evaluación externa, se espera que el equipo sostenedor logre articular el proceso de evaluación con los procesos regulares de planificación ya existentes con el objetivo de mejorar los resultados. De esta manera, se sugiere que el sostenedor:

- 1) Incorpore las medidas o líneas de acción que considere necesarias en los planes regulares (PADEM, PME, PEI).
- 2) Implemente dichas medidas para el mejoramiento de resultados. Para la implementación de medidas, si el sostenedor lo requiere, puede solicitar apoyo externo a un servicio especializado de asistencia técnica<sup>138</sup>.

## CUADRO RESUMEN SISTEMA DE EVALUACIÓN

Etapas	Hitos	Responsables	Participantes	Insumos/instrumentos
1. Inducción al sistema de evaluación	Acuerdo de participación	Agencia de Calidad y sostenedor		
	Conformación del equipo coordinador	Sostenedor	Equipo coordinador	
	Talleres de capacitación	Agencia de Calidad	Equipo coordinador	-Guía Orientadora para la capacitación - Guía explicativa del

<sup>137</sup> Ver detalle en apartado VI "Condiciones para el proceso de evaluación".

<sup>138</sup> Cabe señalar que si bien el desarrollo de medidas es voluntario, y se deja a discreción del sostenedor, sería pertinente la instalación de un dispositivo que asegure la implementación de medidas de carácter urgente para el caso de los sostenedores evaluados de manera insatisfactoria y que no cuenten con las capacidades instaladas para mejorar.

				proceso de evaluación
	Habilitación de un Call Center y una página web	Agencia de Calidad	Equipo coordinador	
2. Auto evaluación	Recolección de información	Equipo coordinador	Representantes de profesores, centro de padres, centro de alumnos y consejos escolares. Funcionarios gestión intermedia	- Encuestas - Pauta de entrevistas
	Aplicación de guía de auto evaluación	Equipo coordinador		- Ficha de auto evaluación
	Redacción del informe de auto evaluación	Equipo coordinador		- Documento con formato para la redacción de los informes de auto evaluación.
3. Preparación de la Evaluación Externa	Toma de Contacto	Evaluadores	Equipo Coordinador	- Informe de Auto evaluación - Otros antecedentes
	Revisión de Información	Evaluadores		
	Elaboración de Programa de evaluación	Evaluadores		
	Envío de observaciones	Equipo coordinador		
4. Evaluación Externa	Reunión en Contexto	Equipo coordinador	Evaluadores. Representantes de profesores, centro de padres, centro de alumnos y consejos escolares. Funcionarios gestión intermedia.	
	Recolección de Información	Evaluadores		- Documentos institucionales - Cuestionarios para actores claves. - Pauta semi estructurada para reunión con actores claves - Pauta de observación de prácticas centrales del sostenedor
	Reporte oral	Evaluadores y equipo sostenedor		
5. Comunicación de hallazgos	Análisis de la Información			
	Elaboración y envío de Reporte Escrito			
	Observaciones al Reporte	Evaluadores	Equipo sostenedor	
	Publicación del Informe Final	Evaluadores	Equipo sostenedor. Funcionarios gestión intermedia Representante de profesores, centro de padres, centro de alumnos y consejos escolares	- Guía orientadora para la construcción del informe público
	Notificación de próxima evaluación			
	Evaluación de la Evaluación Externa	Agencia de Calidad	Sostenedor	- Cuestionario Post - Evaluación
6. Implementación	Incorporación de líneas de acción a	Sostenedor		

n de Medidas (voluntario)	los Planes Regulares			
	Implementación de líneas de acción	Sostenedor		

## E. Condiciones Para Un Proceso De Evaluación Exitoso<sup>139</sup>

### i) Contar con un procedimiento estándar pero flexible

El Sistema de Evaluación contempla la implementación de evaluaciones externas diferenciadas según el tipo de sostenedor, en términos de la extensión de la evaluación externa y el número de evaluadores<sup>140</sup>.

Los tipos de sostenedores se definen según el tamaño de la matrícula de su territorio. Los sostenedores con mayor cantidad de matrícula requerirán de más tiempo de visita (debido a la necesidad de un programa de evaluación más complejo) y mayor cantidad de evaluadores.

Se contempla además la evaluación de un conjunto mínimo de estándares para todos los sostenedores, independiente del tamaño de su matrícula, y de un conjunto de estándares adicionales, más complejos, los cuales serán evaluados sólo en los sostenedores más grandes. Esta distinción operará sólo en una fase inicial, puesto que los indicadores adicionales se irán incorporando paulatinamente en la evaluación de los sostenedores más pequeños.

Esta diferenciación se basa en la evidencia de que los recursos humanos y financieros son distintos en los sostenedores que atienden un menor o mayor número de estudiantes.

El rango de duración de las evaluaciones externas podría abarcar desde 1 semana para los más “pequeños” a 2 semanas para los más “grandes”. La cantidad de evaluadores que visitaran el organismo de gestión intermedia variarán de 3 a 5<sup>141</sup> dependiendo del criterio antes señalado.

Además, la periodicidad de las evaluaciones será determinada por la Agencia de Calidad para cada sostenedor, en función de la calidad de la evaluación y su nivel de logro. Esta diferenciación se basa en la premisa de que, quienes están en los niveles de logro inicial necesitan más supervisión y apoyo externo para mejorar sus prácticas y resultados.

Niveles de Logro (**) <sup>142</sup>	Próxima Evaluación
Nivel 1 – Insatisfactorio	En dos años
Nivel 2 – Regular	En cuatro años
Nivel 3 – Bueno/Excelente	En seis años <sup>143</sup>

<sup>139</sup> En la etapa de validación de la propuesta con sostenedores se deberán definir las condiciones o requerimientos necesarios para hacer viable esta propuesta.

<sup>140</sup> Los casos de Inglaterra, Escocia y Gales implementan inspecciones diferenciadas según tipos de autoridad local (con base en distintos criterios).

<sup>141</sup> La composición de estos paneles se detalla en el apartado selección de evaluadores.

<sup>142</sup> Quedaría pendiente el establecimiento de un dispositivo que permita el monitoreo del proceso de mejora y resultados en el caso de los sostenedores con rendimiento “insatisfactorio” o “regular”, entre el período de evaluaciones, para evitar que las evaluaciones constituyan eventos aislados y no un proceso de mejoramiento continuo.

<sup>143</sup> Con una reevaluación cada 6 años de los sostenedores “buenos” y “excelentes” se espera poder resguardar los riesgos del recambio político de funcionarios cada 4 años. De esta manera, todos los equipos de sostenedores deberán ingresar al proceso de evaluación al menos una vez durante sus períodos.



## **ii) Definición del organismo que realizará el proceso**

Se sugiere que el organismo a cargo del proceso de evaluación sea una agencia independiente del Ministerio de Educación, que actúe de manera coordinada con el nivel central e intermedio, asegurando la transparencia en el proceso y la generación de información, que servirá para retroalimentar el trabajo de estos organismos<sup>144</sup>.

## **iii) Selección de Evaluadores**

Los encargados y coordinadores de la evaluación externa deben ser funcionarios de la Agencia de Calidad<sup>145</sup>. Estos estarán debidamente capacitados para realizar la tarea. Deben ser personas con experiencia en gestión de calidad educativa, y conocimientos en el sistema de evaluación. A este comité evaluador pueden integrarse miembros de otras agencias de auditoría (por ejemplo, para evaluar uso adecuado de recursos) o por funcionarios externos expertos en alguna materia de interés para la evaluación. Además, puede integrar el comité algún funcionario de otro nivel intermedio, que actúe en calidad de par evaluador y posteriormente pueda apoyar el proceso de evaluación en su propia unidad. Por último, el comité también podría ser integrado por un miembro del nivel intermedio a ser evaluado, de manera que logre incorporar en el comité la visión propia de la actividad en el territorio<sup>146</sup>.

## **iv) Formación de Evaluadores Externos**

Es necesario que los evaluadores externos acudan a una capacitación con tres módulos de trabajo. Un módulo teórico de 8 horas que incluya la revisión del marco legal y educativo en el que se desarrollará la evaluación de los sistemas intermedios, junto con la revisión de modelos de gestión internacional y evaluación de sistemas de gestión intermedia. Además, se sugiere un módulo práctico de 8 horas donde se presente el procedimiento o metodología de evaluación, los estándares para la gestión intermedia. Por último, será necesario el desarrollo de destrezas para realizar entrevistas, la incorporación de conceptos y prácticas de evaluación participativa, y la retroalimentación como un proceso de mejoramiento. Estos temas deberán ser trabajados en una capacitación de 8 horas.

El proceso de capacitación de los evaluadores externos busca resguardar el buen desarrollo del proceso. La capacitación permitirá certificar a los evaluadores para ingresar a un listado que los acreditará como evaluadores, de manera que éstos puedan participar en evaluaciones posteriores. Se asegurará que los evaluadores externos reciban una remuneración adecuada. La Agencia deberá evaluar regularmente el desempeño de los evaluadores externos, con el objetivo de confirmar su permanencia en el listado de evaluadores acreditados.

## **v) Tiempo de trabajo de Evaluadores**

---

<sup>144</sup> Esta institucionalidad del organismo evaluador (agencia independiente) es similar a la de los países de Inglaterra, Escocia, Gales y Finlandia. Ver documento "Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación"

<sup>145</sup> Se asume que estos funcionarios estarán debidamente capacitados para realizar la tarea, puesto que para ésta serán contratados.

<sup>146</sup> Gales incluye un representante del organismo evaluado en el proceso de evaluación externa. Ver documento "Experiencias internacionales en sistemas y estándares de evaluación"

Es importante recordar que el tiempo asignado a los evaluadores para realizar el proceso de evaluación externa, debe considerar las acciones desde la toma de contacto a la comunicación de los hallazgos. Esto implica que se deberán asignar tiempos para que el equipo discuta sobre la información recogida y redacte los informes escritos.

#### **vi) Implementación Gradual.**

Si se quiere implementar un sistema de evaluación de calidad es necesario contar con un sistema, instrumentos y personal de calidad. Se recomienda que la implementación del sistema de evaluación sea gradual, comenzando con dos o tres sostenedores de tres regiones y aumentando paulatinamente cada año. Esto permitirá contar con tiempo suficiente para seleccionar y preparar a los evaluadores de manera adecuada. Además, permitirá mejorar el sistema y los estándares diseñados en base a la experiencia de evaluación.

#### **vii) Herramientas:**

La Agencia de Calidad deberá poner a disposición de todos los actores involucrados los documentos de apoyo y los instrumentos necesarios para apoyar el desarrollo del proceso de evaluación.

Documentos de Apoyo:

- Guía explicativa del proceso de evaluación (sentido, objetivos, fases, actores involucrados y que incluya además los estándares e indicadores de evaluación) disponible para todos los actores<sup>147</sup>.
- Manual explicativo para Evaluadores.
- Guía Orientadora para Capacitadores
- Guía Orientadora para la construcción del informe público para Evaluadores

Instrumentos de auto evaluación:

- Ficha de auto evaluación, que incluye: estándares, indicadores, criterios, niveles de rendimiento y evidencia requerida o sugerida para cada una de las áreas y componentes de evaluación<sup>148</sup>.
- Documento con el formato para la redacción de los informes de auto evaluación.

Instrumentos para la evaluación externa:

- Cuestionarios para funcionarios del organismo sostenedor<sup>149</sup>
- Cuestionarios para directores de establecimientos<sup>150</sup>
- Cuestionarios para profesores<sup>151</sup>
- Cuestionarios para padres<sup>152</sup>
- Cuestionarios para estudiantes<sup>153</sup>
- Pauta de observación de prácticas centrales del sostenedor
- Pauta semi - estructurada para reunión con actores claves

---

<sup>147</sup> En Gales cuentan con un documento de estas características (aunque se refiere sólo al proceso de inspección), que es explicativo del proceso y sus fases y que incluye además las áreas de evaluación, indicadores, criterios de rendimiento y posible evidencia.

<sup>148</sup> Los casos de Inglaterra y Escocia cuentan con una ficha de auto evaluación. Este último caso incluye en la ficha una breve guía con las áreas e indicadores.

<sup>149</sup> Escocia y Kentucky presentan instrumentos de recolección de información para el staff del organismo sostenedor.

<sup>150</sup> Escocia, Ontario, British Columbia y Kentucky presentan cuestionarios para los directores de establecimientos. Kentucky además cuenta con un cuestionario de auto evaluación para directores.

<sup>151</sup> British Columbia, Ontario y Kentucky recogen información a partir del staff de la escuela y profesores.

<sup>152</sup> Escocia, British Columbia y Kentucky cuentan con cuestionarios para padres.

<sup>153</sup> British Columbia, Ontario y Kentucky cuentan con cuestionarios para estudiantes.

Al finalizar el proceso:

- Cuestionario post – evaluación externa aplicado al equipo coordinador y otros actores involucrados. Este cuestionario permitirá a la Agencia recolectar información acerca de la calidad del trabajo de evaluación externa realizado por los evaluadores<sup>154</sup>.

---

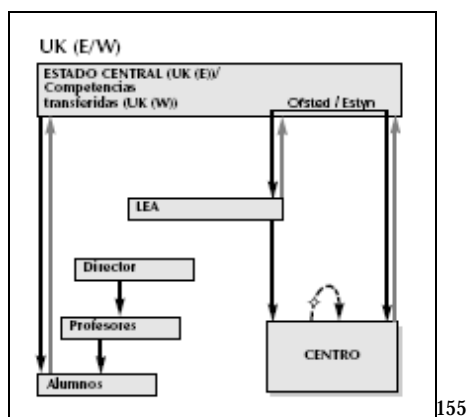
<sup>154</sup> Gales presenta este tipo de instrumento post inspección.

## V. ANEXOS

### ANEXO 1: DETALLE DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA APLICACIÓN DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EN EL NIVEL INTERMEDIO (CAPÍTULO I)

#### A. Inglaterra

##### Institucionalidad del sistema de supervisión



Inglaterra se organiza políticamente en 10 Regiones y 150 Autoridades Locales<sup>156</sup> (*Local Authorities - LA*). El sistema educativo actual, luego de una reforma escolar a gran escala, se caracteriza por un fuerte control central del Estado en las áreas de estándares, currículo y evaluación, además de las funciones tradicionales de asignación de recursos y aseguramiento de la calidad. No obstante, los centros educativos poseen un alto grado de autonomía en la gestión del aprendizaje, del presupuesto, de los recursos humanos e infraestructura.

El rol de las Autoridades Locales, por su parte, ha ido evolucionando producto del proceso de implementación y revisión de la reforma escolar. Dado que la responsabilidad por el rendimiento recae en las escuelas, las Autoridades se focalizan en tareas que requieren de una mirada más amplia y que considere al conjunto de la comunidad. Entre éstas, liderar estratégicamente el nivel local; dar garantías de acceso a toda la población escolar (educación para los excluidos, estudiantes con necesidades educacionales especiales y lucha contra la deserción escolar); coordinar los servicios integrales a los niños en el marco de la iniciativa “Every Child Matters”; y

<sup>155</sup> Eurydice, “Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa”, 2004.

<sup>156</sup> Equivalentes a los Municipios

en términos administrativos, producir datos e información, asignar recursos a los centros y realizar auditoría de sus cuentas<sup>157</sup>.

Además, la autoridad local cumple la labor de monitorear los estándares y apoyar a los centros educativos en la tarea de mejorar y elevar sus logros. De hecho, puede otorgar mayor autonomía a las escuelas eficaces e intervenir en las escuelas con bajos rendimientos<sup>158</sup>.

## **Evaluación y Estándares**

La labor de evaluación externa del sistema educativo recae sobre un organismo independiente del Departamento de Educación (Department for Education and Skills – DfES)<sup>159</sup>, denominado Oficina de Estándares en Educación (Office for Standards in Education – OFSTED), en conjunto con la Comisión de Cuentas (Audit Commission), organismo a cargo de la fiscalización del uso adecuado de los recursos financieros.

OFSTED fiscaliza a las autoridades locales (y el apoyo que entregan a los centros educativos) cada 4 años<sup>160</sup>.

La evaluación del rendimiento de las autoridades locales se realiza a través de un programa denominado Evaluación Global de Rendimiento (Comprehensive Performance Assessment – CPA). Como parte de este programa, los servicios para niños de la autoridad local (incluidos los servicios educativos) son sujetos a una Evaluación de Rendimiento Anual (Annual Performance Assessment – APA)<sup>161</sup>.

La evaluación de las autoridades locales de educación (Local Education Authorities – LEA) consta de dos fases: un proceso de auto – evaluación de la Autoridad Local y posteriormente, una visita de OFSTED, seguida por la publicación de un informe público y un Plan de Acción<sup>162</sup>.

OFSTED notifica a la autoridad local acerca de la evaluación con bastante tiempo de anticipación y le otorga 6 semanas para completar su auto – evaluación. Este mecanismo, cada vez más utilizado, cuenta con un documento de apoyo y orientación para las autoridades locales<sup>163</sup> y una ficha que debe ser completada y que es posteriormente devuelta a OFSTED. Los inspectores revisan esta ficha, la evidencia proporcionada y los indicadores relevantes de desempeño, con el fin de identificar en qué áreas dicha autoridad no estará sujeta a inspección. Luego los inspectores desarrollan un plan para aquellas áreas y funciones que si requieren de mayor inspección en terreno. Este plan debe ser aprobado por OFSTED y posteriormente es presentado y discutido con la respectiva autoridad.

---

<sup>157</sup> Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2007.

<sup>158</sup> Este es el principio básico que rige la relación entre ambas instituciones. Está contenido en un documento publicado el año 2001 por el “Departamento de Educación y Habilidades” (Department for Education and Skills - DfES) y es posteriormente estatuido en la Ley de Educación e Inspección del año 2006 (Education and Inspection Act 2006). En: Eurybase, “The Education System in England, Wales, Northern Ireland, 2006 – 2007.

<sup>159</sup> Organismo equivalente al Ministerio de Educación.

<sup>160</sup> Esta evaluación de OFSTED a las Autoridades Educativas Locales (Local Education Authorities – LEAs) fue reemplazada, desde el año 2004, por evaluaciones integradas a todos los servicios dependientes de la Autoridad Local, denominadas Revisiones Conjuntas de Áreas (Joint Areas Reviews – JAR). Estas son realizadas por 2 o más comisiones, una de las cuales es OFSTED, que se encargan de evaluar cómo los servicios locales trabajan en conjunto para contribuir a los logros, progresos y bienestar de niños y jóvenes en relación a los indicadores propuestos en el Marco “Every Child Matters”. Este marco refiere a los roles y responsabilidades de las Autoridades Locales.

<sup>161</sup> Además, cada Autoridad Local debe preparar un Plan de Desarrollo (Education Development Plan – EDP), que explicita cómo pretende llevar a cabo la tarea de elevar los estándares en educación. Estos EDP pasaron a ser posteriormente Estrategias Locales de Educación (Local Educational Strategies – LES), y desde el 2006, se denominan Planes Únicos de Educación (Single Education Plan – SEP).

<sup>162</sup> Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2007.

<sup>163</sup> OFSTED, LEA Inspection Framework, The framework for LEA Self – Evaluation. 2004.

Las inspecciones se dividen en dos grupos: a) Las inspecciones de autoridades locales individuales, en cuanto organizaciones; b) Inspecciones a través de un conjunto de autoridades locales, observando un aspecto o temática particular de su funcionamiento.

La visita o inspección organizacional de OFSTED tiene como objetivo revisar e informar la manera en que la autoridad local está desempeñando sus funciones, y en particular, determinar la contribución de la autoridad local al mejoramiento de los estándares de logro en educación.

Las inspecciones son conducidas por Inspectores de Escuelas (Her Majesty's Inspectors of Schools - HMI). La ley autoriza a Her Majesty's Chief Inspector of Schools - HMCI, a solicitar a la Comisión de Cuentas (Audit Commission) su asistencia a cualquier inspección. Además de los Inspectores de HMI y de la Comisión de Cuentas (Audit Commission) otros inspectores pueden asistir a las visitas en caso de ser requerido por OFSTED. Por ejemplo, los Inspectores del Servicio Social.

A través del programa de Evaluación Global de Rendimiento (CPA), las autoridades son categorizadas según su desempeño. Las categorías pueden ser “excelente”, “bueno”, “regular”, “débil” y “pobre”<sup>164</sup>, y van a determinar el nivel de autonomía de la autoridad local durante el siguiente período.

El número de días destinados a la inspección se determina según una fórmula basada en la puntuación y en la categoría dada a la autoridad local en la visita anterior. Aquellas autoridades con puntajes más altos de CPA y mejor categorías de desempeño van a requerir de menor tiempo de inspección en terreno (que incluye el trabajo de campo y el tiempo de escritura) que aquellas con bajos puntajes y menor categoría de desempeño. La inspección en terreno puede demorar desde 20 a 30 días en las autoridades con mejores desempeños, 45 días para aquellas con peores desempeños y entre 30 y 45 días para el resto.

El segundo tipo de inspección se focaliza en examinar el modo de funcionamiento de un conjunto de autoridades locales en relación a un tema particular, con el fin de identificar, principalmente, que enfoques se están adoptando para abordar una temática específica; cuán efectivo ha sido su trabajo, cuáles han sido sus resultados; y las buenas prácticas desarrolladas. A partir de estas inspecciones, generalmente a través de encuestas, se elaboran informes y en caso de ser necesario, se proponen recomendaciones.

Al final de la inspección en terreno, el inspector líder entregará al jefe de la autoridad local un feedback provisorio sobre aspectos claves de la inspección, y posteriormente se elaborará el informe o reporte final.<sup>165</sup>

Por último, “Her Majesty's Chief Inspector” (HMCI), tiene la obligación de hacer un reporte anual al Parlamento que sintetice, a partir de la evidencia de las inspecciones, los estándares y la calidad de la educación y del cuidado infantil<sup>166</sup>.

## **Instrumentos<sup>167</sup>**

### Auto – Evaluación

<sup>164</sup> OFSTED, “Framework for the inspection of local education authorities”, 2004.

<sup>165</sup> En caso que durante la inspección se identifiquen auto – evaluaciones imprecisas, progresos insuficientes o desempeños satisfactorios en funciones que no pudieron ser bien investigados en el proceso, entonces OFSTED puede programar una nueva inspección.

<sup>166</sup> Eurybase, “The Education System in England, Wales, Northern Ireland, 2006 – 2007”.

<sup>167</sup> Disponibles en página web de OFSTED: <http://www.ofsted.gov.uk/>

1. Marco para la auto – evaluación de las Autoridades Locales – Documento Guía y Ficha de Llenado
2. Marco guía para la generación y búsqueda de evidencia en el proceso de auto – evaluación.

### Inspección

3. Marco para la inspección de las Autoridades Locales – Documento explicativo del proceso
4. Marco para la inspección de Autoridades Locales, que contiene un diagrama del proceso y las áreas de inspección, con los respectivos “juicios claves” (key judgements) para cada área.
5. 2 Documentos explicativos de los juicios claves (key inspections judgements and key decisions).

### Evaluaciones conjuntas de áreas relacionadas con los Servicios Locales de Cuidado Infantil y Juvenil

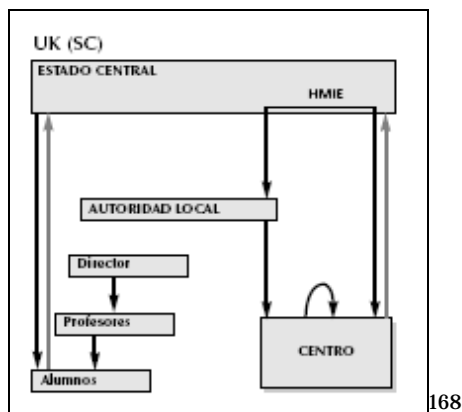
6. Documento explicativo del proceso de “Evaluación de Rendimiento Anual” (Annual Performance Assessment – APA). Incluye indicadores para cada área de evaluación.
7. Cuestionario para niños y jóvenes (Tellus3) en el Marco de la Evaluación de Rendimiento Anual (APA)
8. Documento Explicativo del proceso de “Revisión Conjunta de Área” (Joint Area Review – JAR).
9. Documento Explicativo del proceso de Inspección en el Marco de JAR.
10. Ficha de Llenado para Auto evaluación de las Autoridades Locales en el Marco de JAR.
11. Documento Explicativo del Proceso de Inspección de “Servicios para Niños”. Incluye indicadores para cada área de evaluación.
12. Documento explicativo de los Grados de Desempeño para indicadores en el Inspección de los “Servicio para Niños”.

Tanto la auto evaluación como la inspección de OFSTED se basan en 3 juicios o sentencias generales: 1) El progreso realizado por LEA; 2) La efectividad general de LEA; 3) La capacidad de LEA de seguir mejorando y de incorporar las recomendaciones de la inspección.

La matriz de indicadores de OFSTED consiste en 5 áreas, cada una con Juicios o Sentencias Claves y Juicios o Sentencias Relacionadas, más específicas. Así mismo, para cada una de las Sentencias Relacionadas, LEA describe la “Evidencia Requerida”. Entre éstas distingue: 1) Principales Indicadores de desempeño; 2) Evidencia ilustrativa; 3) Otros indicadores de desempeño; 4) Otra evidencia; 5) Entrevistas; 6) Reuniones.

## B. Escocia

### Institucionalidad del sistema de supervisión



En Escocia, la responsabilidad de la educación recae en las 32 autoridades locales. Estas autoridades adoptan diferentes estructuras internas para la organización de sus funciones. Pero cada vez más, la tarea educativa forma parte de un departamento mucho más amplio que incluye servicios tales como cultura, deporte, artes y otros servicios sociales para la comunidad.

La ley exige a estas autoridades educativas asegurar la provisión de educación y específicamente, asegurar una oferta de educación escolar adecuada y eficiente en sus respectivos niveles, para cumplir con el derecho de cada niño a la educación<sup>169</sup>.

Las autoridades educacionales son responsables de asegurar que los requerimientos de la ley se cumplan y de actuar en conformidad con las políticas nacionales, orientaciones y objetivos estratégicos del sistema educacional establecidos por los ministros. Asimismo, son responsables de asegurar que los fondos directos del gobierno, los impuestos locales y otros fondos, sean usados apropiadamente. Además, tienen la responsabilidad de desarrollar los servicios necesarios para satisfacer las necesidades educativas de la comunidad local<sup>170</sup>.

“Her Majesty’s Inspectorate of Education” (HMIe), es la agencia encargada de la evaluación del sistema educacional escocés. Como agencia, opera de manera independiente e imparcial. El objetivo principal de HMIe es promover mejoramientos sostenibles en los estándares, en la calidad y en los logros para todos los estudiantes a través de una evaluación externa del sistema educativo<sup>171</sup>. Esa evaluación incluye, desde el año 2003<sup>172</sup>, la evaluación sobre efectividad de las autoridades locales en su tarea de asegurar una provisión educacional de calidad al interior de cada localidad, y en el apoyo a las escuelas para el mejoramiento de la calidad.

### Evaluación y Estándares

<sup>168</sup> Eurydice, “Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa”, 2004.

<sup>169</sup> “Education (Scotland) 1980 Act” y “Standards in Scotland’s Schools etc. Act 2000”

<sup>170</sup> HM Inspectorate of Education, *Improving Scottish Education – Effectiveness of Education Authorities*, 2006.

<sup>171</sup> HM Inspectorate of Education in Scotland. *Executive Agency Framework Document*. April, 2005.

<sup>172</sup> A través de la ley “Standards in Scotland’s Schools etc. Act 2000”. En: HMIe, “*Improving Scottish Education. Improving Education Authorities, Best Practice in Scotland*”, 2006.



La evaluación de las autoridades locales consta de dos fases complementarias. Una auto-evaluación, y posteriormente una inspección externa de las funciones educativas de los municipios o consejos (councils).

El foco de ambas evaluaciones está puesto en el desarrollo de la capacidad de los municipios de conducir mejoramientos continuos y medir ese mejoramiento a través de indicadores de rendimiento y calidad<sup>173</sup>. La evaluación se centra en el impacto y en los resultados.

El proceso de auto – evaluación es central en la mantención de la calidad y la búsqueda de excelencia. Se ha convertido en la base de la planificación y del reporte público sobre estándares de calidad. Para ser efectiva, no está diseñada para ser un evento único sino un proceso continuo que, impregnado en la cultura de los municipios promueve el esfuerzo constante por mantener y mejorar la calidad del servicio<sup>174</sup>.

La evaluación externa se realiza a través de inspecciones de HMIE en los municipios. El objetivo de las inspecciones es evaluar el impacto del trabajo de las autoridades educacionales en los accionistas, principalmente en los estudiantes, y evaluar así mismo cómo se están realizando en la práctica las prioridades nacionales.

Las evaluaciones las diseña e implementa HMIE en conjunto con “Audit Scotland”, que es un cuerpo legal que provee de servicios a la “Comisión de Cuentas” (Accounts Commission) y al “Auditor General de Escocia” (Auditor General for Scotland), que son las instituciones encargadas de asegurar el uso eficiente y efectivo de los fondos del ejecutivo.

La inspección la realiza un equipo de inspectores de HMIE, que puede ser integrado además por Inspectores asistentes y evaluadores asociados. Todos los inspectores de HMIE son profesionales que han trabajado exitosamente en sus campos por al menos 5 años, incluyendo al menos 3 años en algún puesto de responsabilidad. Deben tener conocimientos, calificación y trayectoria profesional exitosa en alguna área educativa. Los Inspectores Asistentes son inspectores de HM jubilados y con amplia experiencia, que pueden integrar algunos equipos en caso de ser necesario. Los Evaluadores Asociados son profesionales en ejercicio que pueden ser miembros directivos o parte del staff de otra autoridad educativa local, que actúan en calidad de “pares evaluadores”, permitiendo además el intercambio de experiencias.

Finalmente, los inspectores están apoyados por un equipo de especialistas, algunas en áreas educativas particulares, y otros en temas financieros, comunicacionales, estadísticos, sistemas de información, recursos humanos, planificación u otros.

Los inspectores toman como punto de partida para el proceso de inspección la auto – evaluación que previamente ha realizado el municipio<sup>175</sup>. La evidencia reunida en las auto – evaluaciones e inspecciones de las autoridades educativas se contrastados y sopesados con algunos indicadores que constituyen puntos de referencia en términos de calidad, preparados por HMIE en conjunto con experimentados directores de autoridades locales.

---

<sup>173</sup> En ambas evaluaciones (auto – evaluación y evaluación externa) se hace uso de indicadores de “rendimiento” y “calidad”. Aunque estos procesos pueden diferir en términos de sus propósitos y públicos objetivos, el lenguaje y la base debieran ser los mismos, permitiendo un dialogo abierto y honesto entre actores y consistencia entre evaluaciones.

<sup>174</sup> Para ser efectiva, una auto evaluación debería: a) ser parte de la cultura de la organización; b) ser rigurosa, completa, sistemática y transparente; c) focalizarse en identificar fortalezas y debilidades y áreas posibles de mejoramiento; d) basarse en un amplio rango de evidencias; e) involucrar a un amplio número y rango de accionistas; f) conducir a la meta de mejoramiento; g) ser registrada e informada; h) ser un proceso continuo y sistemático.

<sup>175</sup> No hay referencia a la duración de cada una de las etapas de la evaluación y a la periodicidad de las evaluaciones.

Estos indicadores de calidad están contenidos en un documento de HMIe denominado “Quality Management in Education 2<sup>176</sup>” (QMIE2), que se ha transformado en un marco de auto – evaluación ampliamente aceptado por los councils escoceses.

### **Instrumentos**

Los instrumentos con que cuenta HMIe para la recolección de información son<sup>177</sup>:

#### **Auto - evaluación<sup>178</sup>**

1. Guía general y Ficha para la Auto – Evaluación de las funciones educacionales de las autoridades locales.

#### **Inspección Servicio Educativo (Educational Services)<sup>179</sup>**

1. Ficha Perfil del Servicio Educativo
2. Cuestionario para Centro de Padres
3. Cuestionario para el Staff Central
4. Cuestionario para Directores de Establecimiento

La ficha para la Auto – Evaluación constituye el principal insumo para la inspección de HMIe. La evaluación se realiza en base a los criterios e indicadores de calidad contenidos en dicha evaluación. Por lo tanto constituye un instrumento útil a ambos procesos.

Por su parte, la Ficha sobre “Perfil del Servicio Educativo” busca recabar información sobre aspectos administrativos de la autoridad local, elementos de contexto del council e información organizacional (orientaciones, objetivos, estructura y funciones).

Los cuestionarios recogen la evaluación que hace el staff central de la autoridad educativa, los directores de establecimientos y el centro de padres acerca del staff central, su capacidad de liderazgo, dirección, gestión, soporte y capacidad de producir mejoramientos.

Además de estos instrumentos, durante el proceso de inspección, el equipo evaluador realiza observación de las prácticas y sostienen reuniones con las autoridades educativas y accionistas relevantes<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> HMIe, Quality Management in Education 2. Self – Evaluation for Quality Improvement. April, 2006.

<sup>177</sup> Disponibles en página web de HMIe: [www.hmie.gov.uk/](http://www.hmie.gov.uk/)

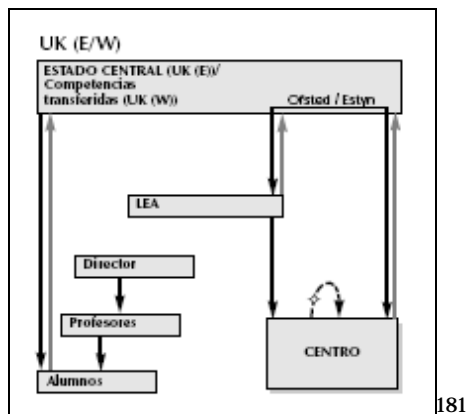
<sup>178</sup> Aunque estos son instrumentos preparados para orientar, facilitar y apoyar la auto – evaluación, constituyen además el primer insumo para las inspecciones externas de HMIe.

<sup>179</sup> La evaluación de las autoridades locales considera además, la inspección del Servicio de Psicología Educativa (Educational Psychology Services - EPS), para el cual HMIe también cuenta con un conjunto de instrumentos.

<sup>180</sup> No se reportan en la página web de HMIe los instrumentos para la recolección de esta información.

## C. Gales

### Institucionalidad del sistema de supervisión



En el sistema educativo de Gales la responsabilidad educativa se distribuye entre el nivel central y el nivel local. Gales cuenta con 22 gobiernos locales, al interior de los cuales opera una Autoridad Local (Local Authority – LA)<sup>182</sup> a cargo de la administración de la educación.

A nivel central, el Departamento de Educación (Department for Education, Lifelong Learning and Skills – DELLS)<sup>183</sup>, dependiente de la Asamblea de Gobierno de Gales (Welsh Assembly Government), tiene la responsabilidad de la provisión general del sistema educativo, planifica y determina las políticas nacionales.

A nivel local, las autoridades locales implementan y administran las políticas y sus principales responsabilidades incluyen, entre otros: a) la provisión de infraestructura escolar y admisiones; b) la administración financiera; c) el monitoreo y mejoramiento de estándares; d) la contratación de personal y desarrollo de personal; e) asegurar la asistencia a la escuela; f) velar por la inclusión y las necesidades educativas especiales; g) la tramitación de reclamos y demandas; y h) la alimentación y transporte escolar de los niños<sup>184</sup>.

### Evaluación y Estándares

La evaluación de las autoridades locales de educación la realiza ESTYN (Office of Her Majesty’s Chief Inspector of Education and Training in Wales). Es un organismo independiente a cargo de la evaluación de la Educación y Formación (Training) en Gales. Tiene como fin elevar los estándares y la calidad de la educación y formación, a través de la inspección y consejería. Sus principales objetivos son: a) realizar inspecciones de alta calidad a los proveedores de educación y servicios relacionados; b) proveer de consejería independiente y basada en evidencia a la Asamblea de Gobierno de Gales en la formulación y evaluación de políticas educativas<sup>185</sup>.

<sup>181</sup> Eurydice, “Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa”, 2004.

<sup>182</sup> En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

<sup>183</sup> Equivalente a un Ministerio de Educación y presidido por un Ministro (Assembly Minister for Education).

<sup>184</sup> Eurydice. Eurybase, the Information Database on Education System in Europe; The Education System in England, Wales and Northern Ireland. 2006 – 2007.

<sup>185</sup> ESTYN cuenta con la colaboración de la Comisión de Auditoría (Audit Commission). En: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

La evaluación de las autoridades locales se compone de dos fases: una auto – evaluación y una inspección de ESTYN a cada autoridad local<sup>186</sup>. Ambas fases utilizan los mismos criterios e indicadores.

La inspección consiste en una revisión sobre la forma en que la autoridad local está llevando a cabo las funciones relacionadas con la provisión de servicios educativos<sup>187</sup>, y tiene como punto de partida e insumo principal la auto – evaluación realizada por cada autoridad local.

El ciclo de inspecciones en Gales tiene una duración de 6 años. Durante ese período, todas las autoridades locales son inspeccionadas en todas sus áreas de responsabilidad<sup>188</sup>. Estas áreas de responsabilidad son: 1) Gestión Estratégica (Strategic Management); 2) Apoyo al mejoramiento escolar; 3) Promoción de la Inclusión Social; 4) Necesidades Adicionales de Aprendizaje; 5) Acceso y organización de la escuela; 6) Servicio de Apoyo.

A diferencia del modelo Inglés, el programa de inspecciones en Gales es flexible y puede adoptar modalidades distintas para cada autoridad local. Estas modalidades dependen de 3 dimensiones: la primera, el rango de servicios que será inspeccionado cada vez; la segunda, el foco o ámbito en el cual se concentrará la inspección, determinado según el nivel de riesgo de la autoridad local (y la ubicación de ese riesgo); y la tercera, la duración de cada inspección.

Con respecto a la primera dimensión, cada autoridad local puede optar por la inspección de todas las áreas de responsabilidad o por inspecciones separadas de sus áreas de responsabilidad. Según esta dimensión, existen 3 tipos de sistemas de inspección: a) Inspección completa, que abarca todas las responsabilidades de la autoridad local en una sola inspección; b) Inspección combinada, que incluye dos o más responsabilidades en la inspección; c) Inspección simple, que incluye solo un área de responsabilidad<sup>189</sup>.

Con respecto a la segunda dimensión, a cada autoridad se le fue asignado un nivel de riesgo (alto, medio o bajo)<sup>190</sup> a partir de la evaluación anterior y del desempeño en determinados indicadores.

Con respecto a la tercera dimensión, cada autoridad local propone el tiempo aproximado de inspección y ESTYN confirma o modifica esa propuesta en conjunto con la autoridad. Según el indicador de riesgo y el rango de servicios inspeccionado, la duración de la inspección puede ir desde 5 a 10 días, distribuidos en 1 o 2 fases breves.

Así, se espera que cada autoridad local tome en consideración el nivel de riesgo y la ubicación de dicho riesgo para proponer su modalidad de inspección (el tipo, la duración y el foco)<sup>191</sup>.

---

<sup>186</sup> Las inspecciones a las autoridades locales de educación están estipuladas en la sección 38 de la ley de Educación del año 1997 (Section 38 of the Education Act 1997). En: ESTYN, "Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004", 2006.

<sup>187</sup> Estas inspecciones son parte y deben cumplir con el Programa de Mejoramiento de Gales (The Wales Programme for Improvement - WPI).

<sup>188</sup> No obstante, el Inspector Jefe de ESTYN (Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales - HMCI) está facultado para organizar inspecciones a cualquier autoridad local si la Secretaría de Estado (Secretary of State) lo solicita.

<sup>189</sup> ESTYN, "Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004", 2006. y <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

<sup>190</sup> Estos niveles se corresponden con los determinados por la Oficina de Auditoría de Gales (Wales Audit Office) a través de su Evaluación de Riesgo (Risk Assessment Template – RAT)

<sup>191</sup> Si ESTYN no está de acuerdo con el criterio de la autoridad local, está facultado para tomar la decisión final. Además, HMCI se guarda el derecho, si las circunstancias lo justifican, de determinar el tipo de inspección a llevar a cabo en la autoridad local, aunque difiera del tipo de inspección que resultaría según el nivel de riesgo de dicha autoridad.

Las inspecciones son conducidas por Inspectores de Educación (Her Majesty's Inspectors of Education and Training – HMI). El tamaño y el conocimiento específico del equipo van a depender del tipo de inspección y nivel de riesgo de la autoridad.

El equipo básico de inspectores de ESTYN (HMI) puede estar apoyado por un inspector de la Oficina de Auditoría de Gales o por un inspector especialista en educación de la Comisión de Auditoría de Inglaterra. En caso de ser necesario, podrá también ser integrado por un inspector de otro servicio de inspectorado, por ejemplo, del Servicio Social (Social Services Inspectorate for Wales – SSIW).

Una de las iniciativas introducidas para el ciclo de inspección que comenzó el año 2006, fue la incorporación de un par evaluador en los equipos, que puede ser un miembro electo o un funcionario senior de una autoridad local, que cumpla con las características necesarias y realice previamente un programa de entrenamiento. Este par evaluador será miembro integrante del equipo pero sólo en aquellas labores que se realicen en la inspección en terreno. Además, el equipo podrá ser integrado (si la autoridad así lo desea) por un miembro de la autoridad local sujeta a inspección ("the nominee")<sup>192</sup>.

Previo a la inspección en terreno, los inspectores realizan una visita inicial a la autoridad local para discutir el programa de inspección y acordar la recolección de información. Además, deben revisar información relevante sobre la autoridad a ser inspeccionada.

Durante la inspección en terreno, la recolección de información se realiza a través de entrevistas con personal clave y miembros del staff, reuniones con accionistas, visitas a escuelas u otros escenarios relevantes y revisión de la evidencia recolectada. El equipo de inspección debe proveer a la autoridad local de feedback durante todo el proceso.

Hacia el final de la inspección, los equipos deben emitir sentencias en relación a dos temas: La evaluación del rendimiento (¿Cuán bueno es el rendimiento de la autoridad local?) y la perspectiva de mejoramiento (¿Va a mejorar su rendimiento?). Para llegar a estas sentencias finales, los inspectores deben responder, en base a la evidencia recolectada, 4 preguntas claves sobre el desempeño de la autoridad en diversas áreas. Cada área será evaluada en base a una escala de 4 puntos. La información acerca de las preguntas y áreas de evaluación está contenida en un documento de ESTYN denominado: "Local Authority Education Services in Wales"<sup>193</sup>

Cada inspección llevará a la publicación de un reporte<sup>194</sup> por parte del equipo de inspección y un plan de acción, que debe publicar la autoridad evaluada hasta 70 días después de haber recibido el reporte de ESTYN<sup>195</sup>.

Durante todo el ciclo de inspecciones, ESTYN va completando un registro para cada autoridad local, donde se informan las sentencias y puntuaciones sobre el rendimiento de las autoridades. De esta manera, al final de los 6 años de inspección, cada autoridad local cuenta con sentencias y puntajes en términos generales (en base a los dos temas principales) así como para cada área de responsabilidad.

### **Instrumentos<sup>196</sup>**

<sup>192</sup> ESTYN, "Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004", 2006.

<sup>193</sup> ESTYN, "Local Authority Education Services in Wales. A framework for inspection under Section 38 of the Act 1997 and Section 51 of the Children Act 2004", 2006.

<sup>194</sup> Que incluye entre otros aspectos: una descripción del contexto de la autoridad local, la evaluación o principales hallazgos, la respuesta de la autoridad a los hallazgos (que es opcional y que debe realizar a más tardar en 5 días desde el momento en que el equipo inspector le entrega un reporte preliminar), la clasificación de la autoridad y la composición del equipo de inspección.

<sup>195</sup> En caso que la autoridad local considere necesario traducir el plan desde o a galés, entonces se otorgan 80 días.

1. Marco para la Inspección – Documento explicativo sobre el proceso de inspección. Incluye las preguntas orientadoras y áreas a ser evaluadas.
2. Guía orientadora para la Inspección de las Autoridades Locales<sup>197</sup>.

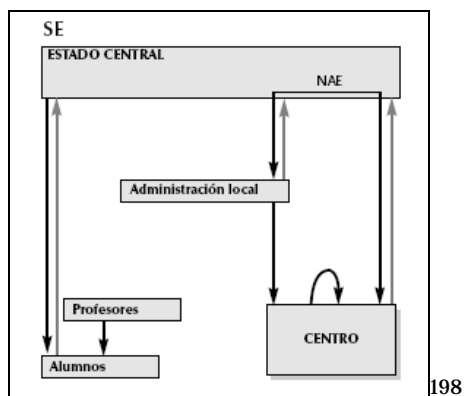
---

<sup>196</sup> Disponibles en página web de ESTYN: <http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

<sup>197</sup> ESTYN, Guidance for the Inspection of Local Authority Education Services in Wales from April 2006 to March 2010.

## D. Suecia

### Institucionalidad del sistema de supervisión



La reforma educativa realizada en Suecia se caracterizó por un proceso de descentralización de las funciones desde el nivel central al local. En 1991, el Gobierno entrega gran parte de la responsabilidad de las escuelas a los municipios y luego de una larga tradición de regulación de escuelas adopta un método basado en objetivos y resultados<sup>199</sup>. A partir de dicha reforma, la distribución de responsabilidades queda definida de la siguiente manera:

Le corresponde al Gobierno (específicamente en la figura del Ministerio de Educación e Investigación) y al Parlamento determinar los objetivos y orientaciones curriculares generales del sistema educativo y asignar el presupuesto. Los 290 municipios existentes en Suecia son los responsables de las escuelas: de proporcionar los recursos y las condiciones necesarias para la provisión de educación y de llevar a cabo las actividades educativas dentro del marco de las regulaciones ministeriales. Los municipios tienen libertad para determinar cómo el sistema educativo debe ser organizado para que los objetivos nacionales se cumplan<sup>200</sup>. Para esto, cada municipio adopta un Plan de Educación Municipal, donde describe cómo las actividades escolares serán financiadas, organizadas, desarrolladas y evaluadas<sup>201</sup>.

Por su parte, la Agencia Nacional para la Educación (Swedish National Agency for Education – Skolverket) es la autoridad administrativa central responsable de asegurar que los objetivos nacionales y lineamientos se cumplan, de actualizar y desarrollar planes y programas de estudio<sup>202</sup>.

Para el logro de estos fines, algunas de las labores de la Agencia son<sup>203</sup>: a) definir metas nacionales para la conducción y evaluación del sistema educativo en su conjunto; b) participar en evaluaciones internacionales; c) reunir, analizar y publicar estadísticas y d) monitorear los

<sup>198</sup> Eurydice, "Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa", 2004.

<sup>199</sup> En: [http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet\\_15974.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet_15974.aspx)

<sup>200</sup> En: [www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375](http://www.regeringen.se/sb/d/8009/a/72375)

<sup>201</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

<sup>202</sup> En: [http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet\\_15974.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/FactSheet_15974.aspx)

<sup>203</sup> El día 1 de Octubre 2008 dejó de funcionar la "Agencia para el mejoramiento escolar" (Skolutveckling), que cumplía variadas funciones de apoyo a los centros educativos, entre éstas, el aseguramiento de los estándares de calidad. Esas funciones fueron delegadas a la Agencia Nacional para la Educación.

centros educativos y municipios mediante supervisión y seguimiento, y focalizar las áreas donde se requiere de mayor desarrollo<sup>204</sup>. Esta última labor de la Agencia permite identificar la medida en que las municipalidades están cumpliendo con la legislación, con los objetivos y con los criterios de calidad.

## **Evaluación y Estándares**

El sistema educativo Sueco consta de evaluaciones internas y externas. Ambos procesos son interdependientes. La evaluación interna de las funciones puede variar según cada municipio, motivo por lo cual es posible encontrar una gran diversidad de formas de supervisión. Algunos municipios elaboran informes y reportes a partir de sus evaluaciones<sup>205</sup>.

El “Inspectorado de la Educación” (Educational Inspectorate) de la Agencia Nacional para la Educación es el organismo encargado de realizar la evaluación externa. La evaluación consiste en inspecciones que se realizan a todos los municipios y a todas las escuelas cada 6 años. Las inspecciones observan las actividades de las distintas instituciones escolares (de todos los niveles educativos que dependen de la Agencia<sup>206</sup>) pero pondrán el foco en la manera en que las autoridades se hacen responsables de las actividades de estos establecimientos.

Las inspecciones se basan en un modelo que considera resultados, operaciones y condiciones de municipalidades y escuelas; y en relación a estos ámbitos evalúa 7 áreas principales.

En relación a resultados:

1) Normas y valores; 2) Conocimientos;

En relación a operaciones y actividades:

3) Ambiente de Trabajo; 4) Enseñanza (Actividades Pedagógicas y de Instrucción); 5) Dirección, Administración y Calidad del sistema;

En relación a condiciones:

6) Acceso a educación; 7) Recursos.

El propósito de la evaluación no es armar la figura completa de todos los niveles educativos y sus actividades, sino enfocarse en los elementos positivos y negativos.

La inspección la realizan consejeros del Inspectorado de la Educación, en conjunto con expertos externos contratados temporalmente por dicho organismo. Los consejeros del Inspectorado son profesionales con vasto conocimiento y experiencia sobre el sistema escolar. Los supervisores externos son seleccionados por la Agencia cuando se estima que tienen las competencias necesarias para determinar fortalezas y debilidades de los sistemas educativos locales<sup>207</sup>.

La inspección cuenta con varias fases. Luego de que la Agencia notifica a la municipalidad que será supervisada, comienza un proceso de recolección y análisis de información documental: estadísticas, reportes de calidad y otros. El objetivo de esta fase es que el Inspectorado logre una mirada general de las actividades del municipio e identifique sus debilidades. Parte importante de la inspección realizada va a depender de la información que emerja en esta fase.

---

<sup>204</sup> En: <http://www.skolverket.se/sb/d/190> y Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2007.

<sup>205</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

<sup>206</sup> Los niveles dependientes de la Agencia Nacional para la Educación son la enseñanza preescolar, enseñanza básica y secundaria obligatoria y educación de adultos. La educación superior es dependiente de otro organismo.

<sup>207</sup> Skolverket, Educational Inspection 2004. Summary of Inspection Results. Y DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.



Posteriormente, al menos 2 supervisores realizan las visitas a las autoridades locales y escuelas. Se realizan entrevistas a miembros del staff, así como profesores, directores, enfermeras, estudiantes, padres y políticos a cargo. Asimismo, se observa el entorno general, la infraestructura y equipamiento de los establecimientos, algunas clases y otras actividades para identificar cómo se está realizando el trabajo. La visita a terreno puede durar 1 o 2 días.

Luego de la fase de análisis de la información recolectada, se lleva a cabo un proceso de retroalimentación, en el cual el inspectorado vuelve al municipio a presentar y discutir los resultados de la inspección. Por último, la Agencia entrega un reporte con los resultados de la evaluación, identificando los elementos que necesitan ser mejorados y las áreas críticas que deben remediarse inmediatamente<sup>208</sup>, tarea para la cual tienen un plazo no superior a los 3 meses. Luego de finalizado el plazo, si la Agencia estima que los requerimientos han sido cumplidos, entonces se da por concluido el proceso de inspección, dando paso a la redacción de un informe con los hallazgos y con un juicio evaluativo sobre las áreas estudiadas. Si, por el contrario, la organización responsable no supera las deficiencias detectadas, la Agencia puede tomar acciones disciplinarias contra la organización responsable<sup>209</sup>.

### **Instrumentos<sup>210</sup>**

1. Instrumento explicativo breve sobre el proceso de inspección.

---

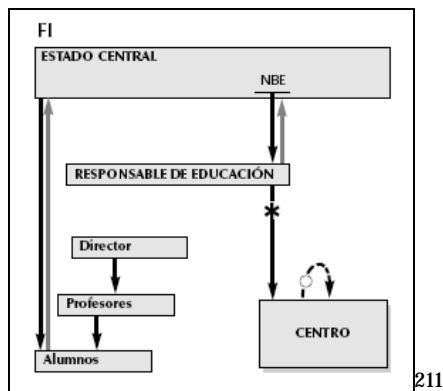
<sup>208</sup> Skolverket, Swedish Nacional Agency for Education´s Educational Inspectorate. Inspecting for Improvement.

<sup>209</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

<sup>210</sup> La página de Skolverket traducida al Inglés no presenta instrumentos para la inspección.

## E. Finlandia

### Institucionalidad del sistema de supervisión



El sistema educativo Finlandés se organiza de la siguiente manera: el Gobierno y el Ministerio de Educación formulan e implementan las políticas y preparan el presupuesto educativo. Por su parte, el Parlamento Finlandés legisla y decide sobre los principios generales de la política educativa.

El Consejo Nacional de Educación (Finnish Nacional Board of Education – FNBE) es la agencia nacional, dependiente del ministerio, a cargo del desarrollo de la educación en Finlandia y del mejoramiento de su efectividad. Está conformado por un equipo de expertos, que son responsables de la elaboración de los planes de estudio y del desarrollo de objetivos, contenidos y metodologías en todo los niveles educativos.

Cada 4 años, se elabora y adopta un Plan de Desarrollo (Development Plan – DevP) para Educación e Investigación en el país, que incluye las definiciones principales de la política educativa y las medidas a ser adoptadas para cada nivel educativo. Este Plan se basa, normalmente, en el consenso entre el gobierno central, los gobiernos locales y los principales actores educativos, especialmente los profesores<sup>212</sup>.

Finlandia está dividida administrativamente en 6 provincias, cada una de las cuales tiene una oficina provincial y un departamento de educación dependiente del Ministerio. Sin embargo, a partir de la reforma realizada en la década de los 90, la administración de la educación es responsabilidad de las autoridades locales (que serán 348 el año 2009) y de las escuelas, contando con amplia autonomía para la provisión de educación dentro de lo que permite el marco legal.

Las autoridades locales proveen y financian la mayoría de los servicios educacionales, desde enseñanza preescolar hasta educación politécnica, ya sea de manera independiente o en cooperación con otros municipios o actores, conformando consorcios<sup>213</sup>.

<sup>211</sup> Eurydice, "Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa", 2004.

<sup>212</sup> Politeia, Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal, 2007; y página Web Ministerio de Educación de Finlandia. <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

<sup>213</sup> Pág. De la Asociación de Autoridades Locales y Regionales en Finlandia. [http://www.kunnat.net/k\\_etusivu.asp?path=1:161:279](http://www.kunnat.net/k_etusivu.asp?path=1:161:279)

## **Evaluación y Estándares**

El Consejo de Evaluación Educativa (Educational Evaluation Council) es un organismo independiente a cargo de las evaluaciones y del desarrollo de la calidad de la educación. Su función es evaluar la educación y el aprendizaje, contribuir al desarrollo de la educación y promover la investigación en evaluación. Su objetivo principal es reunir y analizar información para sustentar la política educativa nacional y local<sup>214</sup>. Al mismo tiempo, debe asistir al Ministerio y a los proveedores de educación en materias relacionadas con la evaluación, organizar evaluaciones externas y hacer pública dicha información.

Con respecto a su composición, el Consejo es una organización de proveedores de distintos tipos de educación y establecimientos educacionales, de administradores educativos, profesores, organizaciones de estudiantes, partidos y otros grupos de accionistas. Incluye además expertos en evaluación e investigación sobre evaluación. Son 14 miembros. El ministerio nombra al consejo por un período de 4 años<sup>215</sup>.

El organismo responsable de la preparación e implementación de los aspectos relacionados con el Consejo es la Secretaría de Evaluación Educacional (Education Evaluation Secretariat), que trabaja como organismo dependiente de la Universidad de Jyväskylä<sup>216</sup>.

El sistema educativo se evalúa a nivel local, regional y nacional. A nivel Nacional, el Programa de Trabajo del Consejo contempla evaluaciones de sistema, temáticas, situacionales, evaluaciones de resultados educativos y soporte a los proveedores educativos. Las evaluaciones de sistema incluyen calificaciones, currículum, efectividad de la educación a nivel regional, oportunidades y equidad del sistema, entre otras. Las evaluaciones temáticas incluyen: aprendizaje en el lugar del trabajo, educación de adultos, educación de arte, tecnologías, calidad de educación preescolar. Las evaluaciones situacionales incluyen el estado de la educación de habla sueca, calificación de los profesores de habla sueca, educación de niños con necesidades especiales. La evaluación de resultados incluye nivel básico, medio y vocacional y el soporte a los proveedores y establecimientos es básicamente en su capacidad de evaluarse.

Se busca que las evaluaciones de nivel local puedan ser útiles a la evaluación nacional. Más allá, el programa enfatiza el desarrollo de una cultura de evaluación, la promoción de buenas prácticas y el mejoramiento de la calidad de las evaluaciones a través de la investigación sobre evaluación educativa<sup>217</sup>.

A nivel local y de acuerdo con la Ley de Municipalidades de 1999, el proveedor de educación, ya sea la municipalidad o un consorcio de municipalidades, debe auto evaluar la educación que provee y su efectividad. Asimismo, está obligado a participar en evaluaciones externas en relación a sus actividades.

La evaluación busca asegurar que los proveedores entreguen servicios educativos de acuerdo a metas y objetivos de la política municipal y produzcan información sobre el nivel de cumplimiento de éstos.

Asimismo, la evaluación busca el desarrollo de aprendizajes individuales e institucionales, es decir, la producción de información acerca de procesos institucionales que promuevan el

---

<sup>214</sup> Página Web del Consejo de Evaluación Educativa. <http://www.edev.fi/portal/english>

<sup>215</sup> Educational Evaluation Secretariat, Developing National Evaluation of Education in Finland.

<sup>216</sup> The Finnish Education Evaluation Council, New Directions in Educational Evaluation. Evaluation Programme 2004 – 2007. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 3.

<sup>217</sup> Ibid.

aprendizaje individual y del sistema. De esta manera, la evaluación se focaliza en el microcosmos del aprendizaje, pero también en cómo el macrocosmos contribuye a ese aprendizaje<sup>218</sup>.

Cada municipalidad debe tener un consejo auditor nombrado por el consejo municipal con el fin de evaluar el cumplimiento de los objetivos económicos y operacionales definidos por el consejo. Para las actividades de evaluación, no se ha impuesto ningún modelo estándar. Las prácticas varían y pueden ser decididas localmente. Sin embargo la autoevaluación debe ser sistemática, regular y debe cubrir la evaluación de los centros educativos. Los proveedores pueden escoger sus propios modelos de evaluación y cuando lo requieren también pedir soporte al Consejo para sus actividades de evaluación.

El Consejo es el encargado de desarrollar y poner a disposición de las instituciones los modelos y métodos de evaluación, que sean aplicables a distintos contextos y a evaluaciones desde múltiples perspectivas. Además de los métodos para la auto evaluación, el consejo proveerá a las instituciones de diferentes métodos para la recolección de información que permitan apoyar la evaluación externa. Esa información debe estar disponible a través de publicaciones, plataformas y seminarios, para facilitar la recolección de datos, el procesamiento y la devolución por parte de los municipios<sup>219</sup>. Junto con esto, el Consejo definirá indicadores educacionales, que den cuenta del nivel local y nacional.

Al menos un año antes, el Consejo informará a los proveedores de educación acerca de los temas y objetivos de evaluación nacional. Con el fin de evitar superposiciones, las evaluaciones locales deberán coordinarse con la evaluación nacional.

## **Instrumentos**

Sólo está disponible en inglés un documento sobre lineamientos y principios generales de la Evaluación del Sistema Educativo<sup>220</sup>, que incluye un apéndice que enumera los aspectos a considerar en la evaluación a nivel nacional y provincial<sup>221</sup>.

---

<sup>218</sup> Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007- 2008 y Educational Evaluation Secretariat, Developing National Evaluation of Education in Finland.

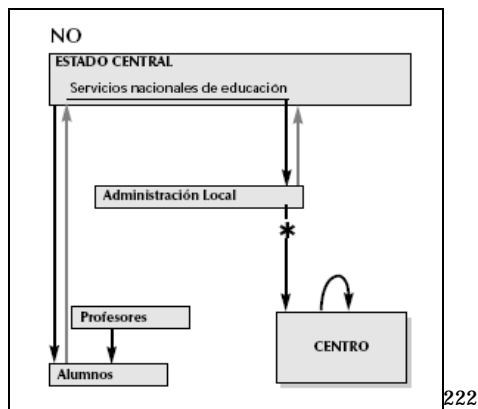
<sup>219</sup> Sin embargo esta información no se encuentra disponible en inglés.

<sup>220</sup> The Finnish Education Evaluation Council, New Directions in Educational Evaluation. Evaluation Programme 2004 – 2007. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 3.

<sup>221</sup> Los puntos a enfatizar de las evaluaciones a nivel local no están disponibles en el documento citado.

## F. Noruega

### Institucionalidad del Sistema de Supervisión



La administración del sistema educativo está dividido en 3 niveles: nivel central, regional (county) y local, cada uno con diferentes responsabilidades.

El Parlamento Noruego (The Storting) y el Gobierno definen las metas y el marco general para el sector educativo, que incluye legislación, regulación, currículo y plan de trabajo. El Ministerio de Educación e Investigación (Ministry of Education and Research) tiene la responsabilidad general del sistema educativo, el desarrollo de la calidad, gestión y financiamiento del sector preescolar, primaria y secundaria. Además, administra directamente las instituciones de educación superior e investigación.

Las Gobernaciones Regionales realizan la vinculación entre el Ministerio y los administradores locales de la educación. Realizan labores administrativas, de supervisión y de orientación a los municipios. Además administran directamente la educación secundaria superior. En cada una de las 18 Regiones Educativas<sup>223</sup> hay una Oficina Nacional de Educación, a cargo de un Director y representante del Gobierno Central, que operan como organismos principalmente consultivos, supervisores y de control de calidad.

Las municipalidades son responsables de proveer la educación preescolar pública y de la operación y administración (infraestructura y contratación de profesores) de la educación primaria y secundaria inferior (educación obligatoria). Asimismo, deben aprobar y supervisar a los proveedores privados de educación preescolar y asegurar el pago de los subsidios públicos. Para todos estos niveles de enseñanza, el municipio es responsable de asegurar que los establecimientos operen dentro del marco definido y que los contenidos cumplan con los marcos nacionales.

<sup>222</sup> Eurydice, "Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa", 2004.

<sup>223</sup> En Noruega son 19 Regiones pero 18 regiones "educativas". Oslo y Akershus tienen administración conjunta.

Si bien la legislación, las regulaciones e incluso el currículo nacional forman un marco vinculante, las autoridades regionales, municipales y las escuelas y profesores tienen determinados niveles de autonomía para influir en la implementación de la educación<sup>224</sup>.

### **Estándares y Evaluación**

La Dirección para la Educación y Formación de Noruega (Norwegian Directorate for Education and Training) es una agencia ejecutiva dependiente del Ministerio, cuyo objetivo es promover el desarrollo de la calidad de la educación primaria y secundaria<sup>225</sup> a través de la implementación del marco nacional definido.

La Dirección cumple un amplio rango de funciones, que incluyen la supervisión, el desarrollo del currículo, evaluación de la calidad y del rendimiento, el desarrollo de proyectos, investigaciones y estadísticas y de la participación de Noruega en las evaluaciones internacionales.

La Dirección es responsable de la supervisión de los proveedores públicos y privados de educación a nivel primario y secundario, con el propósito de asegurar la provisión educativa de calidad de manera equitativa. Para esto, provee de apoyo a las escuelas, continuación de estudios para los profesores y el desarrollo de recursos educacionales. Asimismo es responsable de preparar exámenes, pruebas nacionales y de diagnóstico, que permitan evaluar competencias, habilidades y diagnosticar necesidades individuales de seguimiento y apoyo. Además, realiza investigación, produce información y estadísticas relacionadas con educación primaria y secundaria para la evaluación y el monitoreo<sup>226</sup>.

La Dirección desarrolló un Sistema Nacional de Evaluación de Calidad (National Quality Assessment System – NQAS), que tiene como objetivo promover el desarrollo de la calidad en los niveles primario y secundario. El sistema se basa en un concepto amplio de calidad, que toma en consideración 4 ámbitos relevantes: el aprendizaje, el entorno para el aprendizaje, los recursos y progreso de los estudiantes. Este sistema provee de la base informativa necesaria para el mejoramiento educativo.

Con respecto al Aprendizaje (Learning Result): Se aplica a los niños de 4° a 7° una prueba nacional de habilidades en lectura, escritura, matemáticas e inglés; exámenes finales para los jóvenes de 10° año, en lenguaje (Noruego), matemáticas, inglés y otras materias. Y exámenes de lenguaje, matemáticas e inglés y otras materias para jóvenes de enseñanza secundaria superior.

Con respecto al entorno para el Aprendizaje (Learning Environment): Se evalúa a los niños en su motivación, la habilidad de los profesores para motivar, bienestar en general, posibilidad de trabajar sin distractores, matonaje escolar (bullying), formas de aprendizaje y evaluaciones, planes de trabajo y metas, apoyo y orientación, participación de los niños, participación del centro de alumnos, y entorno físico en general.

Recursos (Resources): Recursos económicos por niño (a nivel municipal y regional); recursos para profesores; cantidad de niños por profesor; cantidad de niños por PC, recursos materiales en general.

---

<sup>224</sup> Eurydice. Eurybase, the Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Norway 2006 – 2007. Y Norwegian Ministry of Education and Research. Education in Norway, from Kindergarten to Adult Education.

<sup>225</sup> La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior es responsabilidad de una Agencia independiente (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education).

<sup>226</sup> Norwegian Directorate for Education and Training. A brief Introduction to The Norwegian Directorate for Education and Training.

Progreso de los estudiantes (Rate of Progress): Tasas de egreso de enseñanza secundaria superior de hombres, mujeres, inmigrantes; tiempo promedio de egresos, cambio en los programas educativos de los estudiantes, entre otros indicadores.

Por su parte, las Oficinas Regionales de Educación realizan supervisión a los proveedores educativos, y están obligados a informarles e instruirles en relación a las metas nacionales. La oficina debe presentar reportes anuales al Ministro. Estos reportes se basan en información estadística, datos cualitativos y reuniones con las autoridades educacionales de municipios y provincias<sup>227</sup>.

### **Instrumentos<sup>228</sup>**

Para el Sistema Nacional de Evaluación de Calidad, la Dirección ha elaborado y publicado instrumentos de recolección de información disponibles en la página web del sistema. Entre éstos, 4 encuestas virtuales dirigidas a estudiantes, aprendices, padres y profesores, que tienen como objetivo dar la oportunidad a estos accionistas de expresar sus puntos de vista sobre el aprendizaje y bienestar.

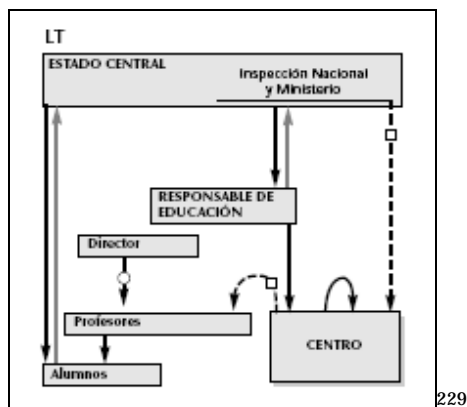
---

<sup>227</sup> Eurydice. Eurybase, the Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Norway 2006 – 2007. Y Norwegian Directorate for Education and Training. The Education Mirror 2006. Analisis of primary and lower and upper secondary education in Norway.

<sup>228</sup> En la página web, los instrumentos no están disponibles en idioma Inglés.

## G. Lituania

### Institucionalidad del sistema de supervisión



Lituania está dividido administrativamente en 10 provincias (counties) y 60 municipios. El sistema educativo se organiza en 3 niveles.

A nivel central, el Ministerio de Educación y Ciencia formula y ejecuta las políticas nacionales en las áreas de educación, ciencia e investigación, elabora proyectos y programas; aprueba el currículo y define los criterios y estándares nacionales para los niveles educativos; organiza las evaluaciones y se encarga del financiamiento del sistema.

El Gobernador Provincial implementa las políticas educativas en la provincia; aprueba el plan estratégico provincial de educación; supervisa la actividad de los proveedores de educación y la implementación de la política general del Estado y es responsable de la mantención de las instituciones estatales de educación.

Los departamentos de educación de los municipios, por su parte, son los responsables del desarrollo e implementación de los programas educacionales nacionales y provinciales en el territorio; aprueban los planes estratégicos para el municipio; se encargan de la contratación de profesores y de crear las condiciones para su capacitación; velan por el desarrollo de condiciones óptimas para el funcionamiento de las instituciones educacionales obligatorias y deben formar la red de escuelas proveedoras de educación<sup>230</sup>.

La Agencia Nacional para la Evaluación Escolar (National School Evaluation Agency) tiene como objetivo evaluar la calidad de las escuelas en la provisión de enseñanza general y proporcionar asistencia metodológica y recomendaciones a las escuelas y sus fundadores para el mejoramiento de la calidad en los resultados. Cumple las funciones de gestionar el proceso de auto evaluación de las escuelas a través de las provincias y organizar y coordinar las evaluaciones externas de la calidad de los resultados de las escuelas, seleccionar a los evaluadores y organizar capacitaciones.

<sup>229</sup> Eurydice, "Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa", 2004.

<sup>230</sup> Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. "Education in Lithuania", 2004 y Eurybase, The Information Database on Education System in Europe. The Education System in Lithuania. 2006 – 2007.



## **Evaluación y Estándares**

Para mejorar la calidad de la educación básica en Lituania, post restauración de la independencia del país el año 90, se llevó a cabo el Proyecto de Mejoramiento de la Educación (Education Improvement Project) entre los años 2002 y 2005.

Uno de los componentes del proyecto era la creación de un Sistema de Gestión de la Calidad de la Educación (Education Quality Management System), cuyo propósito era poder tener acceso a la información necesaria para realizar juicios más informados acerca del nivel nacional y local, asegurar un funcionamiento más efectivo del sistema educacional y mejorar la calidad de la educación.

Durante el año 2005, se aprobaron 2 documentos importantes para la evaluación del sistema educacional: una Lista Nacional de Indicadores de Resultados en Educación (National List of Education Performance Indicators) y un Procedimiento para el Monitoreo de la Educación (Procedure for Monitoring the State of Education)<sup>231</sup>.

En Lituania la evaluación del sistema se basa en la calidad de la educación de las escuelas y consiste en una auditoría interna de las escuelas generales de educación y una auditoría externa.

El objetivo es evaluar la implementación de la política educativa, la provisión de educación, la calidad de la educación, la prudencia en el manejo de los recursos, la implementación de las decisiones de gestión en educación, la implementación de la ley de educación, confiabilidad de los datos de la actividad educacional y promover el mejoramiento en el rendimiento a través de medios organizacionales, legislativos y económicos.

La auditoría interna de las escuelas se basa en el sistema de indicadores de rendimiento. Cada indicador responde a una de las 7 áreas de actividad: 1) el contenido del currículum; 2) logros del aprendizaje; 3) aprendizaje y educación; 4) asistencia a estudiantes; 5) ethos (el entorno escolar, las relaciones entre profesores y estudiantes); 6) Recursos; 7) Gestión escolar y aseguramiento de la calidad. Los indicadores de rendimiento establecidos para cada campo presentan a su vez indicadores auxiliares, que permiten entender mejor la esencia del indicador. La metodología elaborada contiene también ejemplos de indicadores, fuentes de evaluación, métodos y recomendaciones acerca de cómo llevar a cabo el proceso en la escuela.

La metodología indica que la auditoría interna es un proceso continuo que comprende dos partes: por un lado la evaluación de las actividades de la escuela en un sentido amplio, y el análisis de un área específica, en profundidad. Cada año, la escuela debe llevar a cabo la auditoría amplia y elegir un área específica a ser revisada en profundidad. La escuela debiera completar el proceso de auto evaluación de todas las áreas específicas en un período de 3 años. Sin embargo, al final de cada año escolar debe completar un reporte en conjunto con el fundador de la escuela.

La responsabilidad de la auditoría externa recae sobre el nivel provincial, el municipal y los fundadores de los establecimientos.

Le corresponde a la administración provincial de educación supervisar las actividades de la educación general, vocacional, preescolar y pre primaria (es decir, todos los niveles excepto el superior). Debe analizar el estado general de la educación en la provincia, supervisar las actividades de los proveedores y entregar información sobre dicho estado al Ministerio.

---

<sup>231</sup> Ninguno de estos documentos está disponible en Inglés en la página web del Ministerio de educación.

Las Instituciones Municipales deben analizar el estado de la educación y asegurar la implementación de las políticas educativas, comunicar la información sobre el estado de la educación municipal al Ministerio, a las instituciones de supervisión y al público general.

Es el fundador de la escuela el que realiza la supervisión externa de la actividad escolar. El fundador (que puede ser el municipio u otro organismo privado) realiza una observación de las instituciones educacionales cada 7 años. Esa evaluación se basa en el análisis de la evaluación interna que realiza el establecimiento escolar, la observación de clases durante visitas, análisis de trabajo realizado por estudiantes, conferencias o entrevistas con estudiantes, profesores, líderes, apoderados y otros actores relacionados con la operación de la institución, análisis de documentos, hechos e indicadores. Basándose en la información recolectada y los registros de la escuela presentados por los directores, el fundador anualmente completa un dossier de la actividad educacional municipal y lo presenta a la provincia y al ministerio<sup>232</sup>.

La Evaluación Externa se realiza en torno a 3 áreas: 1) las condiciones educativas (contexto; recursos; participantes); 2) procesos educativos (calidad de la educación; asistencia pedagógica, psicológica y social; gestión; evaluación y aseguramiento de la calidad); 3) logro de objetivos (logros de aprendizaje, desarrollo social y crecimiento personal; éxito en el aprendizaje).

Se han definido 3 tipos de evaluaciones según la función que desempeñan para el sistema: 1) formativa, cuando la evaluación se lleva a cabo buscando mejoramiento; 2) de generalización (generalising), cuando la evaluación se lleva a cabo para rendir cuentas del trabajo realizado; 3) administrativa, cuando la evaluación busca el mejoramiento de las funciones de gestión.

La primera función se lleva a cabo por investigadores en la búsqueda por clarificar los factores y elementos importantes del sistema de educación, por ejemplo, la efectividad del currículum y textos escolares, la opinión de los educadores, etc. Además, el ministerio de Educación, en conjunto con los Municipios, organiza periódicamente evaluaciones de calidad de la educación en escuelas de educación general (pruebas nacionales estandarizadas). Las evaluaciones externas de las escuelas son consideradas evaluaciones formativas.

La segunda función es llevada a cabo por las mismas instituciones educacionales, en la medida en que son responsables de sus actividades ante el municipio, la provincia y el ministerio. Esta se lleva a cabo a través de reportes, dossier y cuestionarios. La auto evaluación o auditoría interna cumple esta función.

La tercera función, la inspección, se lleva a cabo por inspectores de la provincia y especialistas de las correspondientes divisiones del Ministerio. Consiste en una observación sistemática, análisis, testeo y evaluación del sistema educacional, sus redes y establecimientos<sup>233</sup>.

## **Instrumentos**

En la página del Ministerio de Lithuania no se encuentran disponibles los instrumentos de evaluación en idioma inglés.

---

<sup>232</sup> Eurybase, The Information Database on Education System in Europe. The Education System in Lithuania. 2006 – 2007.

<sup>233</sup> No se encontraron mayores antecedentes sobre el desarrollo de esta función.

## **H. British Columbia, Canadá**

### **Institucionalidad del Sistema de Supervisión**

En Canadá la responsabilidad del sistema educativo recae sobre el nivel provincial (y no el Federal), de manera que cada una de las 10 provincias tiene su propio sistema de organización educativa. En British Columbia, el sistema se administra en 3 niveles: provincia, distrito y establecimiento educacional.

A nivel provincial, el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad general de la administración del sistema educacional K-12, que incluye desde Kinder hasta 12 grado. El Ministerio es el responsable de las políticas educativas en las siguientes áreas: define los estándares educativos que deben alcanzar los estudiantes; monitorea el rendimiento e informa sobre los resultados; trabaja con las escuelas y comunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes y escuelas; asigna recursos para el sistema educativo y supervisa su funcionamiento. El Ministro puede formar un Consejo de Educación que lo apoye en materia de políticas educacionales.

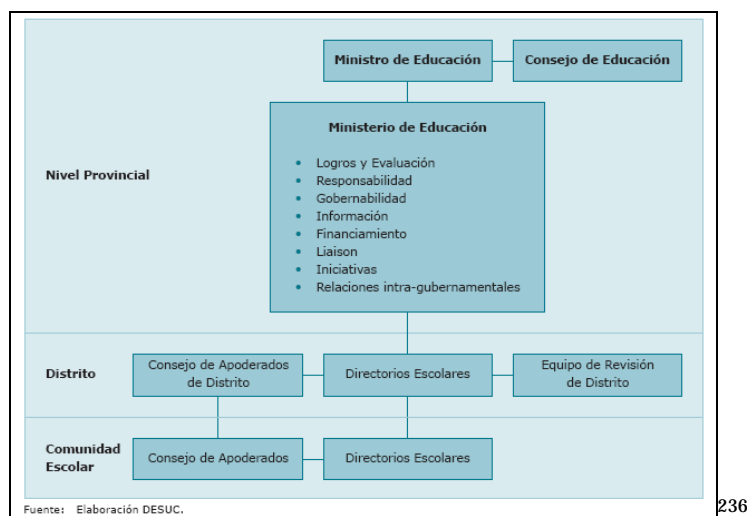
El Ministerio está dividido en 8 departamentos. Entre éstos, el Departamento de Logros y Evaluación (Achievement and Assessment), tiene la responsabilidad de publicar el Currículo Provincial; el Departamento de Responsabilidad (Accountability) es el responsable de garantizar que los distritos escolares se focalicen en el mejoramiento del rendimiento escolar, a través de asesoría y acompañamiento a los establecimientos escolares; y el Departamento de Información (Information), encargado de los sistemas de recolección y administración de información, análisis y publicación acerca del rendimiento de los estudiantes<sup>234</sup>.

A nivel de distritos, la responsabilidad educativa recae en los 60 Directorios Escolares (School Boards). Los Directorios tienen la responsabilidad de administrar los distritos y sus establecimientos de acuerdo a las políticas y lineamientos provinciales y en concordancia con las aspiraciones de la comunidad educativa local. Tienen el deber de asegurar que la escuela provea a los estudiantes de un servicio educativo equitativo y de calidad. Además, deben liderar las escuelas y la comunidad, cooperar con la comunidad y el servicio social en la entrega de un soporte no educacional a los estudiantes, y focalizar su acción en las siguientes áreas de responsabilidad del distrito: 1) Implementación de programas educativos provinciales y locales; 2) Financiar las escuelas e instalaciones; 3) Asegurar el acceso y el logro de los estudiantes; 4) Supervisar el desempeño de los profesores; 5) Rendir cuentas a los apoderados, contribuyentes, la comunidad y la Provincia<sup>235</sup>.

---

<sup>234</sup> Página Web Ministerio de Educación: <http://www.bced.gov.bc.ca/policy/primer/roles.htm> y DESUC - MINEDUC, "Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

<sup>235</sup> BC Ministry of Education. Governance and Legislation Branch. Statement of Education Policy Order. Mandate for the School System, Province of British Columbia. November, 2008.



## Evaluación y Estándares

El Ministerio de Educación a través de sus distintos departamentos administra y aplica diversas herramientas que permiten supervisar la calidad de la educación en la provincia. Entre éstas: 1) El Programa de Evaluación Provincial del Aprendizaje; 2) Evaluaciones Nacionales e Internacionales; 3) Exámenes Provinciales del Grado 12; 4) Evaluaciones de Programas Específicos; 5) Planificación de Rendimiento (Actas de Transparencia y Responsabilidad de Presupuesto); 6) Reportes Anuales Provinciales.

Los Directorios Escolares, en conformidad con las directrices del Ministerio, debían elaborar (hasta el año 2007) los “Compromisos de Rendición de Cuentas” (Accountability Contract). Estos compromisos tenían como objetivo generar un proceso de recolección de información y análisis acerca del rendimiento de los estudiantes, desarrollar planes de mejoramiento, implementar los planes, revisar resultados y hacerlos públicos. A partir del 2007 en adelante, estos Compromisos de Rendición fueron reemplazados por “Compromisos de Logro” (Achievement Contract), en relación a los estándares de desempeño de estudiantes y planes para el mejoramiento del logro estudiantil en el distrito. Estos compromisos son declaraciones públicas de los Directorios Escolares a mejorar el rendimiento de los estudiantes en el distrito. Los compromisos se elaboran de manera colaborativa y evalúan las necesidades y prioridades de los estudiantes con base en la evidencia; identifican las áreas a focalizar para el mejoramiento del rendimiento; describe las acciones estratégicas y determina los procesos para monitorear el progreso. Para la elaboración de este Compromiso los Directorios cuentan con un documento guía.

Para la evaluación de cada distrito se conforma un Equipo de Revisión de Distrito, que, a través de las Revisiones de Distrito (District Review), provee de retroalimentación y recomendación a los Directorios Escolares, al Ministerio y a la comunidad en general, acerca del desempeño del distrito y rendimiento de los estudiantes. El equipo puede variar en términos de cantidad de miembros (entre 4 y 11 personas según cada distrito), y está conformado por: un jefe de equipo, que es superintendente de otro distrito; un apoderado; personal del ministerio y educadores (que pueden ser directores, administradores y profesores) pertenecientes a otros distritos. Cada

<sup>236</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

uno de los integrantes es seleccionado por el Ministerio y deben cumplir con algunos requisitos y experticias particulares<sup>237</sup>.

Los Equipos de Revisión deben: 1) Revisar los datos acerca de rendimiento en el distrito y los establecimientos; 2) Revisar los Compromisos de Rendición de Cuentas de los Directorios; 3) Realizar recomendaciones al Directorio Escolar y al Ministro acerca de cómo mejorar el rendimiento; 4) Identificar las buenas prácticas que puedan ser replicables en otros distritos y establecimientos. Esta revisión se realiza en base a una guía detallada que incluye 10 áreas críticas de evaluación.

Un tercio de los distritos se revisa cada año. Y en cada visita, sólo una muestra representativa de escuelas se inspecciona. Las revisiones duran entre 3 y 5 días, dependiendo del tamaño de cada distrito.

Los informes finales de Revisión son publicados en la página del Ministerio. Éste no interviene en sus contenidos y publicación.

Los Directorios deben incorporar las recomendaciones realizadas por los Equipos de Revisión, en el Compromiso de Rendición de Cuentas del año siguiente.

### **Instrumentos<sup>238</sup>**

1. Guía Orientadora para el Compromiso de Logro. Contiene las 10 preguntas a responder para completar la estructura del Compromiso.
2. Guía de Revisión de Distritos. Incluye 10 áreas críticas a ser evaluadas por los Equipos de Revisión de Distritos.

---

<sup>237</sup> Ibid.

<sup>238</sup> Se encuentran disponibles en la página web de British Columbia. <http://www.gov.bc.ca/bced/>

## **I. Ontario, Canadá**

### **Institucionalidad del Sistema de Supervisión**

Ontario es una de las 10 provincias de Canadá y se divide a su vez en 72 Distritos. La mayor autoridad educativa de la Provincia es el Ministerio de Educación (Ministry of Education). Ésta administra el sistema público de educación básica y secundaria en Ontario, de acuerdo a lo establecido por el gobierno provincial. El ministerio está encargado de la definición del currículo educativo, define los requerimientos de diplomas y certificados y provee de los fondos necesarios a los consejos escolares distritales (school boards) para el funcionamiento de las escuelas, así como la construcción y mantención de la infraestructura necesaria.

El Ministerio además define la política para la evaluación de los estudiantes, tarea que es llevada a cabo por la Oficina para la Calidad de la Educación (Education Quality and Accountability Office - EQAO)<sup>239</sup>.

Los Consejos Escolares tienen la responsabilidad de desarrollar políticas educativas basadas en los estándares provinciales y en las necesidades locales. Estos deben asegurar que las escuelas de su área cumplan con las políticas ministeriales y que los estudiantes logren los estándares provinciales; deben asignar recursos a los programas y servicios de manera equitativa a través de su jurisdicción; son responsables de la contratación de profesores y funcionarios de apoyo para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de proveer condiciones laborales apropiadas para sus trabajadores.

Los Consejos Escolares se componen de “trustees” y de directores de educación. Los primeros deben articular la visión educativa del consejo; desarrollar las políticas ministeriales; definir presupuestos y metas y monitorear los resultados; asegurar que la política para las escuelas sea equitativa. Los Directores, por su parte, implementan las políticas del consejo; aseguran la accountability de las escuelas en términos de resultados de sus estudiantes; proveen de apoyo a las escuelas y gestionan la organización del consejo<sup>240</sup>.

La Oficina fue fundada el año 1996 como una agencia del gobierno provincial para el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas de la educación pública de Ontario. El mandato de la oficina es evaluar y reportar acerca de la calidad y efectividad de la educación primaria y secundaria en Ontario<sup>241</sup>.

### **Evaluación y Estándares**

El rol de EQAO es: a) diseñar e implementar un programa de evaluación de estudiantes acorde al currículum establecido por el gobierno; b) utilizar los resultados de la evaluación provincial para medir la calidad de la educación; c) reportar al ministerio de educación, a la comunidad educativa y al público en general; d) aconsejar al Ministerio en políticas de evaluación; e) liderar la participación de Ontario en evaluaciones nacionales e internacionales; f) promover investigación sobre buenas prácticas en evaluación y rendición de cuentas; g) conducir revisiones de calidad en conjunto con los consejos escolares.

---

<sup>239</sup> Página Web Ministerio de Educación Ontario. [www.edu.gov.on.ca/eng/about](http://www.edu.gov.on.ca/eng/about)

<sup>240</sup> Education Improvement Commission. The Road Ahead – II. A Report on the Role of School Boards and Trustees. December 1997.

<sup>241</sup> EQAO. Ensuring Quality Assessments: Enhancements to EQAO’s Assessment Program.

El programa actual de evaluación desarrollado y administrado por la EQAO consiste en una prueba de lenguaje y matemáticas para los grados 3 y 6; una prueba de matemáticas para el grado 9 y una prueba de lenguaje (literacy) para educación secundaria (The Ontario Secondary School Literacy Test – OSSLT)<sup>242</sup>.

Junto con la recolección de esta información, la oficina recoge anualmente información sobre un determinado número de factores contextuales definidos en un Marco de Indicadores de Calidad en Educación (Education Quality Indicators Framework), que la investigación indica que se relacionan con el logro de los estudiantes. Estos factores se organizan en torno a 4 categorías:

**Factores Contextuales:** Describen las fuerzas económicas y sociales que tienen efecto en el sistema educativo, pero que están más allá del control de éste. Incluye: matrícula, nivel socioeconómico, país de nacimiento y lenguaje; necesidades especiales y movilidad de los estudiantes.

**Insumos:** Describe los recursos que entran al sistema. Esto incluye: asistencia de los estudiantes, personal de apoyo, calificaciones y experiencia de los profesores, acceso y uso de materiales de enseñanza, uso de computadores en algunas asignaturas.

**Procesos:** Describe las actividades resultantes del uso y gestión de los insumos al interior de la escuela. Dentro de estos procesos se encuentra el desarrollo profesional de los profesores, la planificación, la colaboración.

**Resultados:** Describe el desarrollo de los estudiantes, actitudes y logros<sup>243</sup>.

Esta información se obtiene a partir de cuestionarios aplicados a directores, profesores y estudiantes; de los sistemas de información de los consejos escolares y de las pruebas anteriormente mencionadas.

El año 2003 y como parte de una nueva iniciativa ministerial, Ontario puso en marcha una estrategia provincial para mejorar los rendimientos en lenguaje (literacy) y matemática (numeracy) en las escuelas básicas que componen el sistema público de educación.

Un elemento clave en esta estrategia fue la creación de una “secretaría” (The Literacy and Numeracy Secretariat) para trabajar en conjunto con los distritos escolares y los centros educativos y apoyar el mejoramiento de los logros estudiantiles. El trabajo de la secretaría se ha basado en 9 estrategias claves, entre las cuales cabe destacar: 1) trabajo con las juntas o consejos escolares para establecer las metas de logro (de los estándares provinciales); 2) reunir y apoyar equipos en todos los niveles para conducir mejoramientos continuos en ambas áreas; 3) Desarrollo de capacidades para apoyar el aprendizaje y logro estudiantil; 4) asignar recursos para apoyar el logro de metas y la planificación para el mejoramiento en ambas áreas; 5) emprender un proceso de compromiso con la comunidad para apoyar el aprendizaje.<sup>244</sup>

La proposición era movilizar el compromiso de los tres niveles en el mejoramiento de resultados: la escuela y la comunidad, el distrito y el gobierno.

---

<sup>242</sup> EQAO. Guide to School and Board Improvement Planning.

<sup>243</sup> Página Web EQAO. <http://www.eqao.com/categories/home.aspx?status=logout&Lang=E>

<sup>244</sup> El resto de las estrategias son: 6) Reducir el tamaño de las clases de los grados más bajos hasta un máximo de 20 estudiantes por curso; 7) Movilizar el sistema para proporcionar equidad en los resultados; 8) Fomentar la investigación y generación de datos basados en la evidencia para la toma de decisiones; 9) Contribuir al conocimiento sobre cómo mejorar en ambas áreas (a través de la identificación de prácticas efectivas) en el escenario nacional e internacional.

Una de las evaluaciones de esta nueva estrategia provincial, desarrollada por Campbell y Fullan<sup>245</sup> identifica 12 componentes claves de prácticas efectivas que se relacionan con 4 grandes áreas estratégicas. Estos componentes serían relevantes a nivel de distrito, escuela y sala de clases para el mejoramiento de los logros educativos. Estas áreas estratégicas son:

1) Liderar en base a objetivos y focalizar la dirección; 2) Diseñar una estrategia coherente, coordinar la implementación y revisar resultados; 3) Desarrollar precisión en el conocimiento, habilidades y prácticas cotidianas para mejorar el aprendizaje, y 4) Compartir responsabilidades a través de la construcción de asociaciones.

### **Instrumentos**

Los instrumentos existentes son los mencionados más arriba.

1. Cuestionario para Directores de niveles 3 y 6
2. Cuestionario para Profesores de niveles 3, 6 y 9.
3. Cuestionario para Estudiantes de niveles 3, 6 y 9.

---

<sup>245</sup> La investigación identifica 8 distritos que estaban reportando mejoramiento en las áreas señaladas, y evalúa las estrategias, acciones y resultados asociados a esos mejoramientos. Las preguntas de investigación se basaron en 3 áreas claves: 1) Las estrategias y acciones del Distrito; 2) Las conexiones/relaciones entre los distritos y las escuelas; 3) El impacto de las estrategias y acciones del distrito y el desarrollo futuro. En: Campbell, Carol; Fullan, Michael. *Unlocking Potential for Learning. Effective District – Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*. 2006



## **J. Massachusetts, USA**

### **Institucionalidad del sistema de supervisión**

La máxima autoridad educativa del Estado de Massachusetts es el Departamento de Educación Primaria y Secundaria (Department of Elementary and Secondary Education), conformado por un Comisionado de Educación (Commissioner of Education) y un Consejo de Educación (Board of Education). La implementación de la educación en el Estado recae sobre los 391 distritos escolares. Cada distrito escolar cuenta con un Consejo de Educación (Board of Education) y está liderado por un Superintendente, que constituye la máxima autoridad al interior del Distrito.

El comisionado propone un Plan Maestro a 5 años plazo que debe ser aprobado por el Consejo. El plan debe incluir los objetivos, necesidades y requerimientos de la educación pública preescolar, básica, secundaria y técnica – vocacional y el presupuesto educativo. El Comisionado debe supervisar la implementación de las evaluaciones; recolectar y analizar datos de los distritos y escuelas; evaluar la efectividad y el mejoramiento de las escuelas y en caso de las escuelas con bajos rendimientos, debe nombrar equipos independientes para su evaluación. Además, le corresponde al Comisionado dar asistencia técnica a los distritos, proveerlos de las orientaciones y formación permanente a fin de garantizar la calidad de las evaluaciones de estudiantes.

Por su parte, el Consejo debe establecer las políticas relativas a los niveles educativos anteriormente mencionados; está a cargo de administrar los fondos; debe establecer los estándares de certificación de profesores, directores y administradores; establecer los procesos y estándares para las auditorías de los distritos; debe publicar información sobre los perfiles de escuelas y distritos en relación a sus logros, resultados, gastos, programas especiales, ofertas de currículum, calificación de los profesores y la información que sea relevante para profesores, apoderados, estudiantes y otros interesados. El Consejo debe identificar escuelas y distritos exitosos, sus prácticas efectivas y replicables, así como establecer los procesos y estándares para declarar una escuela o distrito como de “bajo rendimiento” o “bajo rendimiento crónico”.

### **Estándares y Evaluación**

Es responsabilidad del Consejo de Educación la evaluación de los distritos escolares y de las escuelas. El sistema de evaluación está diseñado para medir logros y resultados en relación al rendimiento de los estudiantes y para mejorar la efectividad del currículum y la enseñanza. El sistema considera una variedad de instrumentos de evaluación del rendimiento de los estudiantes y nivel de cumplimiento de los estándares académicos. Estos instrumentos proveen los medios para comparar el rendimiento de los estudiantes entre escuelas y comunidades, y entre estados y países.

Con el propósito de mejorar el rendimiento de los distritos y escuelas y la eficacia y equidad del estado, y con el propósito de reducir la cantidad de papeleo y disminuir la carga administrativa, cada distrito debe completar, 1 vez cada 3 años, un Plan de Mejoramiento Distrital (District Improvement Plan).

El Plan de Mejoramiento Distrital debe cumplir con los requerimientos del Estado y de las leyes federales de educación e incluir: 1) un análisis de los logros y brechas de los estudiantes y subgrupos en materias específicas; 2) la identificación de objetivos específicos de mejoramiento;

- 3) una descripción de las iniciativas del distrito para el logro de sus objetivos de mejoramiento;
- 4) indicadores de rendimiento y procesos de evaluación del efecto de las iniciativas del distrito.

Además, el Plan debe describir las actividades de desarrollo profesional necesarias para apoyar las iniciativas de mejoramiento y las actividades de inducción y mentoría que serán llevadas a cabo para apoyar la implementación exitosa de los esfuerzos de mejoramiento del distrito<sup>246</sup>.

Junto con lo anterior, y anualmente, no más allá del 1 de Septiembre de cada año, cada distrito debe preparar y disponer de un Plan de Acción Anual para ser revisado por el Estado. El plan de acción anual del distrito debe enumerar las actividades específicas, las personas responsables y los plazos para las acciones a ser desarrolladas como parte de las iniciativas estratégicas establecidas en el Plan de Mejoramiento Distrital, así como debe identificar los recursos financieros y humanos que requiere para el desarrollo de estas iniciativas.

Anualmente, el Director de cada establecimiento escolar, en consulta con el Consejo Escolar, definen objetivos de rendimiento de los estudiantes que sean coherentes con los objetivos de rendimiento establecidos por el Departamento de Educación y deben formular un Plan Escolar para el logro de dichos objetivos.

El Plan Escolar debe incluir los mismos componentes requeridos para el Plan de Mejoramiento del Distrito y debe ser a su vez coherente con lo especificado por el departamento para asegurar el cumplimiento de los requerimientos estatales. Cada Plan Escolar debe ser prestado al superintendente para ser revisado y aprobado el mismo año en que será implementado.

El Plan de Mejoramiento Distrital, el Plan de Acción Distrital Anual y el Plan de Mejoramiento Escolar son los instrumentos de planificación a ser elaborados en condiciones ordinarias por el nivel distrital y escolar para la rendición, con el fin de evitar duplicaciones y disminuir las cargas administrativas.

Sin embargo, si los distritos escolares presentan más de un 20% de estudiantes con puntajes bajo el nivel 2 en el Examen del Sistema de Evaluación Global de Massachusetts (Massachusetts Comprehensive Assessment System Exam – MCAS), deben presentar adicionalmente un “Plan de Éxito” al Departamento. Este plan debe describir las estrategias del distrito escolar para ayudar a cada estudiante a dominar las habilidades, competencias y conocimientos necesarios. Los elementos a incluir en este informe los determina el Departamento.

Cada distrito escolar debe presentar un informe de reporte cada año en el formato y la fecha establecida por el Consejo. Dicho reporte debe incluir, entre otros elementos: políticas y procedimientos del distrito en términos de requerimientos curriculares de graduación, tasas de estudiantes por profesor, número de alumnos por clase, expulsiones y suspensiones, composición racial del staff de profesores y administrativos; porcentaje de niños de edad escolar, asistencia diaria, presupuestos y gastos<sup>247</sup>.

Finalmente, los distritos son responsables de cumplir con los requerimientos establecidos en el principio de “No Child Left Behind” (NCLB). En base al cumplimiento de dichos requerimientos, el Departamento indica el “Estado de Mejoramiento del Distrito” (School and District Improvement Status and Required Actions). Este “Estado” se basa en una determinación del nivel de adecuación (Adequate Yearly Process – AYP) del rendimiento del distrito, escuela y

---

<sup>246</sup> Ley General de Massachusetts. En: <http://www.mass.gov/legis/laws/mgl/69-li.htm>

<sup>247</sup> The General Laws of Massachusetts. M.G.L – Chapter 69, Section 1A, 1B, 1L. <http://www.mass.gov/legis/laws/mgl/gl-69-toc.htm>

subgrupo de estudiantes en relación a los objetivos definidos para lenguaje y matemáticas según el principio de “No Children Left Behind”.

De esta forma, si el distrito no ha logrado, por segundo año consecutivo, un nivel adecuado en lenguaje o matemáticas, entonces es “identificado para mejoramiento”. Su responsabilidad, en este caso, consiste en desarrollar o revisar el Plan de Mejoramiento Distrital en un plazo de 3 meses transcurridos después de la notificación. Para el desarrollo o revisión del Plan, los distritos deben consultar con apoderados, staff de la escuela y otros actores.

Este nuevo Plan debe estar basado en datos, evidencia y orientado a resultados. El propósito es abordar los problemas del distrito para revertir el bajo rendimiento de los estudiantes, incluyendo, entre otros, los problemas en las áreas de liderazgo, gestión, finanzas, currículo y enseñanza.

El plan debe: 1) Abordar las principales necesidades de enseñanza y aprendizaje de las escuelas en el distrito, particularmente los problemas académicos de bajo rendimiento de los estudiantes, en los grupos de estudiantes identificados para mejoramiento; 2) Definir objetivos medibles para cada subgrupo de estudiantes; 3) Incluir estrategias de mejoramiento basadas en investigación científica, que aborden las causas del bajo rendimiento de estudiantes y hacer los cambios necesarios en las prácticas del distrito y programas para cumplir con los objetivos de mejoramiento; 4) Especificar el desarrollo profesional necesario para implementar los objetivos de mejoramiento; 5) Incluir la participación de los apoderados en los objetivos; 6) Si es necesario, extender temporalmente los programas para cumplir los objetivos; 7) Determinar por qué el Plan Distrital previo no logró mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; 8) Especificar las responsabilidades del distrito y detallar los requerimientos de asistencia técnica que debe proveer el Estado.

### **Instrumentos**

1. Ley General de Massachusetts. Capítulo 69. Sección 1L.
2. Guía sobre el Estado de Mejoramiento de la Escuela y del Distrito.

La Ley General establece los elementos que deben incluir los Planes de Mejoramiento. La guía sobre el Estado de Mejoramiento incluye los aspectos que deben revisar los Distritos que entran en “Estado de Mejoramiento”.

## **K. Texas<sup>248</sup>, USA**

### **Institucionalidad del sistema de supervisión**

La máxima autoridad educativa del Estado de Texas es la Agencia para la Educación (Texas Education Agency). La Agencia está conformada por un Comisionado de Educación (The Commissioner of Education) y por un Staff (Agency Staff).

Las funciones de la Agencia son: a) administrar y monitorear el cumplimiento de programas educacionales requeridos por ley, incluido el tema del financiamiento; b) conducir investigación y análisis y reportar sobre sus resultados para mejorar la enseñanza – aprendizaje; c) desarrollar programas de educación de adultos, comunidad, y niños con discapacidades visuales y auditivas; d) revisar presupuestos y monitorear reportes de auditoría; e) administrar fondos de inversión destinados a asistir a las escuelas en la implementación de prácticas y procedimientos para el mejoramiento de resultados, entre otras.

Además, la Agencia, debe desarrollar un centro de intercambio de información on-line, sobre las mejores prácticas de las escuelas y distritos escolares en relación con la instrucción; prevención del abandono escolar, financiamiento de escuelas públicas, asignación de recursos, prácticas empresariales, etc.

El Comisionado es el líder educacional del estado y tiene el poder y la responsabilidad de: a) llevar registro detallado del uso de los fondos del Estado; b) nombrar a su Grupo Consultivo (Advisory Panel) y nombrar a un auditor de la Agencia; c) coordinar y evaluar la educación preescolar; d) distribuir recursos a los distritos para estudiantes con necesidades especiales; e) definir lineamientos sobre la gestión financiera de los distritos escolares y reportar al grupo consultivo sobre el estatus en la gestión de los recursos, entre otros.

El Grupo Consultivo asistirá al Comisionado en el desarrollo de los requerimientos de un sistema de información accesible por el público y que contenga información relevante a nivel de escuelas, distritos y estado, acerca de los rendimientos académicos y las finanzas. El Grupo Consultivo estará conformado por educadores, accionistas interesados, empresarios líderes y miembros interesados de la comunidad.

Adicionalmente, el comisionado tiene la responsabilidad del establecimiento y operación de no más de 20 centros de servicios educativos regionales (Regional Education Services Centres). El propósito de estos centros es asistir a los distritos en mejorar los rendimientos y posibilitar la operación eficiente y económica de éstos. Los Centros deben estar ubicados a lo largo del estado, de manera que cada distrito tenga la oportunidad de ser apoyado o de participar de manera voluntaria de sus servicios.

El otro organismo Estatal responsable de la educación es el Consejo de Educación del Estado (State Board of Education). Es un organismo compuesto por 15 miembros elegidos, que realiza funciones en relación a los distritos y a los servicios regionales de educación. El Consejo debe: a) desarrollar y actualizar un plan de largo alcance para la educación pública; b) gestionar recursos y asignarlos; c) establecer el currículum y los requerimientos de graduación; d) establecer los estándares de rendimiento considerados satisfactorios en evaluaciones de estudiantes; e) debe

---

<sup>248</sup> La Información sobre Texas fue extraída del Código de educación. "Texas Education Code". En: <http://tlo2.tlc.state.tx.us/statutes/ed.toc.htm>

aprobar criterios para educación de adultos, educación de niños talentosos, niños con necesidades especiales; f) establecer indicadores de calidad para las escuelas y distritos.

Al interior del distrito, la máxima autoridad educativa es el Superintendente de Educación. Tiene la responsabilidad administrativa de la planificación, organización, operación, supervisión y evaluación de los programas educacionales, servicios y equipamiento del distrito. Debe evaluar el cumplimiento de los estándares de infraestructura e instalaciones. Está a cargo de la evaluación de la actividad profesional y rendimiento del staff, y de la evaluación y supervisión de todo el personal del distrito. Debe gestionar y organizar todas las operaciones del distrito y promover el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes basado en los indicadores del Consejo.

Finalmente, es responsabilidad de los distritos escolares (1036 aproximadamente) y de las escuelas charter creadas de acuerdo con las leyes del estado, implementar el sistema público de educación en el estado y asegurar el rendimiento de los estudiantes.

### **Estándares y Evaluación**

El Consejo de cada distrito escolar independiente (Board of Trustees) debe asegurar el desarrollo de un Plan de Mejoramiento Distrital (District Improvement Plan) y el desarrollo y revisión de Planes de Mejoramiento para cada escuela, con el fin de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes.

El propósito del Plan es guiar al distrito y al staff escolar en el mejoramiento de los rendimientos de todos los estudiantes, con el fin de lograr los estándares en relación a los indicadores de excelencia académica definidos en la ley.

El Consejo debe aprobar, anualmente, los objetivos de rendimiento del distrito y de las escuelas, y asegurar que los planes (de las escuelas y el distrito) sean coherentes entre sí y se apoyen para lograr los objetivos propuestos, a la vez que apoyen las metas del estado.

Además, debe adoptar una política para establecer un proceso de planificación y toma de decisiones a nivel de escuelas y de distrito que permita la participación de todos los actores involucrados (profesionales del Staff del distrito, apoderados y miembros de la comunidad) en el establecimiento y revisión de los planes, metas, objetivos y programas. El Consejo debe establecer un procedimiento de reuniones regulares de Comités a nivel de distrito y de escuela, integrados por los actores recién mencionados. Cada año, el Superintendente en conjunto con el Comité Distrital evalúa y revisa el Plan de Mejoramiento Distrital.

Por su parte, el Consejo Estatal de Educación adopta un conjunto de indicadores de la calidad del aprendizaje en las escuelas. Estos indicadores son revisados cada 2 años. El rendimiento de estos indicadores a nivel de Escuelas es comparado con los estándares definidos por el Comisionado. Estos indicadores se basan en información desagregada por raza, etnia, género y nivel socioeconómico. Anualmente, el comisionado define el rendimiento ejemplar, reconocido e inaceptable para cada indicador.

En base al rendimiento de estos indicadores, el Consejo de Educación del Estado asigna a cada distrito un nivel de rendimiento que puede ser: 1) Ejemplar, para aquellos distritos que cumplen o exceden los estándares ejemplares; 2) Reconocido, para aquellos que cumplen o exceden los requerimientos de mejoramiento y un 10% de los estándares ejemplares; 3) Académicamente Aceptable, para aquellos distritos que se encuentran bajo los estándares reconocidos pero exceden los estándares inaceptables; y 4) Académicamente Inaceptables, para aquellos que se

encuentran bajo los estándares inaceptables y no cumplen con los requerimientos de mejoramiento.

El Estado define además otros 2 mecanismos de accountability para los distritos: 1) una tarjeta de Reporte de las Escuelas (Campus Report Card), que busca recoger información actualizada sobre el rendimiento de las escuelas y distritos, y 2) un Reporte de Rendimiento, a través del cual el Consejo debe publicar anualmente el rendimiento educacional de cada escuela y del distrito.

Otro mecanismo de control de los distritos es el Estado de Acreditación que logran. Cada año, el Comisionado determina el estatus de acreditación de cada distrito escolar. Para determinar su estado, el comisionado evalúa el rendimiento del distrito en términos académicos y en términos financieros. Los Estados de Acreditación son: 1) accredited; 2) accredited – warned; y 3) accredited-probation. Los distritos que reciban los Estados 2 y 3, serán notificados y deberán informar a los padres de la situación. Un distrito que no es acreditado dejará de recibir financiamiento de la Agencia.

### **Instrumentos**

1. Capítulo de la Ley que define los elementos que debe contener el Plan de Mejoramiento del Distrito.
2. Capítulo de la Ley que define indicadores de la calidad del aprendizaje en las escuelas.

## **L. Kentucky, USA**

### **Institucionalidad del sistema de supervisión**

El Departamento de Educación de Kentucky (Kentucky Department of Education) es la máxima autoridad educativa del Estado y es la Agencia encargada de aplicar la normativa estatal educativa, proveer los recursos y orientar a las escuelas y distritos en la implementación de la educación para los niveles educativos K-12. El Departamento a su vez funciona como enlace entre los requerimientos educativos federales y los distritos y escuelas.

El Departamento está dirigido por un Comisionado de Educación (Commissioner of Education), quien responde ante el Consejo Estatal de Educación (State Board of Education) que elabora la normativa educativa antes señalada.

Las funciones del Departamento son: administrar la evaluación del Estado y el sistema de accountability; proveer de asistencia técnica a las escuelas y distritos en áreas de finanzas, gestión y currículum; proveer de apoyo e información al consejo de educación en la promulgación de regulaciones estatales; supervisar el sistema tecnológico educativo; y monitorear a las escuelas y distritos en conformidad con las leyes estatales y federales<sup>249</sup>.

El Consejo de Educación, por su parte, desarrolla y adopta las regulaciones que gobiernan los distritos y las acciones del Departamento. Está conformado por 11 miembros, nombrados por el Gobernador.

Cada distrito escolar (son 176 distritos en Kentucky) es administrado por un Consejo de Educación Distrital (District Board of Education), compuesto por entre 5 y 7 miembros, según el tamaño del Distrito. El Consejo debe gestionar y controlar las escuelas públicas de su distrito y puede a la vez fundar escuelas y proveer de otros servicios si es necesario para la promoción de la educación y bienestar general de los niños. Tiene control y gestiona todos los recursos públicos. Así mismo, puede hacer, adoptar, mejorar o derogar reglas, regulaciones y estatutos para la gestión de las escuelas, siempre que éstos sean coherentes con las leyes generales del Estado. El encargado del distrito escolar es el Superintendente, que actúa como director ejecutivo<sup>250</sup>.

### **Estándares y Evaluación**

Cada distrito debe trabajar, en conjunto con sus escuelas, para el logro de los objetivos educacionales estatales, para el aseguramiento de resultados equitativos para todos los estudiantes según el principio nacional de No Child Left Behind y debe proporcionar liderazgo y soporte pedagógico a las escuelas. Los distritos serán evaluados en base a estas tareas.

El principal proceso para el logro de dichos fines es la Planificación Distrital para el Mejoramiento (The District Improvement Planning), que debe ser llevada a cabo por el Consejo de Educación del Distrito, los administradores distritales y otros actores involucrados en el proceso. El Departamento de Educación de Kentucky provee de una guía con los principios orientadores y los pasos críticos necesarios para la realización de una Planificación de

---

<sup>249</sup> Página Web Departamento de Educación. En:

<http://www.kde.state.ky.us/KDE/HomePageRepository/About+KDE/About+KDE.htm>

<sup>250</sup> Estatutos de Kentucky. En: <http://www.lrc.ky.gov/KRS/156-00/CHAPTER.HTM>

Mejoramiento continua y efectiva. Además, provee un documento con los Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar a nivel de Escuelas y Distritos.

Los distritos son responsables de cumplir con los requerimientos y objetivos establecidos en el principio de No Child Left Behind - NCLB. Para determinar si el distrito ha cumplido con los objetivos anuales en lectura y matemáticas, el Departamento de Educación, utilizando datos de años anteriores, construye un punto de partida o línea de base para cada nivel (básico, secundario, superior) para cada área de aprendizaje (lectura y matemáticas).

De esta manera, los distritos son responsables de cumplir con el “Progreso Anual Adecuado” (Adequate Yearly Progress – AYP), según el punto de partida definido. Los distritos deben presentar sus porcentajes promedios en lectura y matemáticas para determinar si han registrado progresos.

Un distrito que cumple por 2 años consecutivos las metas definidas en las evaluaciones de “Progreso Anual Adecuado” en Matemáticas y Lectura, recibirá un reconocimiento. Pero si un distrito, por 2 años consecutivos, no logra el Progreso Anual Adecuado en la misma área (lectura o matemáticas), entonces será identificado como “Distrito en Mejoramiento NCLB”.

Si un distrito es identificado “en mejoramiento”, entonces debe, antes de 3 meses, desarrollar o revisar su Plan de Mejoramiento Distrital. El distrito debe implementar rápidamente el Plan, antes de comenzar el año escolar siguiente. Puede, a la vez, solicitar asistencia técnica del Departamento de Educación de Kentucky y puede ser sujeto de una acción correctiva por parte del Departamento.

Así mismo, los distritos son responsables de proveer a las escuelas de liderazgo y soporte pedagógico necesario para el logro de estos objetivos. En este sentido, si un distrito contiene una escuela que es clasificada como “Nivel 3”<sup>251</sup>, que no había sido clasificada como nivel 3 en el ciclo de evaluaciones anteriores, debe modificar su Plan Distrital e incluir un Plan de Apoyo específicamente para asistir a esa escuela nivel 3, en el mejoramiento de sus resultados académicos. Ese plan debe abordar cada una de las áreas definidas en el estatuto, y debe enviarlo al Consejo de Educación y a la Escuela en cuestión para su aprobación.

Ahora, si una escuela del distrito es clasificada en nivel 3, por 2 o más ciclos consecutivos, el distrito será sometido a una auditoría conducida por un equipo de evaluación distrital. El equipo deberá revisar cada una de las áreas definidas por estatuto y la implementación del Plan de Apoyo elaborado durante el último ciclo de evaluaciones. Asimismo, el equipo auditor evaluará al distrito a partir de las responsabilidades definidas en el documento de Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar.

El equipo de evaluación deberá presentar un reporte, incluidas sus recomendaciones, al Comisionado de Educación, al Superintendente de Educación y al Consejo Local de Educación, dentro de 2 semanas a partir de la revisión. Además, el reporte debe ser presentado por un miembro del equipo de evaluación ante una reunión del Consejo de Educación Distrital, abierto a los comentarios del público<sup>252</sup>.

---

<sup>251</sup> Nivel 3 es una clasificación asignada a una escuela que tiene un índice de puntuación que lo ubica en el nivel más bajo de 1/3 de todas las escuelas, por debajo de la línea de Asistencia. La línea de asistencia, a su vez, es un procedimiento estadístico que clasifica a las escuelas según su índice de accountability en relación a una línea de base previamente definida. Este rendimiento considera factores académicos y no académicos. Estos últimos consideran el aumento en las tasas de asistencia y disminución de las tasas de abandono.

<sup>252</sup> Estatutos de Accountability de Distritos. En: <http://www.lrc.state.ky.us/kar/703/005/130.htm>



## **Instrumentos**

1. Guía para Distritos – Proceso de Planificación del Mejoramiento (The District Improvement Planning Process – Guidance for Districts).
2. Descriptores para Escuelas y Distritos, de Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar (School and District Level Performance Descriptors for Kentucky’s Standards and Indicators for School Improvement – SISI)
3. Encuesta de Percepción de Stakeholders del Distrito (District Stakeholder Perception Survey)
4. Encuesta a Líderes del Distrito (District Leadership Survey).
5. Auto evaluación de Directores (Documento Excel)

## **ANEXO 2: DETALLE DE ÁREAS, COMPONENTES E INDICADORES POR CASO INTERNACIONAL (CAPÍTULO I)**

### **A. Inglaterra**

#### **ÁREAS**

##### **Área 1: Liderazgo Corporativo en Educación**

###### **Sentencias Claves**

- 1.1 La efectividad de la planificación corporativa para la educación de niños y jóvenes.
- 1.2 La Implementación de planificación corporativa para educación.

###### **Sentencias Relacionadas**

- 1.3 La efectividad de la toma de decisiones de LEA
- 1.4 La medida en que LEA asigna recursos a sus prioridades
- 1.5 La medida en que LEA tiene estrategias para promover el mejoramiento continuo (incluido Best Value)
- 1.6 El liderazgo de los miembros electos.
- 1.7 La calidad del liderazgo de los senior officers
- 1.8 La efectividad del trabajo en equipo y colaboración entre agencias en apoyar las prioridades.
- 1.9 Apoyo a la educación pre escolar (Early Years)
- 1.10 Apoyo a la Educación 14 – 19.

##### **Área 2: Estrategias para Educación e Implementación**

###### **Sentencias Claves**

- 2.1 La Estrategia de LEA para el mejoramiento escolar
- 2.2 El progreso en la implementación de la estrategia para el mejoramiento escolar.

###### **Sentencias Relacionadas**

- 2.3 El rendimiento de las escuelas
- 2.4 La medida en que LEA ha definido el monitoreo, desafío e intervención.
- 2.5 La efectividad del trabajo de LEA en el monitoreo de escuelas, el desafío a su mejoramiento, incluido el uso de información sobre rendimiento.
- 2.6 La medida en que el apoyo de LEA a los colegios se focaliza en áreas de mayor necesidad.
- 2.7 La efectividad de la identificación y apoyo a las escuelas con bajos rendimientos.
- 2.8 La efectividad de LEA en el cumplimiento de la planificación sobre gestión de activos.
- 2.9 La efectividad de LEA en relación con la provisión de establecimientos
- 2.10 La efectividad de LEA en relación con la admisión de las escuelas
- 1.4 La medida en que LEA asigna recursos a sus prioridades
- 1.8 La efectividad del trabajo en equipo y colaboración entre agencias en apoyar las prioridades.

##### **Área 3: Apoyo para el mejoramiento de la educación en las Escuelas**

###### **Sentencias Claves**

- 3.1 Apoyo al liderazgo y gestión de las escuelas, incluyendo los enfoques de las escuelas al mejoramiento continuo.

###### **Sentencias Relacionadas**

- 3.2 Apoyo a la iniciativa nacional para el mejoramiento de estándares en lenguaje y matemáticas en las etapas 1 y 2 (Key Stages 1 y 2)
- 3.3 Apoyo para las tecnologías de información y comunicación
- 3.4. Apoyo a la iniciativa nacional para mejorar los estándares en la etapa 3.
- 3.5 Apoyo al mejoramiento del logro de las minorías: etnias, incluyendo niños gitanos.

- 3.6 Apoyo a las escuelas para los niños talentosos.
- 3.7 Apoyo a los directores de las escuelas.
- 3.8 La medida en que LEA es exitosa en asegurar el suministro y calidad de los profesores.
- 3.9 La planificación y prestación de servicios para el apoyo de la gestión escolar, particularmente a) financieros; b) recursos humanos; c) propiedades; d) servicios de gestión de información.
- 3.10 La efectividad y valor de los servicios para apoyar la gestión de escuelas.
- 3.11 La planificación y prestación de servicios de apoyo a la gestión escolar, particularmente la inspección, consejería y / o los servicios escolares efectivos.
- 3.12 La efectividad y valor de los servicios de apoyo al mejoramiento escolar, particularmente la inspección, consejería y / o servicios escolares efectivos.
- 1.4 La medida en que LEA asigna recursos a sus prioridades

#### **Área 4: Apoyo a las necesidades educativas especiales (Special Educational Needs – SEN)**

##### **Sentencias Claves**

- 4.1 La efectividad de la Estrategia de LEA para las necesidades educativas especiales.

##### **Sentencias Relacionadas**

- 4.2 La efectividad de LEA en el cumplimiento de sus obligaciones legales con respecto a las necesidades educativas especiales (SEN)
- 4.3 La efectividad de LEA en el ejercicio de sus funciones SEN para apoyar el mejoramiento escolar.
- 4.4 La medida en que LEA desarrolla sus funciones SEN en términos financieros.
- 1.4 La medida en que LEA asigna recursos a sus prioridades

#### **Área 5: Apoyo a la Inclusión Social**

##### **Sentencias Claves**

- 5.1 La efectividad general de la estrategia de LEA para promover la inclusión social.

##### **Sentencias Relacionadas**

- 5.2 La provisión de LEA para niños que por razones de salud, exclusión u otras, son educados en lugares distintos a la escuela
- 5.3 Apoyo a la asistencia escolar
- 5.4 Apoyo a la disciplina, comportamiento
- 5.5 Apoyo a la salud, seguridad, bienestar y protección de los niños
- 5.6 Prestación para los niños que necesitan de cuidado.
- 5.7 La efectividad de LEA en la promoción de equidad racial.
- 1.4 La medida en que LEA asigna recursos a sus prioridades
- 1.8 La efectividad del trabajo en equipo y colaboración entre agencias en apoyar las prioridades.

## **B. Escocia**

### **PREGUNTAS DE ALTO NIVEL, DESCRIPCIÓN, ÁREAS CLAVES, INDICADORES Y TIPOS DE EVIDENCIAS<sup>253</sup>**

#### **I. ¿Qué logros clave hemos alcanzado?**

##### **Área Clave 1. Resultados Claves**

###### **1.1 Mejoramientos en Resultados**

- Datos de rendimiento y medidas sobre tendencias a lo largo del tiempo
- Calidad general de la educación proveída por los servicios y establecimientos
- Rendimiento en relación a metas y objetivos.

###### **1.2 Cumplimiento de deberes legales**

- Rendimiento financiero
- Conformidad con legislación, respuesta a orientaciones y códigos de prácticas.

#### **II. ¿Cómo estamos satisfaciendo las necesidades de nuestros “accionistas” (stakeholders)?**

##### **Área Clave 2: Impacto en los usuarios del servicio**

###### **2.1 Impacto en estudiantes**

Datos cualitativos y cuantitativos que demuestran la medida en la que los estudiantes están:

- incluidos y participando
- produciendo logros
- progresando

La medida según la cual los estudiantes, padres y familias informan que la experiencia educacional habilita a los estudiantes para:

- Ser aprendices exitosos, individuos confiables, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos.
- Estar seguros, nutridos, saludables, activos, respetados, responsables e incluidos.

###### **2.2 Impacto en padres y familias**

Datos cualitativos y cuantitativos que demuestran la medida en que padres y familias están:

- Tratados con equidad y justicia
- Satisfechos con la calidad de la educación proveída
- Participando y comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de sus niños.

---

<sup>253</sup> Las áreas claves 2 – 9 utilizan indicadores de calidad (QIs – Quality Indicators). El área clave 1 utiliza indicadores de rendimiento (Pis – Performance Indicators).

Medida en la cual padres y familias informan que son:

- Tratados con equidad y justicia
- Satisfechos con la calidad de la educación proveída
- Participando y comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de sus niños.

### **Área Clave 3: Impacto en el staff**

#### **3.1 Impacto en el staff**

Datos cuantitativos y cualitativos que demuestran la medida en que el staff:

- Está motivado, es confiable y valorado.
- Mejora sus prácticas a través de capacitación y desarrollo de actividades.
- Tiene experiencias positivas sobre la calidad de los servicios centrales y las agencias socias o externas.
- Trabaja efectivamente en equipo.

La medida en que el staff reporta que:

- Está motivado, es confiable y valorado.
- Mejora sus prácticas a través de capacitación y desarrollo de actividades.
- Tiene experiencias positivas sobre la calidad de los servicios centrales y las agencias socias o externas.

Trabaja efectivamente en equipo.

### **Área Clave 4: Impacto en la comunidad.**

#### **4.1 Impacto en la comunidad local**

Datos cualitativos y cuantitativos que demuestran la medida en que el council:

- Se involucra y apoya organizaciones en la comunidad.
- Contribuye a apoyar la influencia de la comunidad y su representación
- Contribuye al logro de la justicia social
- Se involucra con la comunidad local y contribuye a desarrollos más amplios.
- Apoya el desarrollo económico y social.

Medida en la cual la comunidad informa que el council:

- Se involucra y apoya organizaciones en la comunidad.
- Contribuye a apoyar la influencia de la comunidad y su representación
- Contribuye al logro de la justicia social
- Se involucra con la comunidad local y contribuye a desarrollos más amplios.
- Apoya el desarrollo económico y social.

#### **4.2 Impacto en la comunidad ampliada**

Datos cualitativos y cuantitativos que demuestran la medida en que el council está:

- Fomenta y apoya la creatividad y la innovación
- Aprende de y adopta prácticas de vanguardia
- Influencia políticas o prácticas más amplias

Se anticipa y responde rápidamente y de manera flexible al cambio

### **III. ¿Cuán buena es la entrega (delivery) del proceso educativo?**

## **Área Clave 5: Proceso de entrega del servicio educativo.**

### **5.1 Prestación de servicios educativos**

- Prestación de servicios
- Implementación de las políticas del council, estrategias y planes
- Acciones para cumplir con las necesidades de niños, jóvenes y adultos
- Reconocimiento de avances y logros en la comunidad.

### **5.2 Inclusión, igualdad y equidad**

- Inclusión, igualdad y equidad

### **5.3 Mejoramiento de la calidad del servicio y establecimientos**

- Arreglos/Cambios para asegurar el mejoramiento de la calidad.
- Apoyo y desafío
- Evaluación de resultados y retroalimentación por parte de estudiantes, participantes y otros interesados.
- Planificación para mejoramiento y monitoreo de progresos
- Reporte de progresos a interesados (accionistas).

## **IV. ¿Cuán buena es nuestra gestión/dirección?**

## **Área Clave 6: Planificación y desarrollo de políticas**

### **6.1 Revisión de Políticas y desarrollo**

- Conformidad con políticas
- Coherencia con políticas más amplias del council
- Vínculo con visión, valores y objetivos
- Manejo, evaluación y actualización de políticas

### **6.2 Participación de estudiantes y otros accionistas.**

- Participación en desarrollo de políticas
- Comunicación y consulta
- Participación activa en el trabajo del servicio

### **6.3 Planificación operacional**

- Desarrollo, implementación y evaluación de planes
- Estructura y contenido de los planes
- Uso de información de gestión
- Planificación en conjunto con socios y otras organizaciones y servicios
- Planificación para la sostenibilidad

## **Área Clave 7: Gestión y apoyo del staff**

### **7.1 Suficiencia, contratación y retención**

- Identificación y satisfacción de necesidades de recursos humanos
- Procedimientos de contratación, nombramiento e inducción.
- Cuidado y bienestar
- Igualdad y equidad en la contratación y promoción.
- Reconocimiento

## **7.2 Despliegue y trabajo en equipo**

- Conformidad y claridad en las competencias
- Despliegue para lograr planificaciones
- Trabajo en equipo
- Comunicación y participación en toma de decisiones

## **7.3 Desarrollo y soporte**

- Procesos para revisión y apoyo del staff
- Entrenamientos (capacitaciones?) y desarrollo
- Entrenamientos conjuntos con staff de otras agencias.

## **Área Clave 8: Asociaciones y recursos**

### **8.1 Trabajo en equipo**

- Claridad en propósitos y objetivos
- Acuerdo en roles y competencias
- Trabajo entre agencias y disciplinas
- Roles de los staff en asociaciones

### **8.2 Manejo, gestión financiera**

- Establecimiento de presupuestos y aseguramiento de fondos
- Implementación de procedimientos financieros y controles
- Procesos para recolectar, evaluar y comunicar información financiera
- Proveen Best Value

### **8.3 Manejo, gestión de recursos**

- Comodidad
- Recursos y equipamiento
- Eficiencia y efectividad en el uso de recursos
- Salud y seguridad

### **8.4 Sistemas de información**

- Recolección de datos, almacenamiento y recuperación
- Vincular y compartir información
- Procesos para análisis, evaluación y uso de información.

## **V. ¿Cuán bueno es nuestro liderazgo?**

## **Área Clave 9: Liderazgo**

### **9.1 Visión, valores y metas**

- Conformidad y coherencia con valores y objetivos de la empresa y la comunidad
- Compartir y mantener la visión
- Promoción de actitudes positivas ante la diversidad social y cultural

### **9.2 Liderazgo y dirección**

- Planificación y comunicación estratégica.
- Despliegue estratégico de recursos
- Evaluación del riesgo

### **9.3 Desarrollo de personas y asociaciones**

- Desarrollo de capacidad de liderazgo
- Construcción y mantención de relaciones.
- Trabajo en equipo y con socios

### **9.4 Liderazgo para el cambio y mejoramiento**

- Apoyo y desafío
- Creatividad, innovación y cambios
- Mejoramiento continuo.

## **VI. ¿Cuál es nuestra capacidad de mejorar?**

### **Área Clave 10: Capacidad de mejorar**

#### **10.1 Juicio global basado en evidencia de todas las áreas claves, en particular, resultados, impactos y liderazgo.**

Este nivel requiere un juicio global basado en evidencia y evaluación de todas las áreas claves. Para contestar los councils deberían además tomar en cuenta hechos contextuales. Además, deberían considerar su habilidad para responder rápidamente al cambio y de ser creativo e innovativo en la búsqueda de la excelencia.



## **C. Gales**

### **SENTENCIAS CLAVES**

#### **1. ¿Cuán bueno es el rendimiento de la autoridad local?**

#### **2. ¿Va a mejorar su rendimiento?**

Dado que la inspección debe cubrir varios campos de responsabilidad, se le asignarán grados a cada una de dichas áreas. Para llegar a concluir respecto de las dos sentencias claves, los inspectores deben reunir información para responder (para cada campo de responsabilidad), las siguientes preguntas:

### **PREGUNTAS CLAVES**

#### **1. ¿Cuán efectiva es la Planificación Estratégica (Strategic Planning)?**

Los inspectores deben evaluar, graduar y reportar, la medida en la cual la Autoridad Local:

1.1 Ha definido claramente y de manera apropiada objetivos que:

- a) abordan las prioridades relevantes a nivel nacional y local
- b) toman en consideración las auditorías de necesidades
- c) reflejan los resultados de las evaluaciones.

1.2 Consulta y se comunica de manera efectiva con usuarios, la comunidad y socios claves.

1.3 Tiene estrategias, políticas y planes de apoyo, realistas y coherentes para implementar actividades que, claramente, definen cómo la acción logrará los objetivos y los resultados buscados.

1.4 Es efectivo en la toma de decisiones.

1.5 Considera estratégicamente los recursos (fondos, staff) y los utiliza en base a prioridades para la entrega del servicio.

1.6 Contribuye a guiar (cuando es pertinente) y se gana el apoyo de los socios.

#### **2. ¿Cuán efectivos son los servicios y cómo se comparan en rendimiento (incluido el económico)?**

Cuando es apropiado, los inspectores deben evaluar, graduar y reportar sobre la efectividad y el uso adecuado de recursos de:

2.1 El apoyo al mejoramiento escolar

2.1.1 El soporte, monitoreo, desafío e intervención de la Autoridad Local

2.1.2 El trabajo de la autoridad en el mejoramiento de los estándares en áreas prioritarias, incluido el apoyo en el currículum

2.1.3 Cumplimiento de las necesidades y mejoramiento de estándares de grupos específicos

2.1.4 Soporte al currículum y mejoramiento y ampliación de oportunidades de aprendizaje

2.1.5 Apoyo al liderazgo escolar y gestión, incluido el apoyo a gobernadores escolares

2.1.6 Uso adecuado de recursos

2.2 La promoción de la inclusión social y bienestar

2.2.1 El trabajo del consejo en el cumplimiento de sus obligaciones legales respecto de:

- a) cuidado de niños
- b) niños excluidos
- c) promoción de igualdad racial y lucha contra el racismo
- d) prevención y control de bullying
- e) protección de niños y bienestar.

2.2.2 El trabajo del consejo en el mejoramiento de estándares para grupos de niños y jóvenes vulnerables.

2.2.3 Apoyo para asistencia escolar

2.2.4 Apoyo para la disciplina – comportamiento escolar

2.2.5 Uso adecuado de recursos

2.3 Necesidades Adicionales de Aprendizaje

2.3.1 El trabajo del consejo en el cumplimiento de sus obligaciones con respecto a niños y jóvenes con necesidades adicionales de aprendizaje (additional learning needs – ALN)

2.3.2 El trabajo del consejo en el mejoramiento de los estándares para niños y jóvenes con necesidades adicionales de aprendizaje (ALN)

2.3.3 El trabajo del consejo en la provisión de servicios para niños y jóvenes con ALN, incluida la provisión en conjunto con otras agencias.

2.3.4 El trabajo del consejo con apoderados de niños y jóvenes con ALN

2.3.5 Uso adecuado de recursos

2.4 Acceso y organización escolar

2.4.1 La provisión de un rango y número adecuado de establecimientos escolares

2.4.2 La planificación en la gestión de activos y el programa educacional

2.4.3 Admisiones escolares

2.4.4 Transporte escolar

2.4.5 Coordinación de enseñanza preescolar (early years)

2.4.6 Uso adecuado de recursos

2.5 Servicios de Apoyo

2.5.1 Servicios de apoyo a las escuelas

2.5.2 Servicios corporativos para educación, incluidos las escuelas

2.5.3 Servicios relacionados con la propiedad

2.5.4 Alimentación escolar

2.5.5 Uso adecuado de recursos

### **3. ¿Cuán efectivo es el liderazgo y la gestión estratégica?**

Inspectores deben evaluar, graduar y reportar acerca de:

3.1 La calidad del liderazgo que proveen los miembros elegidos

3.2 La calidad del liderazgo que proveen los senior officers

3.3 La calidad y adecuación de los miembros y asociaciones.

### **4. ¿De qué manera los directores y líderes, a todo nivel, monitorean, evalúan y mejoran los servicios?**

Inspectores deben evaluar, graduar y reportar acerca de la medida en la cual las autoridades locales:

- 4.1 Realiza arreglos apropiados para asegurar el mejoramiento continuo en términos de economía, eficiencia y eficacia.
- 4.2 Asegurar que los miembros electos jueguen un rol adecuado en la gestión.
- 4.3 Implementa los procedimientos de auto evaluación de manera efectiva y comprende sus fortalezas y áreas por mejorar
- 4.4 Tiene un buen historial en la obtención de mejorías.

## **D. Suecia**

Las evaluaciones se realizan en torno a 7 áreas principales (que responden a resultados, operaciones y condiciones), cada una de las cuales cuenta con indicadores más específicos<sup>254</sup>.

### **En relación a resultados:**

#### **1. Normas y valores:**

- 1.1 Valores Democráticos Básicos
- 1.2 Rendición de Cuentas
- 1.3 Aproximación ética
- 1.4 Seguridad
- 1.5 Motivación

#### **2. Conocimientos:**

- 2.1 Desarrollo y aprendizajes relevantes para el logro de los objetivos del currículum
- 2.2 Conocimiento relacionado a estos objetivos a trabajar en los niveles 5 – 9
- 2.3 Participación y transferencia

### **En relación a operaciones y actividades:**

#### **3. Ambiente de Trabajo:**

- 3.1 Cooperación en el ambiente escolar
- 3.2 Trabajo para contrapesar el comportamiento ofensivo
- 3.3 Cuidado de la salud
- 3.4 Actividades físicas

#### **4. Enseñanza (Actividades Pedagógicas y de Instrucción):**

- 4.1 Objetivos y contenidos locales
- 4.2 Organización de la enseñanza y uso del tiempo
- 4.3 Adaptación a los individuos, planificación individual del estudio y apoyo
- 4.4 Métodos del trabajo
- 4.5 Orientación y reuniones profesores – padres.
- 4.6 Evaluaciones de aprendizaje, medición y sistema de calificaciones
- 4.7 Cooperación y transparencia

#### **5. Dirección, Administración y Calidad del sistema;**

- 5.1 Distribución de responsabilidades
- 5.2 Mecanismos de toma de decisiones y comunicación
- 5.3 Responsabilidades del director, autoridades y función
- 5.4 Garantías de calidad y esfuerzos por mejorar
- 5.5 Temas legales

---

<sup>254</sup> DESUC - MINEDUC, Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. 2006.

**En relación a condiciones:**

**6. Acceso a educación:**

- 6.1 Acceso a la educación y cuidado
- 6.2 Opciones
- 6.3 Acceso a tipos especiales de educación
- 6.4 Información acerca de la educación

**7. Recursos:**

- 7.1 Recursos del personal
- 7.2 Nivel de Competencia del personal y desarrollo de habilidades
- 7.3 Materiales de enseñanza, equipamiento y comida escolar
- 7.4 Instalaciones
- 7.5 Asignación de recursos

## **E. Finlandia**

No se encontraron áreas ni componentes

## **F. Noruega**

### **Sistema Nacional de Evaluación de Calidad (National Quality Assessment System – NQAS).**

Concepto amplio de calidad, que incluye 4 ámbitos relevantes: el aprendizaje, el entorno para el aprendizaje, los recursos y progreso de los estudiantes.

**1. Aprendizaje (Learning Result)** Pruebas estandarizadas.

**2. Entorno para el Aprendizaje (Learning Environment):**

- a) Motivación de los niños
- b) Habilidad de los profesores para motivar
- c) Bienestar en general
- d) Ambiente / clima escolar (posibilidad de trabajar sin distractores, matonaje escolar).
- e) Formas de aprendizaje y evaluaciones
- f) Planes de trabajo y metas
- g) Apoyo y orientación
- h) Participación de los niños y centros de alumnos
- i) Entorno físico en general

**3. Recursos (Resources):**

- a) Recursos económicos por niño (a nivel municipal y regional)
- b) Recursos para profesores
- c) Cantidad de niños por profesor
- d) Cantidad de niños por PC
- e) Recursos materiales en general

**4. Progreso de los estudiantes (Rate of Progress):**

- a) Tasas de egreso de enseñanza secundaria superior (hombres, mujeres, inmigrantes)
- b) Tiempo promedio de egresos
- c) Cambio en los programas educativos de estudiantes
- d) Otros

## **G. Lituania**

### Auditoría Interna

#### **7 áreas de evaluación:**

- 1) El contenido del currículum
- 2) Logros del aprendizaje
- 3) Aprendizaje y educación
- 4) Asistencia a estudiantes
- 5) Ethos (el entorno escolar, las relaciones entre profesores y estudiantes)
- 6) Recursos
- 7) Gestión escolar y aseguramiento de la calidad.

Para cada una de estas áreas se presentan indicadores e indicadores auxiliares<sup>255</sup>.

### Evaluación Externa

3 áreas de evaluación:

#### **1) Las condiciones educativas**

- a) Contexto
- b) Recursos
- c) Participantes

#### **2) Procesos educativos**

- a) Calidad de la educación
- b) Asistencia pedagógica, psicológica y social
- c) Gestión
- d) Evaluación y aseguramiento de la calidad

#### **3) Logro de objetivos**

- a) Logros de aprendizaje
- b) Desarrollo social y crecimiento personal
- c) Éxito en el aprendizaje.

---

<sup>255</sup> No se encontraron disponibles en inglés.

## **H. British Columbia – Canadá**

### **I. Compromisos de Logro.** Deben contener respuesta a 10 preguntas:

- 1) ¿Qué factores contextuales son importantes para entender el trabajo del distrito para el mejoramiento de cada estudiantes?
- 2) ¿Cómo ha influido la Revisión de Distrito más reciente en la planificación y acciones relacionadas con el mejoramiento de cada estudiante?
- 3) ¿Cómo se relacionan – o conectan – los planes de las escuelas y el distrito?
- 4) ¿Cómo ha informado el Reporte del Superintendente el desarrollo del Compromiso?
- 5) ¿Cuáles son las conexiones – cómo se relacionan – los planes de distritos, escuelas, el Acuerdo de mejoramiento de la Educación de los Aborígenes; el Plan de Lenguaje del Distrito y los Programas de Aprendizaje Temprano?
- 6) ¿Cuáles son los resultados de los esfuerzos para mejorar el éxito de los estudiantes? Y ¿qué acciones están tomando cuando no se cumplen las metas?
- 7) ¿Cuáles son las principales áreas prioritarias a focalizar en el distrito (objetivos y metas)?
- 8) ¿Qué indicadores o evidencia están utilizando para evaluar el rendimiento de los estudiantes?
- 9) ¿Cuáles son las metas de logro? Y ¿Cuáles son los plazos para el logro de estas metas?
- 10) ¿Qué acciones específicas serán iniciadas o serán ajustadas para el logro de las metas y el mejoramiento del rendimiento estudiantil? Y ¿Cómo evaluarán si las acciones implementadas están logrando los resultados esperados?

### **II. Revisión de Distritos.** 10 Áreas Críticas a ser Evaluadas:

#### **1) Definición de Lineamientos: Metas y Objetivos.**

- ¿Qué metas específicas han elegido para mejorar el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Qué objetivos han definido para el logro de esas metas?
- ¿Qué procesos están utilizando para revisar metas y objetivos y asegurar el foco en áreas de mayor necesidad?
- ¿En qué medida las metas y objetivos se dirigen al mejoramiento de todos los estudiantes?

#### **2) Definición de Lineamientos: Fundamentación**

- ¿Qué razones justifican la selección de dichas metas y objetivos?
- ¿Al momento de seleccionar las metas y objetivos, qué grupo de estudiantes se priorizó? ¿Cómo se determinó esta prioridad?
- Los datos indican algunos desafíos y oportunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes en un área específica: ¿Cuál es dicha área? ¿Se consideró esa área para el desarrollo de metas y objetivos?

#### **3) Definición de Lineamiento: Datos/Evidencia**

- ¿Al momento de la definición de metas y objetivos, qué datos (evidencia) consideraron: provinciales, distritales, a nivel de escuela, a nivel de sala de clases?
- ¿Qué dicen los datos acerca del logro de los estudiantes?
- ¿Cómo se están desagregando los datos para lograr un entendimiento más profundo de grupos particulares de estudiantes?
- ¿Cómo se están agregando los datos de la sala de clases para ser utilizados a nivel de escuela y de distrito?
- ¿Cómo se observan las tasas de participación?
- ¿Cómo están produciendo datos a través del tiempo?



- ¿Qué datos y evidencias fueron los más útiles?
- ¿Cómo se desempeñan el equipo y los Consejos de Planificación Escolar (School Planning Councils – SPCs) en el trabajo con los datos?

#### **4) Organización para el Mejoramiento: Estrategias**

- ¿Cómo se seleccionaron las estrategias para el logro de las metas y objetivos?
- ¿Qué estrategias están utilizando para el mejoramiento en las áreas de: desarrollo del equipo (staff); prácticas de evaluación; prácticas de instrucción y otras prácticas?
- ¿Qué estrategias están definidas para las escuelas que no demuestran mejoramientos?
- ¿Qué estrategias están definidas para los grupos de estudiantes que no muestran mejoramientos?
- ¿Cómo están monitoreando las estrategias y modificándolas o redefiniéndolas si es necesario?
- ¿Qué estrategias son particularmente promisorias?

#### **5) Organización para el Mejoramiento: Estructuras**

- ¿Cómo determinaron las estructuras que están utilizando para el mejoramiento?
- ¿Qué cambios estructurales están realizando o considerando como resultado de la identificación de áreas de mejoramiento?
- ¿Qué estructuras están definidas para las escuelas que no muestran mejoramientos?
- ¿Cómo están monitoreando las estructuras, y adaptándolas o modificándolas si es necesario?
- ¿Qué prácticas promisorias de otras escuelas y distritos han considerado?
- ¿Cómo se alinean las estrategias con las estructuras?

#### **6) Organización para el Mejoramiento: Coherencia y Alineación**

- Describir la conexión entre los planes de las escuelas y de los distritos
- Describir de qué manera el Directorio Escolar: consulta con los Consejos de Planificación Escolar y Aprueba los planes escolares
- ¿De qué manera las escuelas desarrollan metas y objetivos que respondan a sus circunstancias particulares?
- ¿Cómo es la conexión entre el apoyo y refuerzo a planes de las escuelas y de los distritos?
- ¿Cómo es la conexión entre el apoyo y refuerzo a las escuelas?
- Describir la conexión entre los Acuerdos de Mejoramiento y los planes escolares
- Describir la conexión entre los Acuerdos de Mejoramiento y los Compromisos de Rendición (ahora, los Compromisos de Logro)

#### **7) Construcción de Comunidades de Aprendizaje: Diálogo y Comunicación**

- ¿Cómo aseguran que la comunicación del logro de los estudiantes sea consistente, oportuna y entregada de múltiples formas al equipo, a los estudiantes, a los padres y a la comunidad?
- ¿Qué estrategias están utilizando para buscar insumos, recoger la información (seek inputs) de estos grupos?
- ¿Qué estrategias han sido las más efectivas para estrechar el diálogo respecto del logro de los estudiantes?
- ¿Cómo están construyendo relaciones con todas las comunidades del distrito y de las escuelas que les permita un diálogo constante sobre el logro de los estudiantes?

#### **8) Construcción de Comunidades de Aprendizaje: Involucramiento/Participación de los Padres**

- A nivel de escuela y de distrito: ¿Cómo están los padres fomentando el logro de los niños?; ¿Cómo están los padres y grupos de padres, incluyendo a los Consejos de apoderados (Parent Advisory Council – PACs) y Consejo de apoderados del Distrito (District Parent Advisory Council – DPAC), involucrados con el mejoramiento de los niños?

- ¿Cómo están los Consejos de Planificación Escolar involucrando a los padres, incluidos los padres de grupos específicos como indígenas y niños con necesidades especiales, para promover el mejoramiento de todos los niños?
- ¿Qué estrategias han sido las más efectivas para involucrar a los padres?

### **9) Construcción de Comunidades de Aprendizaje: Liderazgo**

- ¿Cómo están las escuelas y los distritos desarrollando las habilidades de liderazgo de directores, subdirectores, profesores, staff de apoyo, staff del distrito, padres y estudiantes?
- ¿Cómo está enfocado el desarrollo del liderazgo para el mejoramiento de los logros?
- ¿Cómo están los distritos y las escuelas trabajando en conjunto para mejorar los resultados?
- ¿Qué procesos están considerados como un enfoque del equipo para examinar los resultados de los estudiantes?

### **10) Logro de Resultados**

- ¿Cuáles son los resultados y rendimientos esperados?
- ¿Cómo están monitoreando el progreso de todos?
- ¿Qué resultados han encontrado hasta el momento?
- Basándose en los resultados, ¿Qué ajustes están haciendo?
- ¿Han encontrado resultados no esperados?
- ¿Han identificado nuevos desafíos?
- ¿Qué evidencia pueden presentar para demostrar que cada escuela el distrito está mejorando?
- ¿Qué evidencia pueden presentar para demostrar que cada clase, en cada escuela del distrito está mejorando?

Los resultados de cada una de éstas áreas se estructuran en una escala de logro que distingue 4 niveles según cómo la escuela y distrito cumple con la expectativa: 1) Aún no; 2) Se aproxima a la expectativa; 3) Cumple las expectativas; 4) Cumple las expectativas de manera sostenida.

## I. Ontario – Canadá<sup>256</sup>

Marco de Indicadores de Calidad en Educación (Education Quality Indicators Framework), que la investigación indica que se relacionan con el logro de los estudiantes. Estos factores se organizan en torno a 4 categorías:

**1. Factores Contextuales:** Describen las fuerzas económicas y sociales que tienen efecto en el sistema educativo, pero que están más allá del control de éste.

- a) Matrícula
- b) Nivel socioeconómico
- c) País de nacimiento y lenguaje
- d) Necesidades especiales
- e) Movilidad de los estudiantes.

**2. Insumos:** Describe los recursos que entran al sistema.

- a) Asistencia de los estudiantes
- b) Personal de apoyo
- c) Calificaciones y experiencia de los profesores
- d) Acceso y uso de materiales de enseñanza
- e) Uso de computadores en algunas asignaturas.

**3. Procesos:** Describe las actividades resultantes del uso y gestión de los insumos al interior de la escuela.

- a) Desarrollo profesional de los profesores
- b) La planificación
- c) La colaboración.

**4. Resultados:** Describe el desarrollo de los estudiantes, actitudes y logros<sup>257</sup>.

## PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LOGROS EDUCATIVOS ÁREAS ESTRATÉGICAS Y COMPONENTES CLAVES

**Área Estratégica 1:** Liderar en base a objetivos y focalizar la dirección.

### Componentes claves:

1.1 Liderazgo para el aprendizaje, que engloba liderazgo individual y colectivo para apoyar el mejoramiento en el aprendizaje de profesionales y estudiantes.

1.2 Establecimiento de visión compartida en el logro de los estudiantes como prioridad.

1.3 Asegurar un sentido o propósito moral en las estrategias y prácticas para desbloquear el potencial de mejoramiento. Este propósito moral incluye la importancia de la educación para el desarrollo económico y social, además de las prácticas cotidianas para apoyar el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

---

<sup>256</sup> Para el caso de Ontario, se consideró la información de los sitios oficiales, y además se incorporaron las áreas estratégicas y componentes claves existentes en los "distritos efectivos", según el estudio realizado por Fullan y Campbel. **Poner CITA**

<sup>257</sup> Página Web EQAO. <http://www.eqao.com/categories/home.aspx?status=logout&Lang=E>

**Área Estratégica 2:** Diseñar una estrategia coherente, coordinar la implementación y revisar resultados.

**Componentes claves:**

2.1 Desarrollo de una estrategia general coherente con la meta (logros en lenguaje y matemáticas”)

2.2 Identificación y asignación de recursos dando prioridad y centralidad al mejoramiento de los resultados de los alumnos.

2.3 Organización efectiva a nivel de distrito, escuela y sala de clases para el apoyo y soporte del logro de los estudiantes.

2.4 Uso rutinario de monitoreo, revisión y retroalimentación acerca de metas y resultados logrados a nivel de sistema y de escuela, para informar las acciones futuras.

**Área Estratégica 3:** Desarrollar precisión en el conocimiento, habilidades y prácticas cotidianas para mejorar el aprendizaje.

**Componentes claves:**

3.1 Construcción de capacidades para ampliar el aprendizaje profesional, particularmente en las áreas de enseñanza (“instruction”) contempladas, evaluación para el aprendizaje, manejo y gestión de las salas de clases; y “liderazgo en la enseñanza”.

3.2 Prestar especial cuidado al desarrollo del currículo, instrucción e intervención para mejorar la enseñanza / aprendizaje de los estudiantes.

3.3 El uso regular y comprensivo de datos al nivel del sistema y de la escuela; y el desarrollo de evaluaciones para asegurar que la instrucción está basada en datos sobre aprendizaje y progreso de los estudiantes.

**Área Estratégica 4:** Compartir responsabilidades a través de la construcción de asociaciones.

**Componentes claves:**

4.1 Fomentar la asociación al interior del sistema (entre oficina central y escuela; entre escuelas; y con padres, comunidades y otras organizaciones y agencias) para la construcción de una participación y responsabilización conjunta en el soporte y apoyo del aprendizaje estudiantil.

4.2 Esto requiere de un segundo componente clave que es una comunicación clara, amplia, frecuente y con un sentido de urgencia.

## **J. Massachusetts - USA**

El Plan de Mejoramiento Distrital debe contener:

1. Un análisis de los logros y brechas de los estudiantes y subgrupos en materias específicas
2. La identificación de objetivos específicos de mejoramiento.
3. Una descripción de las iniciativas del distrito para el logro de sus objetivos de mejoramiento.
4. Indicadores de rendimiento y procesos de evaluación del efecto de las iniciativas del distrito.
5. Una descripción de las actividades de desarrollo profesional necesarias para apoyar las iniciativas de mejoramiento y las actividades de inducción y mentoría que serán llevadas a cabo para apoyar la implementación exitosa de los esfuerzos de mejoramiento del distrito<sup>258</sup>.

Además, cada año los distritos deben completar un reporte que incluya los siguientes ítems:

1. Un esbozo del currículum y los requerimientos de graduación del distrito.
2. Número de alumnos y profesores; política sobre número de alumnos por curso
3. Procedimientos de evaluación de profesores y administradores
4. Estadísticas, políticas y procedimientos relativos a absentismo y abandono escolar.
5. Estadísticas, políticas y procedimientos relativos a expulsiones y suspensiones.
6. Porcentaje de niños de escuelas públicas
7. Composición racial de profesores y staff administrativo
8. Matrícula y asistencia escolar promedio
9. Presupuesto anual y gastos (por escuela y distrito)
10. Una descripción de cada programa y sus procedimientos (artes, tecnología, educación de adultos, adicciones y otros)
11. Un conjunto de indicadores sobre niños con discapacidad, servicios especiales, programas, etc.

---

<sup>258</sup> Ley General de Massachusetts. En: <http://www.mass.gov/legis/laws/mgl/69-1i.htm>

## **K. Texas - USA**

El Plan de Mejoramiento del Distrito (District Improvement Plan) debe contener:

1. Una evaluación global de las necesidades del distrito en relación al desempeño de los estudiantes en los indicadores de excelencia académica y otras medidas apropiadas de rendimiento, desagregadas por grupos (incluidas las categorías de etnia, nivel socioeconómico, sexo y otros).
2. Objetivos medibles de rendimiento en relación a los indicadores de excelencia académica.
3. Estrategias para el mejoramiento de los estudiantes. Estas estrategias deben incluir a:
  - métodos de enseñanza para atender necesidades de los grupos que no están alcanzando su pleno potencial.
  - métodos para abordar las necesidades de estudiantes de programas especiales, tales como prevención de suicidios, resolución de conflictos, prevención de violencia o programas de tratamiento de dislexias.
  - reducción de abandono escolar
  - integración de tecnologías en programas de enseñanza y administración;
  - manejo disciplinario
  - desarrollo profesional del staff del distrito
  - educación para asistir a los estudiantes en el desarrollo del conocimiento, habilidades y competencias necesarias para un amplio rango de oportunidades de carrera.
4. Estrategias para proporcionar a toda la escuela (profesiones, estudiantes y apoderados), información sobre:
  - admisiones de educación superior, oportunidades de financiamiento y fuentes de información adicional;
  - los programas de becas de Texas;
  - la necesidad de los estudiantes de tomar decisiones curriculares informadas para el éxito más allá de la educación secundaria.
- 5) Los Recursos Necesarios para Implementar las estrategias identificadas.
- 6) El Staff responsable del aseguramiento de cada una de las estrategias.
- 7) Plazos para el monitoreo de la implementación de cada estrategia.
- 8) Criterios de evaluación para determinar si las estrategias se han traducido en el mejoramiento de resultados.

Los indicadores de calidad del Consejo de Educación del Estado son, entre otros:

- 1) Resultados de instrumentos de evaluación.
- 2) Tasas de deserción y específicamente de los grados 9 hasta 12.
- 3) Tasas de graduación de educación media.
- 4) Tasas de asistencia de estudiantes.
- 5) Porcentaje de graduación de estudiantes (que obtuvieron notas aprobatorias).

- 6) Porcentaje de estudiantes que cumplen con los requerimientos para ingresar a programas de educación superior.
- 7) Resultados de pruebas ACT y SAT.
- 8) Porcentaje de estudiantes con bajos rendimientos y niveles de progreso.
- 9) Porcentaje de estudiantes con necesidades especiales.

## **L. Kentucky – USA**

Los pasos críticos en el proceso de planificación del distrito son los siguientes:

1. Evaluación de las Necesidades: ¿A partir de los datos, qué necesidades tenemos?

Una evaluación de las necesidades observa los datos de rendimiento de los estudiantes y las prácticas del distrito que contribuyen a ese rendimiento. En relación al rendimiento de los estudiantes, la información básica es el Reporte de Rendimiento de Kentucky (Kentucky Performance Report – KPR), pero además los distritos debieran considerar información adicional, como puntajes ACT, evaluaciones formativas y sumativas en las salas de clases y otras evaluaciones estandarizadas. Estos datos permiten ver el rendimiento de todos los grupos de población y del distrito.

Las prácticas del distrito es la otra parte de la evaluación de las necesidades. Este dato informa sobre qué están haciendo (o no están haciendo) los administradores, miembros del staff escolar y otros, para mejorar el rendimiento. Esta información debiese mirar a) el currículum, b) las evaluaciones, c) la enseñanza, d) la cultura escolar, e) el estudiante, la familia y el apoyo de la comunidad, f) el desarrollo profesional y evaluación, g) el liderazgo, h) la estructura organizacional y los recursos i) el proceso de planificación. La manera más práctica (aunque no es el único modelo) para obtener esta información es usar los “Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar” (Standards and Indicators for School Improvement – SISI). Esta herramienta permite al distrito reflejar estas 9 áreas y fijar niveles de rendimiento para cada área.

2. Priorizar las necesidades: ¿Cuáles de las necesidades identificadas son las más importantes?
3. Análisis de Causa: ¿Qué factores causaron estas necesidades?
4. Fijar Metas: ¿Cuáles son las metas a lograr para cada una de estas necesidades y en qué plazo?
5. Actividades para la consecución de objetivos: ¿Qué pasos es necesario dar para alcanzar las metas y quien supervisará cada paso?
6. Recursos: ¿Qué recursos se necesitarán para lograr la meta?
7. Monitoreo: ¿Qué métodos se utilizarán para asegurar el logro de cada paso?
8. Evaluación: ¿Cómo se medirá la efectividad de las acciones?

## **Estándares e Indicadores para el Mejoramiento Escolar**

### **I. Rendimiento Académico**

#### **Estándar 1: Currículum**

##### **1.1 Currículum**

1.1a Hay evidencia que indica que el currículum está alineado con Expectativas Académicas, Contenido básico de evaluación, Transformaciones y Programas de estudio.

1.1b El distrito inicia y facilita discusiones entre escuelas sobre estándares para asegurar que están claramente articulados entre niveles (P – 12)

1.1c El distrito inicia y facilita discusiones entre escuelas en el distrito con el fin de eliminar superposiciones innecesarias y superar brechas.

1.1d Hay evidencia de comunicación vertical con un foco intencionado en puntos de transición del currículum (desde primaria a secundaria y desde ésta a superior)



- 1.1e El currículum escolar provee conexiones para la continuación de estudios.
- 1.1f Está instalado un proceso sistemático de monitoreo, evaluación y revisión del currículum.
- 1.1g El currículum provee de acceso a un conocimiento básico a todos los estudiantes

## **Estándar 2: Evaluación de la Sala de Clases**

### **2.1 Evaluación**

- 2.1a Las evaluaciones de estudiantes son frecuentes, rigurosas y alineadas con los contenidos del distrito
- 2.1b Los profesores colaboran en el diseño de un evaluación auténtica alineadas con los contenidos.
- 2.1c Estudiantes conocen las expectativas académicas de cada clase y conocen las aptitudes requeridas.
- 2.1d Los test son utilizados para identificar las brechas del currículum
- 2.1e Los múltiples exámenes son específicamente diseñados para proveer de información significativa sobre el aprendizaje escolar.
- 2.1f Los estándares de rendimiento son claramente comunicados, evidentes en la sala de clases y observables en le trabajo de estudiantes.
- 2.1g La implementación del programa de evaluación y rendición estatal es coordinado por los líderes del distrito y de la escuela.
- 2.1h Ejemplos de trabajos de estudiantes son analizados para informar acerca de la instrucción, revisar el currículum y la pedagogía, y obtener información sobre el progreso de los estudiantes.

## **Estándar 3: Instrucción**

### **3.1 Instrucción**

- 3.1<sup>a</sup> Hay evidencia de que variadas y efectivas estrategias de enseñanza son utilizadas en la sala de clases
- 3.1b Estrategias y actividades de aprendizaje están alineadas con el distrito, la escuela y las metas estatales, y con las expectativas de aprendizaje.
- 3.1c Estrategias y actividades de aprendizaje son consistentemente monitoreadas y alineadas con las diversas necesidades de la población escolar para asegurar varios acercamientos y estilos de aprendizaje.
- 3.1d Los profesores demuestran el conocimiento necesario para desafiar y motivar a los estudiantes a altos niveles de rendimiento.
- 3.1e Hay evidencia de que los profesores utilizan tecnologías en sus clases.
- 3.1f Recursos de enseñanza son suficientes para entregar efectivamente el currículo (textos, materiales, tecnologías)
- 3.1g Los profesores examinan y discuten el trabajo de estudiantes colaborativamente y utilizan esta información para sustentar su práctica
- 3.1h Hay evidencia que las tareas para la casa son frecuentes y están alineadas con las prácticas de enseñanza.

## **II. Entorno para el Aprendizaje**

### **Estándar 4: Cultura Escolar**

#### **4.1 Cultura Escolar**

- 4.1<sup>a</sup> Hay apoyo de los líderes para la seguridad, el orden y un entorno equitativo para el aprendizaje (auditorías de cultura, encuestas de opinión escolar).
- 4.1b Líderes crean experiencias que fomentan la creencia de que todos los niños pueden aprender a altos niveles, con el fin de motivar al staff a producir mejoramientos continuos en el aprendizaje escolar
- 4.1c Profesores sostienen altas expectativas académicas y de comportamiento para todos los estudiantes y esto se evidencia en sus prácticas

- 4.1d El staff de profesores y no profesores están involucrados en la toma de decisiones de procesos formales y no formales en relación a enseñanza y aprendizaje.
- 4.1e Los profesores reconocen y aceptan su rol profesional en el éxito y fracaso escolar
- 4.1f La escuela intencionadamente asigna staff para maximizar las oportunidades para todos los estudiantes (a través del acceso a las fortalezas del personal)
- 4.1g Los profesores se comunican regularmente con las familias sobre el progreso individual de estudiantes.
- 4.1h Hay evidencia que indica que los profesores y el staff se preocupa por los estudiantes e inspira sus mejores esfuerzos.
- 4.1i Múltiples estrategias de comunicación y medios son utilizados para la disseminación de información a todos los stakeholders.
- 4.1j Hay evidencia que indica que el logro de los estudiantes es altamente valorado y celebrado públicamente.
- 4.1k La escuela y el distrito proveen de apoyo a las necesidades físicas, culturales, socioeconómicas, intelectuales de todos los estudiantes, lo que refleja un compromiso con la equidad y una valoración de la diversidad.

## **Estándar 5: Programas y Servicios de Apoyo a Estudiantes, Familia y Comunidad**

### **5.1 Programas y Servicios de Apoyo a Estudiantes, Familia y Comunidad**

- 5.1<sup>a</sup> La familia y la comunidad son socios activos en el proceso educativo y trabajan en conjunto con la escuela y distrito para promover programas y servicios para todos los estudiantes
- 5.1b Las estructuras están en su lugar para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a todo al currículum (guía escolar, recursos para la familia y servicios para jóvenes, etc).
- 5.1c La escuela / el distrito provee de estructuras organizacionales y sustenta las prácticas de enseñanza para reducir las barreras de aprendizaje.
- 5.1d Los estudiantes tienen una variedad de oportunidades para recibir asistencia adicional para apoyar su aprendizaje, además de las clases.
- 5.1e La escuela mantiene un preciso sistema de registro que provee de información pertinente y oportuna para el desarrollo académico.

## **Estándar 6: Desarrollo, Crecimiento y Evaluación Profesional**

### **6.1. Desarrollo Profesional**

- 6.1<sup>a</sup> Hay evidencia que indica que hay apoyo para las necesidades de crecimiento profesional de los miembros del staff. Esto incluye crecimiento en la enseñanza y en el liderazgo.
- 6.1b La escuela tiene un plan para la construcción de mayor capacidad de enseñanza a través de desarrollo profesional continuo.
- 6.1c El desarrollo del staff está alineado con las metas de rendimiento de los estudiantes y el crecimiento personal del staff.
- 6.1d Los planes para el mejoramiento de escolar conectan las metas para el aprendizaje escolar y las prioridades establecidas para el desarrollo de actividades del staff escolar y del distrito.
- 6.1e El desarrollo profesional es continuo y está incorporado al trabajo.
- 6.1f La planificación del desarrollo profesional muestra una conexión directa con el análisis de los datos del rendimiento escolar.

### **6.2 Crecimiento y Evaluación Profesional**

- 6.2<sup>a</sup> La escuela y el distrito define claramente el proceso de evaluación.
- 6.2b Los líderes proveen de los recursos para el crecimiento profesional apropiado y para el desarrollo de un staff certificado.
- 6.2c La escuela y el distrito efectivamente utilizan la evaluación de los empleados y el plan de crecimiento profesional individual para mejorar las aptitudes del staff.
- 6.2d Los líderes proveen e implementan un proceso de evaluación personal, que cumple o excede los estándares fijados en los estatutos y regulaciones.

6.2e Los planes de mejoramiento de la escuela y el distrito identifican las necesidades específicas de aprendizaje de los líderes, tienen estrategias para satisfacerlas y utilizan los requerimientos de la ley como un recursos para lograr estas metas.

6.2f Los líderes utilizan el proceso de evaluación para proporcionar a los profesores el apoyo y el seguimiento para cambiar el comportamiento y las prácticas de enseñanza.

### **III. Eficiencia**

#### **Estándar 7: Liderazgo**

7.1<sup>a</sup> Los líderes han desarrollado y mantenida una visión compartida

7.1b Las decisiones de los líderes se focalizan en el rendimiento académico de los estudiantes y están basadas en datos.

7.1c Hay evidencia que indica que los administradores tienen un plan de crecimiento focalizado en el desarrollo de habilidades de liderazgo efectivas.

7.1d Hay evidencia que indica que los equipos de líderes del distrito escolar desagregan los datos para poder satisfacer las necesidades de la diversidad de la población, comunican la información al staff escolar e incorporan los datos sistemáticamente al plan escolar.

7.1e Los líderes aseguran que todo el staff tenga acceso a los materiales del curriculum y a la capacitación necesaria para utilizar los recursos curriculares para las metas de aprendizaje de las escuelas públicas.

7.1f Los líderes aseguran que el tiempo se asigne para focalizar en las cuestiones curriculares y de enseñanza.

7.1g Los líderes planifican y asignan recursos, monitorean progreso, proveen de infraestructura organizacional y elimina barreras con el fin de mantener mejoramiento escolar continuo.

7.1h El liderazgo del distrito proporciona la política y recursos necesarios para la implementación y mantención de un entorno seguro para el aprendizaje.

7.1i Los líderes proveen de un proceso para el desarrollo y la implementación de las políticas del consejo.

7.1j Hay evidencia que indica que el consejo SBDM se focaliza en el rendimiento académico de los estudiantes.

7.1k Hay evidencia que indica que el director demuestra habilidades de liderazgo en áreas de rendimiento académico, entorno para el aprendizaje y eficiencia.

#### **Estándar 8: Estructura Organizacional y Recursos**

##### **8.1 Organización de la Escuela**

8.1<sup>a</sup> Hay evidencia que indica que la escuela se organiza para maximizar el uso de los recursos para apoyar el rendimiento de estudiantes y del staff.

8.1b Los horarios de la clase maestra refleja que todos los estudiantes tienen acceso al currículum completo.

8.1c El staff de profesores y no profesores están organizados en base a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

8.1d Hay evidencia que indica que el staff realiza un uso eficiente del tiempo de enseñanza para maximizar el aprendizaje estudiantil.

8.1e El staff promueve la planificación vertical y horizontal de contenidos y grados focalizado en las metas, objetivos y estrategias en el plan de mejoramiento (planificación común de tiempo parar contenido, unidades integradas, entre otros).

8.1f El horario está alineado con la misión de la escuela y diseñado para asegurar que todo el staff provea de tiempo de enseñanza de calidad.

##### **8.2 Asignación de Recursos e Integración**

8.2<sup>a</sup> El distrito tiene un proceso claro y definido (de acuerdo con las fórmulas del consejo) para el uso equitativo y consistente de los recursos.

8.2b El presupuesto del distrito escolar, están dirigidas en base a una evaluación de de las necesidades o en base a un plan, ambos que tomen en consideración datos apropiados.

8.2c El consejo y la junta escolar analizan los fondos y otros recursos para asegurar que estén asignados en base a la planificación y necesidades.

8.2d Los recursos de programas estatales y federales sin asignados e integrados para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

## **Estándar 9: Planificación Global y Efectiva**

### **9.1 Definición de Visión, Misión y Creencias Escolares**

9.1<sup>a</sup> Hay evidencia que indica que se utilizó un proceso colaborativo para desarrollar la visión, las creencias, la misión y las metas que hacen de la comunidad escolar una comunidad de aprendizaje.

### **9.2 Desarrollo del Perfil**

9.2<sup>a</sup> Hay evidencia que indica que el proceso de planificación del distrito involucra la recolección y análisis de datos.

9.2b El distrito escolar utiliza datos para desarrollar la planificación para el mejoramiento.

### **9.3 Definición de Resultados Esperados para el aprendizaje escolar**

9.3<sup>a</sup> Los planes de la escuela y el distrito reflejan la investigación educativa y las expectativas nacionales, estatales y locales para el aprendizaje de los estudiantes. Son revisadas por el equipo de planificación.

9.3b El distrito escolar analiza las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

9.3c Se definen los resultados deseados de aprendizaje de los estudiantes.

### **9.4 Analizar la efectividad de la enseñanza y organizacional**

9.4<sup>a</sup> A través de la recolección de información se pesquisan las fortalezas y limitaciones y la efectividad organizacional del distrito.

9.4b Se definen las metas para la construcción y fortalecimiento de la capacidad de enseñanza del distrito y su efectividad organizacional.

### **9.5 Desarrollo del Plan de Mejoramiento**

9.5<sup>a</sup> Las acciones para el mejoramiento están alineadas con las metas y objetivos de mejoramiento escolar.

9.5b El plan identifica los recursos, los plazos y las personas responsables para llevar a cabo estas actividades.

9.5c Se establecen las medidas para la evaluación de la efectividad del plan.

9.5d El Plan de mejoramiento está alineado con el perfil de la escuela, creencias, misión y resultados deseados para el aprendizaje de los estudiantes y el análisis de la efectividad.

### **9.6 Implementación y Documentación**

9.6<sup>a</sup> El plan se implementa tal como es desarrollado.

9.6b La escuela evalúa la medida en la cual se logran los objetivos de aprendizaje definidos en el plan.

9.6c La escuela evalúa la medida en la cual se logra el impacto esperado en la clase y definido en el plan.

9.6d Hay evidencia que indica que se hace los esfuerzos para mantener el mejoramiento continuo del aprendizaje.

Para cada uno de estos estándares y dimensiones están definidos los indicadores, los criterios para asignar el nivel de rendimiento y los ejemplos o evidencias para sustentar el juicio.



### **ANEXO 3: REPORTE DE RESULTADOS POR CADA COMUNA PARTICIPANTE DEL PROCESO DE DIÁLOGO (CAPITULO III)**

#### **A. Reporte Comuna 1**

##### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El día del taller en Comuna 1 los participantes ya estaban todos reunidos. La mesa para la reunión estaba puesta (café, jugo, pan, galletas, dulces). El director del DAEM había impreso a cada participante una copia anillada del documento con la propuesta, por lo que no fue necesario entregar la copia que habíamos traído. Durante el taller se pudo constatar que varios de los participantes ya habían revisado la propuesta.

El taller comenzó cuando llegó el representante de la SEREMI.

El taller fue intenso en comentarios, pero tranquilo en clima. Hubo media hora en el transcurso del taller en que hubo más movimiento, entrada y salida de algunos participantes. Y dado que eran 12 participantes y la mesa larga, al final de la mesa se produjo en varias ocasiones un murmullo molesto. Para remediar la doble conversación, la moderadora se pone de pie para dirigir el taller desde diversos ángulos de la sala. En general el taller transcurrió sin contratiempos.

La moderadora hace una breve presentación del estudio y da la palabra al representante de la SEREMI, quien no traía presentación. El agradece al director del DAEM y al señor alcalde (que no está) por la disposición a acoger este taller. El reitera que el estudio está solicitado por el MINEDUC, y que éste va de la mano de un proyecto de ley. Así mismo, nos comenta que él conoce a todos los profesionales de la comuna, y que no nos debe quedar duda respecto de que tendremos todo el apoyo de éstos para la realización del taller. Reitera es un honor estar entre los 10 municipios escogidos para realizar el taller. Por último, comenta que el taller tendrá una duración de 4 horas, y de hecho él permanece durante todo el taller, haciendo algunos aportes.

##### **ii. Presentación de antecedentes**

Con la presentación del marco normativo surgen algunas preguntas, por ejemplo si se había elaborado la propuesta en conocimiento del proyecto de ley de fortalecimiento, y si ésta entonces podía sufrir modificaciones. Se aclaró que efectivamente, se había elaborado el documento en conocimiento del proyecto de ley, y que ésta era una propuesta borrador, por tanto sujeta a modificaciones en función de los cambios en el marco de la ley. La mayoría de los participantes, en todo caso, estaban en conocimiento del proyecto de ley, y también contestaron a la pregunta.

A partir de los estudios nacionales sobre los factores de calidad surge la pregunta por si los factores estratégicos 5 y 6 (gestión de redes y la vinculación con instituciones públicas y privadas) no eran parte del liderazgo o planificación estratégica. Según este participante, tanto la vinculación con el entorno como la participación de la comunidad serían funciones propias de la planificación estratégica o liderazgo. Luego de varias intervenciones, otro participante le indica que en realidad hay que distinguir lo que es un modelo teórico de cómo se llevan a la práctica las funciones, y que lo que indica el modelo son los factores de éxito. En la misma lógica, se intenta explicar que todos los factores están relacionados, unos estarían contenidos dentro de otros, lo importante es identificarlos como “funciones” relevantes.

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

Una vez concluida la presentación del modelo y antes de repartir las pautas, el mismo participante (un director de escuela) que había comentado sobre las redes y la vinculación con el entorno como factores del liderazgo vuelve a intervenir, indicando que el área 5 (entorno y comunidad) corresponde en otros modelos al área de Convivencia, en términos del sostenedor debieran estar asociados al liderazgo institucional y pedagógico. Si fuera un modelo para escuelas, entonces esa área sería convivencia. Plantea que no asociaría la gestión de relaciones con el entorno con el tema de “comunidad educativa”. El comenta que dado que son entidades municipales, y tienen una fuerte relación con la comunidad (juntas de vecinos, municipios, estudiantes), esas relaciones pasan por el liderazgo. El liderazgo no es sólo lo técnico, pedagógico y administrativo.

En una segunda intervención se plantea que no corresponde a la “gestión” del sostenedor ver el tema de la matrícula, puesto que hay muchos factores que están en juego, socioeconómicos, socioculturales, etnias y porque el tema de la matrícula muchas veces depende del director que tiene cierta autonomía y no del sostenedor. Muchas veces no va a depender de la gestión del sostenedor que se vaya la matrícula. A partir de este comentario se genera un murmullo general de aprobación.

Otro participante indica que los indicadores de repitencia y asistencia también serían complicados, se evaluaría al sostenedor por pasar a un niño de curso que no ha logrado los resultados esperados.

Luego el mismo director (que se refirió al área 5) indica que este es un modelo que se ha elaborado a partir de estudios internacionales que llevan años implementando sus modelos. Pero dado que este es un modelo que va a significar mucha más responsabilidad para el sistema local, se va a requerir también mucha más gente de la que hay ahora. Entonces este modelo se estaría contradiciendo. Señala que tampoco entiende que el modelo vuelva a centralizar funciones cuando hoy en día se busca que los establecimientos tengan mayor autonomía y este modelo significa que debe haber un responsable de cada área a nivel de sostenedor. Y si todavía el modelo no es para las futuras corporaciones, entonces él se pregunta para qué este cambio de funciones.

Otro participante indica que el modelo se parece bastante a SACGE. Y no se ve tan grande, porque las escuelas ya lo están aplicando, en cierta medida ya lo están haciendo. Señala que habría que reducir algunas cosas, y empezar con recursos básicos, porque hoy el SACGE cuenta con áreas similares pero en el monitoreo como sostenedores han podido ver que no se están instalando algunas prácticas. El asunto es que si se la va a dar la responsabilidad al sostenedor, se va a requerir de un equipo más amplio y eso significa recursos que de dónde van a salir. Cuando conocieron el modelo les pareció bonito, pero no se saca nada con hacer un modelo que tal como está en el corto plazo va a significar ponerse la soga al cuello. De hecho, este modelo requiere de un equipo técnico que, si se retoman los antecedentes presentados, no existen en muchos DAEM. En la comuna hay sólo 3 profesionales de la educación en el equipo, además de otros profesionales y psicólogos y asistentes sociales. Y no tenemos más porque el financiamiento no lo permite. Y no sabemos cómo será la próxima institucionalidad pública de educación.

Se señala que los estándares son el ideal, y lo que habría que lograr algún día. Indica que todos los estándares están orientados al mejoramiento, pero si se compara con lo que ocurre en la industria con las normas ISO, éstas empiezan en un piso y terminan en un techo, y este modelo

postula inmediatamente el techo, como ocurrió con el SACGE. Por ejemplo el “método de práctica – despliegue” del SACGE fue todo un quebradero de cabeza en los colegios, y luego de dos años, encontramos la manera de ir determinando si estaba o no la práctica. Entonces sería importante buscar la forma de ir parcializando los estándares en el tiempo. Cuando la empresa cumple con una norma (un estándar básico), obtiene ciertos beneficios. Eso es lo que se debería pensar con este sistema.

Interviene el representante del SEREMI, indicando que en cierta medida eso ya está, ya habría un piso instalado, porque este es un modelo que viene a articular lo que ya está instalado en los establecimientos, con el marco de la buena enseñanza, el marco de la buena dirección, el modelo de los establecimientos (cuestionado o no, pero ya se aplicó). Entonces el modelo de sostenedores viene a articular todo eso. Si se observan los componentes no distan mucho de lo que ya está pasando en los establecimientos. Le dice al sostenedor: *“está instalado el marco de la buena enseñanza, está instalado el marco de la buena dirección, ahora veamos cuál es la responsabilidad suya en torno a esos insumos que ya están instalados en los establecimientos”*.

El resto de los participantes cuestiona si efectivamente son insumos que están instalados.

La discusión continúa unos momentos más. El director vuelve a insistir en que el ministerio debería primero diagnosticar qué ha pasado con la instalación de estos modelos, para darse cuenta de las dificultades de aplicación. Y seguramente todos van a plantear que la dificultad más grande en el tiempo y las personas para implementarlo.

En síntesis, antes de aplicar por primera vez el sistema se deberían previamente socializar los estándares y comenzar a trabajarlos antes de la realización de una primera evaluación. Y eso significa instalar el modelo y asegurar los medios de verificación, que constituyen un trabajo lento. Porque una cosa es tener las prácticas instaladas pero lo otro es tener un sistema de evaluación instalado. Lo que no está instalado es la forma de medir y evidenciar. Algunas prácticas están y otras hay que instalarlas, y ese proceso toma una cantidad enorme de tiempo y de recursos. Por lo mismo, los modelos hay que achicarlos, para no consumir toda esa cantidad de recursos, e ir aumentando los estándares a través del tiempo como lo hacen las ISO.

Una nueva intervención indica que otra falencia del SACGE fue la interpretación de los elementos de gestión. Cada uno los interpretó de manera distinta. Es fundamental para agilizar los tiempos – que es lo que nos preocupa – que estén bien definidos.

Recién después de esta conversación se entregan las pautas.

## **AREA 1**

Un primer comentario indica que los “aprendizajes” de los estudiantes estarían incluidos en los “logros institucionales”. No serían asuntos separados.

Un segundo comentario, que acarrea una larga discusión, es porqué el sostenedor debe hacerse cargo de los resultados de aprendizaje los estudiantes, cuando su responsabilidad es más “macro”, asegurar los resultados de todos los establecimientos. Asegurar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes viene a ser una función del establecimiento. Y en realidad el sostenedor debe comprometerse a cumplir con él va a realizar, no puede comprometerse con lo que los profesores van a hacer en el aula. El sostenedor no se puede hacer cargo de lo que tienen que hacer los demás.

El asunto es que tiene que quedar claramente especificado cuál es la función del sostenedor, para que no se produzcan estas confusiones.



Si se exige al sostenedor que se haga cargo de atender a los niños con necesidades educativas especiales, por ejemplo, va a obligar a los establecimientos y a los directores a trabajar en esa línea, porque eso significa si se plantea que el sostenedor es responsable de todos los estudiantes. Ese no debería ser un compromiso que debiera asumir el sostenedor. Este modelo amarra a todos a cumplir con lo que se exige al sostenedor.

El director del DAEM plantea que cuando el sostenedor se compromete con los establecimientos, naturalmente se compromete con el logro de los estudiantes, pero no en lo puntual. Postula que el indicador en cuestión lo redactaría de la siguiente manera: “efectividad del sostenedor en la implementación de estrategias que lleva a logros de aprendizaje”, porque es lo que el sostenedor debe hacer, desde su perspectiva, implementar estrategias que apoyen el trabajo que hacen los establecimientos para que los alumnos logren aprendizajes de calidad.

Hay otros participantes de acuerdo con que el sostenedor se debe comprometer a los instalar prácticas que contribuyan al logro de los resultados de aprendizaje.

Los participantes plantean que las principales divergencias con el modelo las tienen con los elementos de gestión y no con las áreas ni los componentes. Porque ese es el nivel donde se operacionalizan las áreas y los componentes.

Aparece el tema que es muy distinto evaluar los logros de aprendizaje que evaluar el rendimiento en relación a metas y objetivos, puesto que éstos los define el sostenedor en conocimiento de su realidad y contexto particular, de lo que quiere lograr y en acuerdo con los directores. Sugiere que se podrían fusionar ambos elementos (logros de aprendizaje y rendimiento en metas y objetivos). También el mejoramiento continuo puede incluir evaluaciones iniciales, procesales y finales. Entonces si tenemos línea de base, podemos saber dónde está el sostenedor y hasta donde puede llegar.

## **AREA 2**

La definición de la visión resulta un tanto confusa: “definiciones del sostenedor para guiar la toma de decisiones”. Cuando se leen los elementos queda más claro a qué se refiere, pero no en el componente.

Además, el componente de visión debería estar orientado hacia el sostenedor ideal, y no hacia la escuela ideal. La planificación estratégica está orientada hacia la institución del sostenedor y no hacia la escuela. Son dos cosas distintas: una cosa es la visión de la institución, y otra distinta es la visión de la escuela. Cada escuela tiene sus propias visiones como escuela de acuerdo a su realidad, por lo tanto el sostenedor no puede generar una visión como escuela para 15.000 alumnos, cuando cada escuela crea su propia visión. Ante este comentario surge otro que señala que si bien las visiones de las escuelas pueden ser distintas, siempre deben ser transversales, por tanto la visión del sostenedor debe recoger la visión de los establecimientos, del jefe técnico, del profesor, etc. La visión del sostenedor debe ser transversal. Las visiones siempre van bajando, y se van sumando a la visión de comuna.

Con respecto a la definición del componente 2.4 “apoyo y fomento al liderazgo de otros actores: procesos realizados por el sostenedor para fortalecer el liderazgo de su staff”, se propone cambiar el nombre “staff”, por “grupo” o “su equipo”. No parece adecuado que se utilice este lenguaje en este contexto. Además, habría que especificar mejor qué tipo de competencias se busca transferir, si son competencias personales, técnicas, de qué tipo. Debieran ser de este último tipo (de orden técnico). Las competencias también son definidas de acuerdo a estándares. Habría que ponerle apellido a las competencias.

También resulta relevante que si se va a evaluar el fortalecimiento del liderazgo, también debe ser evaluado si el sostenedor propicia las condiciones, los espacios y los tiempos para que la transferencia ocurra.

Con respecto al mismo punto 2.4, otro participante señala que *“el liderazgo se va a fortalecer en la medida que los que lideran tengan competencias técnicas, en un establecimiento educacional el director valida su liderazgo en el sentido que los profesores vean en él un modelo que apoya la gestión técnica que realiza en el aula, en el momento que lo vemos en la práctica”*. En ese sentido, cuando no ve ese modelo, el docente no sigue una línea institucional, porque siente que debe hacerlo según lo que él considera adecuado. Y cuando en un establecimiento educacional cada docente siente que tiene que hacer su trabajo como lo piensa es porque no tiene un líder que tenga las competencias técnicas para ejercer su liderazgo en esa área, por lo tanto deberían ser competencias técnicas y administrativas.

### **AREA 3**

Un participante indica que si se evalúa al sostenedor en base a si contrata apoyo técnico, entonces eso no depende del sostenedor si no cuenta con los recursos financieros para concretar ese apoyo técnico externo. Los componentes están bien formulados pero hay un problema de factibilidad. Al parecer este participante confunde “factibilidad” con la existencia de las “condiciones” necesarias para que ese proceso sea desarrollado efectivamente por el sostenedor. Ahora, si el componente indica que el sostenedor debe gestionar aportes de instituciones externas, eso sí se puede medir, habría evidencias. Pero se puede dar que haya intentos de sostenedores por gestionar pero no obtenga resultados, en ese caso se podría presentar la evidencia del proyecto que presenté a la fundación “x”, aunque no me lo gané, pero hice la gestión. Entonces ese componente de contratación de apoyo externo, no debe ser sólo la contratación, sino que la capacidad que puede tener el sostenedor de gestionar sin recursos, sin tener que invertir. Se aclara que la captación de recursos adicionales está en el área de Recursos.

En la gestión de currículum y enseñanza al final indica *“facilitar la implementación de acciones de apoyo al aprendizaje y de sus estudiantes”* y debería decir *“de todos los estudiantes”*, al igual que el área de resultados. Hay que articular el lenguaje de la propuesta.

### **AREA 4**

En el área 4 faltaría una comunicación más expedita de la información. Pero el control financiero, los registros contables presupuestarios ya están, y se pueden implementar mejoras en estas áreas, que ya están instaladas. En todo caso, manifiestan que los procesos de administración deben estar de acuerdo a una normativa legal.

Los participantes plantean que es “difusa” la responsabilidad del sostenedor sobre esta área. Si bien la gestión de recursos financieros y humanos son componentes claramente definidos y le corresponden al sostenedor, es necesario que los elementos de gestión estén muy claros, los mecanismos a través de los cuales se deberán realizar los procedimientos financieros. Hay que precisar también qué se entiende cuando se habla de sostenedor. ¿Se habla de una persona, o se habla del equipo? Y qué mecanismos le corresponden a cada uno. Eso debe quedar claro.

Tampoco queda claro porqué los procesos de administración y desarrollo profesional del personal está en recursos humanos y también en el área 3, en gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien se entiende la separación entre la selección del personal, la evaluación de desempeño (que están en el área 4) y el desarrollo del personal (que está en el área 3), debe haber mayor claridad de esta función.

## **AREA 5**

Tanto la gestión de mecanismos como las políticas de inclusión son situaciones del sostenedor, sin embargo es necesario contar con un equipo dedicado, porque no puede ser que el sostenedor (al parecer entendido como 1 persona) esté haciendo y solucionando todo. Y en ese sentido no sólo es necesario evaluar los equipos del sostenedor sino también de los establecimientos, hay procesos intermedios entre el sostenedor y los establecimientos.

Ahora, también señalan que el tema de la participación de la comunidad educativa tampoco está claro (5.1). Se habla de stakeholders como los accionistas en educación, como aquellos aparte de la comunidad que están interesados en el proceso. Hay un problema de lenguaje con los “stakeholders”, es un concepto en otro idioma que no se utiliza a nivel local.

También plantean que el tema de la convivencia escolar no aparece, aunque se podría incluir en el 5.3 “relaciones de colaboración y alianzas que establece el sostenedor con las autoridades locales, actores del sistema escolar e instituciones del entorno con el fin de favorecer un ambiente propicio para el logro de metas y mejoramiento del sistema educativo”.

Ante la pregunta por cuál debiera ser el rol del sostenedor en relación a la convivencia, una participante indica que el sostenedor debería velar por una buena comunicación. Muchos de los problemas de convivencia pasan porque la información no baja a los niveles que tiene que bajar, en la comuna, por ejemplo, el calendario de recuperación, el paro de profesores, o conflictos en establecimientos porque a veces la información no bajó. Entonces debe ser responsabilidad del sostenedor velar y buscar y tener estrategias para que exista una buena comunicación entre diversos actores del sistema educativo. El tema comunicacional es fundamental, por tanto el sostenedor tiene la obligación de velar por que haya comunicación y que esta baje a los profesores, a la comunidad, a los apoderados y en enseñanza media a los alumnos. Debe crearse este círculo comunicacional que permite mantener la convivencia y la buena relación del sistema con la comunidad.

El componente de las políticas de inclusión también es un muy amplio, muchos aspectos pueden ser relevantes en este sentido.

### **iv. Niveles de Desarrollo**

La primera intervención sobre los niveles de desarrollo indica que entre el insuficiente y el incipiente, habría poca diferencia, no se ve la diferencia. Un posible nombre para esta categoría podría ser “inicial”, para acercarla un poco a los conceptos que ya manejan. El impacto del significado es importante de considerar. Aunque luego contesta otro participante señala que “incipiente” está bien, porque indica algo que está naciendo, que se está iniciando, entonces significa que recién está apareciendo la práctica.

Sobre este mismo tema otro participante indica que se podrían utilizar los conceptos de la evaluación docente. Y en ese caso la primera categoría debiera ser “insatisfactoria”.

Otro participante indica que encuentra “buenos” los nombres. Pero además, considera que 6 niveles están bien porque da varias posibilidades, porque si fueran menos, uno está o no está en esa categoría, en cambio con más niveles de a poquito uno va mejorando.

También comentan que en vez de ejemplar, el concepto podría ser destacado.

Otro participante indica que cuando leyó el modelo le gustaron los conceptos. El nivel avanzado es como el que tienen con sus alumnos, es decir, estar en el nivel avanzado no significa que

destaquen, es lo que corresponde que hagan es lo preciso, lo que pide el ministerio, en cambio en el ejemplar, todo debe funcionar tan bien que incluso puede servir de ejemplo para otras comunas, y que ésta podría hacer una presentación, “mire, así funciona mi comuna”. Entonces mirado desde esa perspectiva la palabra ejemplar está bien utilizada.

#### **v. Rúbricas**

Un participante comenta que en la rúbrica “ejemplar”, aparece que “el sostenedor ha sistematizado y ha documentado el desarrollo de sus prácticas para la producción de conocimiento” (y pone énfasis en esta última frase). Pregunta a qué se refiere esta frase, y pregunta así mismo cómo debería ser evidenciada esta producción de conocimiento. Recalca que es importante que a la hora de la redacción se expliciten los elementos que el sostenedor tiene que incorporar para que se pueda verificar su estado de desarrollo. Se pregunta entonces si para sistematizar y documentar el desarrollo de sus prácticas tiene que enviar los documentos a una universidad, o algo así. Y si es una memoria institucional, entonces tendrían que ganarse unos fondos. Plantea que esta debería ser una función de la universidad o de una institución que quiera investigar lo que hace el sostenedor hace. Entonces, este elemento de gestión no pasa por la voluntad o disposición de realizarlo, sino si tiene la facultad para hacerlo. Así, concluye que es importante definir bien a qué se refiere.

Un segundo comentario al respecto indica que el monitoreo debería ser una función a solicitar en distintos estadios, porque el monitoreo es una práctica que es común, y permanente, por lo tanto el nivel funcional también lo debería tener.

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Ante la presentación sobre propuestas de agregación y la pregunta hay diferentes posturas. Aunque es mayoritaria la postura que aboga por un modelo con peso diferenciado.

Un primer participante cree que la ponderación de las áreas debe ser diferenciada, porque no todas las áreas ni las dimensiones tienen el mismo impacto en la meta final. Y también muchas de estas áreas y dimensiones no dependen de nosotros mismos sino de otras circunstancias. Por ejemplo, la gestión o liderazgo en gestión pedagógica naturalmente impactan en los resultados, son más decisivas.

El mismo participante se pregunta ¿qué pasa si el elemento de gestión de “calidad de la educación” se está dando, y sin embargo hay uno, dos, tres o cuatro elementos de gestión que no están instalados (de otras áreas)? ¿Qué sucedería en ese caso? Entonces, sino se cumple un elemento, automáticamente un área no se cumple, y eso no es justo para los diferentes componentes ni los diferentes elementos que están en la evaluación, por tanto debería tener una evaluación distinta.

Otro participante señala que está de acuerdo con ese punto, pero esto implica que se va a enfatizar aquella área que tiene mayor ponderación, por lo mismo es difícil determinar el peso de las áreas. No obstante esta persona está de acuerdo con la diferenciación del peso de las áreas, insiste en que ese factor puede influir en que se enfatice más un área que otra.

Un tercer participante agrega que el modelo debe ser instalado de forma gradual. Hay países que ya han definido sus ponderaciones, pero que ya pueden haber logrado cierto piso, ciertas condiciones instaladas. Porque si aquí se comienza de inmediato con un modelo con ponderaciones, van a haber jefes DAEM que van a comenzar a trabajar en disposición de las áreas que tienen más ponderación.

Otro participante señala que la ponderación debe asignarse a las áreas que tienen que ver con los resultados de aprendizaje.

El siguiente está de acuerdo con lo anterior, e indica que es lo mismo que pasó con las “escuelas efectivas”, en que se determinó que habían ciertos elementos en las escuelas efectivas. Entonces se tomó eso como modelo y se trató de implementar a todas las escuelas. Pero eso no es así, entonces es necesario ser cuidadoso en qué cosas ponderar. Desde mi perspectiva, debe ponderarse la acción pedagógica y el liderazgo. Ese tipo de cosas.

El siguiente participante señala que está de acuerdo con lo anterior, pero pone un ejemplo: el sostenedor está fallando en recursos humanos y sin embargo está obteniendo buenos resultados. Este participante piensa que las áreas deben tener una ponderación similar, porque el modelo teórico cuenta con 5 áreas, que son todas importantes porque repercuten en el resultado, por lo tanto no podría tener una ponderación distinta el tema de recursos en comparación con el tema pedagógico. El asunto es que si tengo buenos resultados pedagógicos y mi gestión de recursos no es buena, ¿por qué la voy a incluir en el modelo si no es tan importante? Entonces hay que buscar un mecanismo, para no darle el mismo peso, pero que sí valga la pena evaluarlo. Porque si los recursos financieros no son importantes para el logro de los resultados de aprendizaje, ¿para qué lo voy a evaluar?

Pero, yo puedo gestionar de una manera distinta mis recursos humanos y no cumplir con el modelo, pero de todas formas obtener resultados. ¿Entonces voy a bajar mi ponderación por eso?

Otro participante agrega que es necesario identificar qué es lo más relevante.

Otro participante indica que todo se canaliza a nivel de sala, de escuela, todo va en función de los aprendizajes de los niños, por tanto, considera que es importante relevar las áreas 2 y 3.

Ante la pregunta por el área de resultados, entonces éste responde que todo lo que se haga en las áreas 2 y 3 va a redundar en mejores resultados en el área 1.

Se rearma la discusión. A su lado alguien postula que la convivencia también influye, lo mismo el compromiso de los padres con los alumnos. Ante lo cual alguien le responde que sí, pero que no es tan importante como la gestión de liderazgo y el desarrollo pedagógico. Pero otro alega que el tema de los recursos también es importante. La ley SEP está pidiendo resultados de acuerdo a los recursos que están entregando. Nuevamente alguien le responde que es posible llenar la escuela de recursos y no lograr nada en el área pedagógica y técnica. Las otras áreas tienen que estar en el modelo pero en su justa medida.

Otro participante indica que dejaría fuera de las ponderaciones el área de resultados, porque éste es el producto de todo, es el producto de todas las acciones.

Otro responde que si le quitas ponderación a esa área, le quitas importancia a esa área. Está claro que si se le entrega mayor ponderación a algo lo más probable es que uno se preocupe más de eso, pero por lo mismo es importante privilegiar los aprendizajes.

Entonces plantea otra participante, si está claro que la dos y la tres son las centrales, y asumiendo que si ocurre esto pueden ir dejando de lado algunas áreas que tendrán menos ponderación, entonces es importante que no se “rompa la brecha” para dejar de lado a las otras.

Para llegar a concordar las posturas, alguien propone que se otorgue peso diferenciado a los elementos de gestión, pero asignarle puntajes para que los componentes no difieran tanto, o se distancien tanto. Que la diferencia sea por elementos y que la suma de los elementos marque la diferencia. Entonces es otra alternativa, dar ponderación distinta a los elementos y los componentes dentro del área.

Por último, otra participante concluye este momento indicando que no porque las áreas tengan menor porcentaje no se van a trabajar o no se va a hacer nada al respecto. Todo va hacia el mejoramiento continuo, independiente del peso específico que tenga, porque nada está desvinculado, todas las áreas están relacionadas, por lo tanto una acción lleva a que uno haga otra y esa otra acción está en otra área, entonces el sistema es uno con diferentes áreas, independiente del peso que tenga para una evaluación, el sostenedor tiene que trabajarlas todas. El sostenedor tiene que estar vinculado a la comunidad escolar, entregar la información, lograr una buena comunicación, disponer de los recursos de la manera más adecuada. Cualquier sostenedor podría decir no, la gestión técnica no me interesa, que lo hagan los establecimientos, y concentrarse en la gestión financiera y que no me falte un peso. Y si yo tengo la gestión financiera ordenada, me conviene que eso tenga más peso. Entonces si bien todo está encadenado, plantea que las áreas 2 y 3 son las fundamentales porque van a impactar en varias de las otras áreas.

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

El director del DAEM manifiesta su agradecimiento en nombre del Municipio y del Alcalde, por la invitación que se les hizo de participar en este estudio. Comenta que la comuna siempre ha estado abierta a apoyar cualquier situación de innovación que pueda haber en el país y también es un privilegio que la comuna haya sido escogida. Porque según el director del proyecto, no fue al azar la elección de las comunas para participar en el estudio, hubo ciertos criterios de la comuna que hicieron que fuera seleccionada para la validación. Para el municipio entonces es motivador, ellos son un equipo muy autocrítico, tienen muy buenos equipos de trabajo, entonces cuando la universidad de Chile nos dice mira tu comuna ha avanzado mucho, en los datos macro puede que sí, pero no es la mirada que tienen ellos internamente como comuna, se ponen metas ambiciosas y quieren seguir mejorando. Entonces es una oportunidad poder opinar respecto de algo tan importante como lo son los estándares para sostenedores públicos en nuestro país. También agradece a los profesionales por el tiempo en leer el documento, venir al taller y quedarse.

Un segundo participante comenta que el taller le pareció corto, reitera que lo importante era revisar los elementos de gestión porque éstos son los fundamentales. Y aunque el tiempo del taller podría haber sido mucho, si esto va amarrado con la ley entonces los estándares van a estar ahí y luego les va a llegar a ellos de vuelta. Manifiesta abiertamente que no quiere sufrir el trauma de cuando vino la reforma y se dijo que ese tema se había consultado con los profesores, y las autoridades políticas dijeron “se consultó a los profesores”. *“Entonces si eso fue una consulta, yo soy el Papa Juan Pablo Segundo”*. Finalmente la consulta fueron 2 horas de reunión para una reforma que han estado “sufriendo” todos estos años. La autoridad política debería ser más responsable con estos procesos, se debería trabajar de manera más profunda el tema.

Ahora, cuando se le consulta por cómo haría el trabajo de consulta y validación del modelo, plantea que es bien complejo. Haría un mecanismo de talleres o asambleas, aunque no tiene una idea de cómo sería la forma ideal, porque hay tantas opiniones y tan variopintas, que puede ser que comience con el tema de estándares y después se termine en otra cosa.

En este punto interviene el representante del SEREMI e indica que lo que se está haciendo actualmente es una investigación y no una validación, por lo tanto después de este proceso la información se entrega al ministerio, lo que resta sería una decisión de política.

El mismo participante de la intervención agrega: “y así nació la constitución del 25”, generando risas y exclamaciones.

Otro participante indica que el tiempo dedicado a la revisión del modelo es muy relevante, porque dado el desconocimiento del tema, sólo con la lectura es poco lo que uno puede opinar, entonces esta discusión puede dar para mucho más. Pero esta primera acción la encontró relevante, y manifiesta que sería pertinente una segunda, antes de dar un juicio “final” al respecto.

### **viii. Temas emergentes**

Aparece la pregunta por el futuro escenario de las corporaciones municipales. ¿Cuál es el concepto de sostenedor que define la nueva ley? ¿Cómo serán esas corporaciones, dependerán del alcalde? ¿Cuáles serán sus condiciones de operación? ¿y los privados seguirán existiendo?. El participante además pregunta por si estos estándares serán aplicados a los privados o sólo a los públicos. Señala que si el “nuevo” sostenedor se va a hacer cargo de mínimo 15.000 alumnos, entonces no podrá preocuparse de todos los alumnos, sino que será un ente superior que tiene que ver todo el sistema a su cargo.

Aparece el tema del lenguaje, hacen la pregunta de porqué utilizamos conceptos en inglés, como staff y stakeholders. Los participantes (y hay amplio acuerdo al respecto) plantean que hablamos español y debemos defender nuestro lenguaje, utilizarlo y enriquecerlo. Es un lenguaje muy rico. Una de las participantes pone el ejemplo que estuvieron alrededor de 25 minutos discutiendo en torno a un concepto de inglés, que todos usaban pero no todos sabíamos lo que significaba. Junto con esto, aparece también la crítica al Ministerio y su predilección por las siglas, las abreviaturas, que más que ayudar, confunden. Ante la pregunta por cómo ellos denominarían al “staff”, plantean que se podría usar “equipo de gestión” al equipo del establecimiento; y “equipo técnico” al equipo del sostenedor.

## **B. Reporte Comuna 2**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller comienza con un retraso de 10 minutos a partir de la hora fijada. Quince minutos antes de la realización del taller se nos informa que el SEREMI no podrá asistir al taller y que en su lugar participará un representante del departamento de educación, quien llega con 15 minutos de retraso respecto al inicio del taller y no realiza ninguna intervención formal para apoyar la presentación. El sostenedor da inicio del taller afirmando que el objetivo es evaluar la gestión del DAEM, por lo que es necesario aclarar que las intenciones del equipo es realizar una consulta sobre un modelo de evaluación, sin embargo durante el desarrollo del taller es necesario realizar muchos esfuerzos por direccionar la discusión e invitar a los participantes a conversar sobre el modelo y no sobre cómo están realizando sus acciones en función al modelo.

El espacio del taller es usado por el sostenedor, quién lleva poco tiempo en su cargo, para dar a conocer las acciones que ha realizado y señalar algunas acciones se implementaran en la

comuna. Ante estos comentarios los directivos aprovechan el espacio para preguntar sobre la viabilidad económica de las acciones señaladas, realizar peticiones o felicitar la gestión del sostenedor.

Durante el momento 2, se desarrolló un proceso de conversación entre los participantes. Ninguno de los participantes escribió en las hojas entregadas para la actividad, sino que discutieron sobre las áreas y posibles componentes. Al momento del break un canal de televisión interviene en la sala para entrevistar al jefe DAEM, el representante del DEPROV y la moderadora del taller. En esta ocasión el sostenedor insiste en que el taller se realiza para evaluar su gestión.

## **ii. Presentación de antecedentes**

- Los comentarios de los participantes surgen a partir de la presentación de la revisión de estándares nacionales que nutre el modelo propuesto. Señalan que es necesario considerar que no todas estas experiencias han sido exitosas, y que reconociendo que han tenido aspectos positivos y negativos, el resultado final no ha sido óptimo. *“en estricto rigor en general estos instrumentos que se han aplicado a lo largo de los años no han sido exitosos, entonces en mi opinión, como cosa de los resultados a lo largo de la vuelta de 10, 15 años no cierto... han tenido éxito en algunos aspectos, pero en general si uno mira los resultados de la calidad de la educación, de la formación de los niños, nosotros... podemos concluir en una primera etapa que estos modelos no han sido exitosos”.*

Además, se explicita que experiencias como el SACGE en algunos establecimientos se convirtió en el punto inicial para la mejora y tuvo buenos resultados, pero que fue muy difícil su aplicación y el proceso posterior a la evaluación no ha sido óptimo debido al exceso de demandas y la ausencia de monitoreo desde el nivel central. *“Efectivamente en el transcurso del tiempo estos procesos se han ido un poco dilatando, es que es complicado por que hemos tenido que asumir otras responsabilidades (...) pero en el largo plazo no se cuanto efectivo va a ser, por que como decía ella no hay un proceso de seguimiento (...) por parte de la educación, por que bien sabemos que si no tenemos un control desde las instancias superiores (murmullos) es una realidad indesmentible”*

Por otro lado se cuestiona que las iniciativas se limiten al nivel de gestión sin incorporar elementos de aula. La gestión es vista como un elemento que permite ordenar el trabajo pero que es necesario trabajar sobre otros factores. *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión han generado un ordenamiento en el sistema que ha sido positivo, yo creo que ahora en lo que hay que colocar un énfasis en lo que viene después de ese ordenamiento que alomejor hay factores que inciden pero que no están ahí presente y que tiene relación por ejemplo: aquí no veo nada tenga relación con los profesores que es un punto no menor*

- Se solicita definir el concepto de sostenedor presente en la propuesta, explicando si esta nominación se refiere al organismo DAEM, el Jefe DAEM o además involucra a otros actores como los directores.

## **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

### **A nivel general**



- Se cuestiona que el equipo no tomase en cuenta la evaluación negativa que existe del SACGE y se proponga un modelo similar (áreas, componentes, elementos de gestión) e incluso de una complejidad mayor.

*P: pero qué pasó con la evaluación que se hizo con el sistema de aseguramiento de la gestión que yo veo es un modelo muy similar, es muy similar, o sea, aun más, diría que es casi más complejo que el sistema que propone el SAGE, entonces yo imagino que el ministerio tiene una evaluación al respecto a qué sucedió con el SAGE, me da la impresión que, como que no hay una buena evaluación de desde ese intento, no cierto, de mejora y se está intentando implementar otro ¿Es así?*

- Se sugiere la revisión de las competencias funcionales propuestas por el CPEIP para cada miembro del departamento de educación y de los establecimientos para nutrir la propuesta.

- Se plantea por un lado que las nuevas políticas adosan la responsabilidad pedagógica y administrativa al sostenedor, lo cual les parece adecuado, pero que por otro lado, atribuye estas mismas responsabilidades a los directivos según lo que estipula la ley SEP. Se invita desde esta perspectiva a revisar en detalle los postulados establecidos por esta ley y establecer esta diferenciación entre el rol del sostenedor y el de los directores. *no veo en ningún momento un elemento puntual que a llegado a aparecido en los últimos años que es la del SEP no cierto y que no aparece que en ninguna parte y la responsabilidad que nos están entregando no son completamente distintas las que tiene el sostenedor son muy parecidas, por que todos somos co-responsables de lo que ocurre, entonces yo pienso que es un elemento vital, de quien es la responsabilidad*

- Señalan que la propuesta, de manera similar al SACGE, tiene muchos elementos de gestión. Esto podría dificultar su implementación total y que finalmente terminaran evaluando sólo algunos aspectos por la escasez de tiempo. *“Yo creo que para efectos prácticos, como decía alguien por ahí, tantas cosas no cierto, al final por lo menos nosotros hemos tratado de aplicar 2 veces el programa escolar en la escuela y al final es imposible aplicar todas las situaciones como quisiéramos, por que esta es una visión ideal de lo que se quiere lograr en cada uno de los colegios, pero aplicar todas así, al 100%, 80 o 90 % de acuerdo a una evaluación que se hizo es imposible y es prácticamente una copia casi fiel del (...), por que el resultado, el liderazgo, gestión curricular, recursos”.*

## **Área 1**

- La poca delimitación entre las responsabilidades del sostenedor y las del director influyen en los comentarios respecto a la pertinencia de las áreas definidas, sobre la cual existen opiniones encontradas. Un grupo señala que todas las áreas definidas por el modelo son consideradas como pertinentes y parte de las funciones del sostenedor. Otro grupo (perteneciente al equipo técnico del DAEM) en cambio, señala que el los logros de aprendizaje son de responsabilidad de los directivos de los establecimientos, mientras que el sostenedor es responsable de generar los apoyos para alcanzar estos resultados facilitando el personal (profesores) idóneo para el cargo. *“Yo creo que esto es una cadena, si bien es cierto los directores voy a hablar como director tenemos la responsabilidad de que nuestras unidades educativas los resultados, eso pasa también infaltablemente por contar con un equipo idóneo (...) y eso depende en definitiva del sostenedor”*

- Esto lleva a la discusión sobre cual es la responsabilidad en concreto de director y sostenedor, y por tanto quién es el responsable de los resultados. Si bien se señala que las responsabilidades son compartidas, se especifica que la responsabilidad esta asociada a la toma de decisiones. De

esta manera quién tiene el poder para tomar una buena o mala decisión es el responsable de los resultados de los estudiantes.

*P: Pero la gestión a medida interna no procede de tal manera que, que responsabilidad va a tener el sostenedor en algún minuto si el director (...) no a tomado las medidas necesarias para mejor, ese ese apoyo*

*P: resulta que tú a final de año tienes que entregara un informe al profesor tu harías el informe y resulta que este informe dice claramente que el profesor no tiene las competencias para trabajar y el departamento no toma ninguna determinación ¿Quién es responsable último? Si el director ya envió un informe y no se hizo nada y este profesor sigue manteniéndose en el sistema ¿es responsabilidad definitiva del sostenedor?*

- Se muestran preocupados sobre como recoger información de indicadores como satisfacción. Además, señalan que este tema no sería parte de las responsabilidades del sostenedor, porque depende directamente de las relaciones y el liderazgo al interior de los establecimientos. Esta afirmación se asocia a la visión del sostenedor como proveedor de recursos y no como un agente activo en los establecimientos. *“Pero no totalmente yo pienso que el clima tiene que ver con todo lo que han hablado antes, el sostenedor tiene la facilidad de entregarle al colegio lo que el colegio solicita, todos los requerimientos, tanto humanos como materiales; a lo mejor el clima va a ser un poco mejor, porque están los medios, pero no totalmente de acuerdo, porque dentro de un colegio internamente los diferentes personajes, personalidades entonces hacen un clima (...), también el tipo de liderazgo...”*

- Señalan estar en desacuerdo con el término “equidad en los resultados”, ya que entienden la equidad como el proceso que permite dar un apoyo específico a los estudiantes que tienen más dificultades, pero no lo asocian a lograr resultados. Sugieren cambiar este concepto por “nivelar resultados”

- Declaran que los indicadores de eficiencia interna no son una responsabilidad exclusiva del sostenedor sino una responsabilidad compartida con los directores. A los sostenedores les correspondería entregar lineamientos o estrategias para mejorar indicadores como retención, pero los directores son quienes están en contacto directo con los apoderados y los estudiantes. Otros sin embargo señalan que esta no sería una responsabilidad central del sostenedor quién podría intervenir para mejorar estos índices sólo en casos críticos, ya que el establecimiento tiene la responsabilidad de entregar un servicio a tractivo a los apoderados y estudiantes. *“yo creo que es responsabilidad por los establecimientos, de acuerdo al servicio que esta sosteniendo como usuario y también a lo mejor podría ser el apoyo en el caso muy puntual como tú lo especificaste, pero no en todas las realidades”*

- Afirman que el término “cumplimiento de la normativa legal” no es apropiado, pues no existen requerimientos legales a nivel de educación que les indiquen por ejemplo el cumplimiento de estándares con sus estudiantes. Todos estos son requerimientos y no obligaciones legales. Sugieren cambiarlo a “cumplimiento de las conductas de egreso”.

*“Absolutamente, pero cuando hablamos de niveles logros de estamos hablando SIMCE, cuando hablamos de mapa de progreso, los mapas de progreso curiosamente el ministerio de educación no nos exige que los apliquemos, sólo (...) pero no es una normativa obligatoria como programa de estudio (...) no me hace sentido el cumplimiento de la normativa con los resultados de aprendizajes”*

Agregan, también que este componente entra en conflicto con las políticas de inclusión pues no pueden medir con los mismos criterios a los estudiantes de integración. Este componente debería considerar a los estudiantes con dificultades y no sólo lo esperado para el estudiante promedio. *“No, porque resulta que en ultimo caso, la normativa se le va apuñalar, los grupos que están en integración, es cierto que tienen que tener una evaluación diferenciada y no tiene que cumplir por otro lado (...) programas de estudio”.*

## Área 2

- Se considera que el área dos es pertinente pues el sostenedor debe dar lineamientos para articular el trabajo de todos los establecimientos, motivarlos y comprometerlos. Esta articulación debe realizarse a través de la conformación de equipos y el respeto por la diversidad de cada establecimiento *“Entonces en este segundo punto efectivamente el DAEM pero repito: en conjunto con los directores y toda la otra gente estamos armando estos equipos comunales de trabajo para tener una política común, respetando, no cierto, las características propias de cada establecimiento”*

## Área 3

- Existe consenso respecto a que es responsabilidad del sostenedor establecer sistemas de monitoreo y evaluación del aprendizaje de los estudiantes *“que nos entreguen una un buen sistema de evaluación donde estén constantemente viendo como estamos, el proceso de medición debería ser liderado por el en este caso la corporación en este caso por los directores comunales o la dirección comunal de educación”*

- Respecto al componente relacionado con el apoyo que realiza el sostenedor a los establecimientos, los directivos señalan que el acompañamiento a las escuelas a través de visitas es difícil de instalar pues demanda mucho tiempo, convirtiéndose en acciones poco sistemáticas. Sugieren que se podría pensar en apoyos que no demandaran tanto tiempo. *“los procesos cuesta tanto instalarnos, (...), entonces si bien es cierto de cierta manera las expectativas que genera el departamento de educación y son visitas esporádicas y en realidad uno quisiera que tuvieran proyección mas que temáticas pero son muchas las escuelas que hay que atender, entonces yo creo que hay que generar otras instancias de acompañamiento”*

Por otro lado otros directivos consideran que este apoyo resulta fundamental a pesar de las dificultades en su realización, pues instalar procesos en las personas es difícil y las capacitaciones no son suficientes para lograrlo; es necesario un trabajo en terreno *“fíjate que en las capacitaciones que se han hecho, no surgen los resultados que uno espera, porque estos procesos hay que acompañarlos”*

- Se cuestiona que en los estándares aparezca la gestión de capacitaciones (instancias de desarrollo profesional) en un contexto educativo en el cual los docentes no tiene designadas horas dentro de su contrato para asistir. *“También viene la carga horaria del profesor, porque en que momento tú le haces esa capacitación (...) porque la jornada escolar completa nosotros tenemos 42 horas que el profesor esta, tenemos los profesores jefes, reuniones de apoderados, atención de apoderados, consejo; entonces ¿en que momento se hace?”*

- Señalan que el componente referido a la elaboración de un currículum a nivel local, no es pertinente de preguntar a nivel de enseñanza básica sino sólo en media. Luego declaran no sentirse preparados técnicamente para hacer una adaptación del currículum a nivel local. Finalmente lo califican como un proceso accesorio. *Pero yo creo que no estamos como capacitados para hacer modificaciones, al currículum, porque tendríamos alomejor agregar*

*algunos contenidos, de acuerdo a el lugar donde se esta enclavada la comunidad, contextualizar algunas cosas.*

#### **Área 4**

- Sobre la gestión de recursos humanos, afirman que es necesario delimitar las responsabilidades del director y el sostenedor. El sostenedor debería definir políticas comunales que permitan facilitar las condiciones para que los directores las gestionen al interior del establecimiento. Esta entrega de responsabilidad acerca de la gestión a nivel de establecimientos tendría que realizarse de manera diferenciada en función de los resultados de cada escuela. *“Entonces sería de acuerdo al resultado, porque uno tendría que tener, primero, osea, que nos faciliten, que nos entreguen, para nosotros poder gestionar”.*

Señalan que según las disposiciones de la ley SEP el sostenedor define la dotación docente en función de los recursos de la subvención (estas serían las horas mínimas para mantener las labores del establecimiento). Los directivos, por su parte, pueden aumentar las horas de trabajo en función de su plan de mejora y los recursos que la SEP entrega a su establecimiento. *“no, pero ahí hay dos cosas, la dotación docente propiamente tal la maneja el sostenedor, la vía subvención regular, el aumento de horas que pueda tener (...) de cada docente de cada establecimiento, para la contratación de profesionales eso ya es responsabilidad del director de la escuela o del equipo técnico que tenga la escuela”.*

También sería responsabilidad del sostenedor realizar y sostener los acuerdos con el Ministerio de Educación para fijar las horas de trabajo para docente encargados del CRA y las horas de UTP, para no interferir con los recursos de la SEP. *“las horas de..que tienen de enlace. Hay acuerdo no cierto firmado por el departamento de educación con el ministerio de educación con las horas enlace con el CRA no cierto entonces eso tendría que respetarse en esa parte, (...), pero no empezar a cargar todas esas horas con en un momento se pensó hacerlo de cargar todas esas horas a la SEP”.*

- Señalan que es necesario profesionalizar los cargos dentro de los establecimientos llamando a concursos públicos para UTP y orientación que permitan terminar con la práctica de profesores encargados de áreas con pocas horas para realizar la labor encomendada y baja responsabilización por los resultados.

- Afirman que en comunas con éstas en las cuales históricamente los recursos económicos de parte de la municipalidad han sido bajos es esencial generar alianzas con instituciones a nivel comunal para conseguir más recursos.

#### **Área 5**

- A nivel de alianzas con otras instituciones para atender a la diversidad de los estudiantes señalan que el Jefe DAEM debe participar activamente y tiene la labor de coordinar y convocar a estas actividades.

- Los directivos se señala que el componente referido a gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa a nivel de sostenedor no es adecuado ya que esta gestión debería realizarse a nivel de establecimiento atendiendo a las características de la población a la que cada organización atiende. El sostenedor debería preocuparse de la gestión de redes.

Por otro lado, el equipo sostenedor declara que las funciones asociadas al sostenedor serían monitorear el funcionamiento de instancias de participación, políticas comunales de rendición

de cuentas y elaboración de estrategias comunes de trabajo con los apoderados. *“En ese aspecto como DAEM, nosotros deberíamos monitorear que todos los colegios estén haciendo los consejos escolares por ejemplo. (..) como DAEM podríamos establecer políticas comunales de información, de rendición de cuentas a los padres y apoderados en forma general. Pretender con estrategias que hay que consensuar como establecemos una relación entre escuela y familia que sean exitosas y que ellos nos permita no solo que los papas hagan vínculos y cuestiones sino que también nos apoyen en la parte pedagógica. Hay mecanismos, hay estrategias que se pueden dar (...)”*

### **Área propuesta: Perfil del estudiante**

Se señala que la propuesta debería señalar un apartado en el que cada comuna describa cuales son las características de los estudiantes con que trabaja. En el caso específico de su comuna, sus estudiantes son diferentes, son descritos como “potenciales desertores” y cuentan con apoderados que no están interesados en el aprendizaje de sus hijos. Esto permitiría comprender porque los resultados que obtienen son deficientes. *“Yo sigo insistiendo, no se si estará involucrada en alguna parte, pero el sector estudiante, no cierto, que habría que hacerla notar, no cierto, que los alumnos que nosotros tenemos, no son igual que en otros colegios, por eso los resultados no son los mismos, los alumnos que tenemos, y los apoderados que tenemos no tienen mayor incentivo para que sus niños sigan estudiando”*

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

- La descripción del nivel funcional no es adecuada, pues se confunde con las características de las competencias funcionales, aludiendo a un nivel de desarrollo mayor, “más profesional”. *P: En lo personal yo estoy relacionando funcional a lo que debería hacer el sostenedor y me refiero al conocimiento que debe tener en su cargo, a la aplicación y al concepto digamos valórico también, que le entrega la función, para mí un nivel funcional sería desarrollar en forma suficiente la función, yo lo asocio con estas competencias y asociado a la vez a lo que es una competencia funcional que incluye conocimiento, la aplicación del conocimiento y la parte digamos valórica que implica el cargo.* Esto demuestra a nivel de los participantes una confusión en el objeto de evaluación de la propuesta que no evalúa competencias individuales sino procesos y resultados institucionales. La propuesta debería explicitar estas diferencias.

- Refieren que el exceso de niveles y elementos de gestión en la aplicación del SACGE fue perjudicial y que en dos ocasiones no alcanzaron a terminar de evaluar todos los elementos. Sugieren reducir los niveles de 6 a 3, en base a la experiencia del SACGE que modificó su escala de 5 a 3 niveles. Esto permitiría acotar la terminología usada y realizar una evaluación más precisa. Se señala la necesidad de hacer que la propuesta sea más práctica, más simple de manera que el lenguaje (sutilezas en los niveles) no interfiera negativamente en la evaluación y el proceso sea más eficiente.

*P: El que sea digamos más práctico, que no sea mira, a veces la letra nos pierde y creo que hay que hacer las cosas como simplificar, y no poner más trabas de las necesarias*

*P: Mira cuando tu nombraste 6 se me vino así una cosa, mientras que si alomejor minimizamos eso, va a ser mas práctico, yo creo que en el fondo nosotros tenemos que agilizar los procesos y hacerlos mas eficientes.*

- Proponen conservar tres niveles. Algunos consideran que se debería mantener los nombres de incipiente, funcional y avanzado. Otros preferirían etiquetarlos con los nombres de los niveles

de la evaluación docente, ya que son niveles que conocen. Esto implicaría en relación al contenido fundir los 3 primeros niveles y definirlo como nivel 1, funcionar el nivel 4 y 5 de la propuesta y definirlo como nivel 2 y dejar el nivel ejemplar como último nivel.

#### **v. Rúbricas**

- El jefe DAEM se muestra a favor de la petición de medios de verificación pues señala que permiten conocer el impacto de las acciones realizadas *“estos permiten todos los aspectos que nosotros trabajamos en los colegios tienen que tener un impacto, y es por eso que las matrices en los medios de planificación, los focus group, la encuesta, tienen que ser bien construidas, para ver efectivamente si por ejemplo, no sé, ver el tema si hacer un campeonato de tenis en esta comuna es efectivo o no”*. Sin embargo los directivos señalan que esto significa una pérdida de recursos (dinero) importante que los saca del foco de trabajo *“se va a seguir botando la plata”*

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Este punto no se aborda en el taller de manera explícita, sin embargo los participantes explicitan que las áreas tienen una importancia distinta. Algunos señalan que el foco de la propuesta debería estar en los recursos pues los requerimientos del sistema educativo están puestos en esta área. *“Es que el foco está dado, el foco lo entrega..., el sistema nuestro funciona en base a resultados hoy en día, y el resultado se genera a través de una buena gestión curricular por el proceso de enseñanza de aprendizaje, todo además debiera focalizarse hacia esa área en particular”*.

Algunos sin embargo, señalan que el área más relevante es liderazgo porque es el área que permite movilizar a todas las otras áreas. *“si tu tienes un buen liderazgo vas a tener una buena gestión curricular y vas a tener un buen clima laboral, vas a tener una buena integración familia escuela, va a ser proactivo y gestionar redes de apoyo con las empresas privadas y públicas, como el ejemplo de la escuela especial y todo eso va a pretender a que se logren buenos resultados”*

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

- Se señala que sería importante asegurar la lectura del documento antes del taller insertando esta actividad dentro de las jornadas de trabajo, lo que implicaría extender la jornada de trabajo.

- A pesar de que las personas se sintieron cómodas con los espacios de participación entregados, señalan que les hubiese gustado tener acceso a discutir sobre los elementos de gestión elaborados para comprender los componentes más fácilmente. *“Sabes que yo me sentí súper cómoda, porque creo que se nos generaron los espacios para intervenir pero me gustaría..., que quede con gusto a poco, para analizar los elementos de gestión., en uno que yo tengo...me quedo pegada en las cosas que no me cuadran, estaba leyendo ponte tú, la normativa, cumplimiento “*

- Respecto a los participantes invitados a la validación existen posturas encontradas. Un grupo invitaría a los apoderados y docentes para enriquecer el análisis. Afirman que es necesario cambiar el rol de ejecutor de políticas que históricamente ha tenido el docente y que es importante que conozcan los criterios técnicos que se usarán en la evaluación. Para esta validación realizarían capacitaciones para introducir a los apoderados y docentes al lenguaje técnico de la propuesta. Esta capacitación tendría el formato “cascada” convocando a

representantes de estos actores quienes replicarían con otros actores. *“para enriquecer este trabajo yo creo que hay que integrar a todos los actores, por ejemplo, invitar a un grupo de papas, comunal, la directiva del centro e padres, por que tampoco vamos a tener tiempo ni la capacidad e andar transmitiendo a todo el mundo, porque todas estas cosas como vienen acá, después es responsabilidad de cada uno de nosotros replicarla en los centros educativos, de buena forma, con los conceptos, los nuevos términos, etc., pero yo creo que hay que incorporar a la gente, especialmente con el nuevo espíritu de la ley”*

Otro grupo, entre los cuales están los miembros del DAEM y algunos directores, consideran que es mejor no convocar a docentes ni a apoderados, y sólo realizar la validación a nivel de sostenedor, pues la diversidad de actores complejiza el trabajo, además estas personas no conocen las responsabilidades del sostenedor. Por otro lado, se señala que científicamente los instrumentos se validan con quiénes se aplican y no con otros actores. Sugieren la aplicación de encuestas a una muestra representativa de sostenedores (30%) para que las conclusiones tengan validez y confiabilidad científica. *“esto es una investigación, tenemos que mirar científicamente, nosotros estamos hablando acá con entendimiento más que con la parte racional del cerebro que es la investigación científica, en lo personal, yo discrepo de las posturas que se han presentado y estoy pensando, si yo si yo tuviera validar un instrumento y está orientado a los alumnos yo no se lo voy a aplicar a los profesores ni a los apoderados, si yo quiero validar un instrumento que va a evaluar a los sostenedores yo personalmente se lo aplicaría a los sostenedores”*

#### **viii. Temas emergentes**

A partir del discurso de los actores se pueden extraer temas transversales que permiten alcanzar una mejor comprensión de la cultura en la cual se implementaran los estándares de evaluación. Los temas que emergen son:

##### **Visión del sostenedor**

Los participantes hacen frecuentes comentarios relacionados con el rol del sostenedor. La palabra sostenedor es asociada a la persona que ocupa el cargo de jefe DAEM. Se señala que la SEP ha traído cambios en las funciones de los sostenedores entregándoles tareas pedagógicas y responsabilidades en los resultados de aprendizaje, las que antes se adosaban a los departamentos de educación provincial. Estos cambios son percibidos de manera positiva. *“con la nueva ley SEP fundamentalmente con la ley SEP que yo lo he dicho públicamente creo que ha sido una de las mejores cosas que se han hecho en materia educacional en el último año, la figura de los DAEM y la figura de las corporaciones cambio, nosotros antes ¿Qué éramos? Menos ente administrativo de comprar y tirar papeles, ahora los DAEM con la nueva legislación se va ser también co-rresponsable del éxito en los colegios”*

Sin embargo, también esta ampliación de responsabilidades ha traído confusiones en relación a cuales son las responsabilidades del sostenedor y cuales las del director. Si bien en el discurso existe consenso respecto a que las responsabilidades son compartidas cuando los participantes deben plantear su posición ante un tema específico como los resultados existen posiciones encontradas las que evidencian la dificultad para delimitar las acciones de cada actor. *“es un trabajo compartido, de responsabilidad compartida yo insisto en el tema de que un colegio exitoso y lo dice (..) no lo digo yo depende en un 70% del trabajo que hace el líder del establecimiento ¿ya?, yo tengo esa mirada, es un trabajo compartido un trabajo en equipo”*

Esta confusión podría asociarse a que al momento de profundizar en el rol del sostenedor se lo describa como un facilitador del trabajo de los establecimientos, sin hacer alusión a las funciones

pedagógicas. El apoyo es definido como facilitar recursos, trabajar junto con los directores y respetar sus decisiones. *“si el profesor no tiene competencia o tiene no cierto la envidia de trabajar en un momento determinado no va a lograr ninguna situación de un aprendizaje por eso digo yo que es fundamental y que si el sostenedor no nos envía el personal docente idóneo como decimos o competentes no vamos a lograr eso”.*

### **Dificultades para opinar**

Durante el desarrollo del taller los participantes señalan dificultades para plantear sugerencias al modelo. Muestran preocupación porque sus opiniones no sean de utilidad, ya que al aportar desde su realidad pueden bajar los niveles de exigencia de uno modelo que debería orientarse a lo ideal *a lo mejor nos vamos a quedar bajo de lo que debemos proponer porque siempre las evaluaciones se pide lo mejor, lo real y nosotros vamos a aterrizar a nuestra realidad, a lo mejor no va a hacer el aporte que ustedes necesitan.*

En segundo lugar se señala que al opinar desde el deber ser, “lo ideal”, esto podría entenderse como una crítica al sostenedor quien lleva poco tiempo en el cargo, afirman que como “subalternos” este tema les complica. *“Lo otro, el sostenedor, digamos asumió hace poco y a lo mejor hay muchas tareas que se están haciendo porque es muy corto el plazo, entonces yo quiero entender qué vamos a revisar y proponer lo ideal, pero no entendiéndolo como una crítica a la persona que está recién”.*

### **Expectativas sobre la implementación**

Aún cuando se señala que el modelo se focaliza en la gestión del sostenedor los comentarios de los directivos hacen alusión a que en ocasiones se confunde con una evaluación de los establecimientos. Desde esta confusión se explicitan las preocupaciones por la implementación de la evaluación, señalando por ejemplo el escaso tiempo con que cuentan para incorporar esta evaluación en su trabajo, dificultades que se asocian a su experiencia SACGE. *“¿Dónde y cuándo nos juntábamos para evaluar este sistema, en consecuencia que ni siquiera teníamos tiempo para evaluar el resultado de fin de año, el resultado de cada uno de los cursos, se nos iban 2 o 3 días y teníamos que irnos, entonces no teníamos tiempo, ahora para poder hacer un informe un análisis completo como se exige acá; no teníamos el tiempo necesario a lo que voy yo es lo siguiente, no tratemos de complejizar tanto las cosas y tratemos de simplificar al máximo posible y donde sea factible realizarlo, porque a lo mejor esto va a entrar a 1, 2, 3 ó 4 escuelas y el resto no lo va a hacer”.*

Esto se ejemplifica también en la preocupación por capacitar a los docentes para que puedan realizar la evaluación y no sufrir los inconvenientes del SACGE donde el trabajo fue interrumpido por la falta de comprensión del modelo. *“¿sabes por que? Para saber de que se esta hablando, por que los profesores en algún minuto tuvieron que parar las respuestas por que ellos no sabían, no manejaban los conceptos”*

Finalmente señalan su inquietud por conocer que organismos realizarán la evaluación.

### **Dificultades del sistema**

- Los participantes explicitan en el taller continuamente las dificultades que tienen para ejercer su labor como sostenedor y como directores. Si bien señalan la importancia del ámbito técnico pedagógico reconocen que tienen problemas para ejercer estas labores producto de las demandas administrativas. Estas demandas dificultan el apoyo directo a los establecimientos y el monitoreo de las actividades realizadas. *“Una cosa es implementar los procesos y otra es poder*



*monitorearlos, porque es así como el DAEM tiene dificultades para poder llegar a las escuelas a todas las escuelas en seguimiento, nosotros también como de testigo internamente es difícil hacer un proceso de acompañamiento sistemático a nuestros docentes porque por las mismas razones que dan ustedes, porque también la escuela tiene un montón infinidad de otras actividades, que el director tiene que abocarse es un proceso difícil, pero necesario”.*

Otras dificultades se relacionan con los docentes. Señalan que el logro de los aprendizajes dependen en un 70% de las prácticas de los profesores, mostrando una preocupación por el escaso tiempo de los docentes para planificar en relación a las horas de clase y la imposibilidad de despedir docentes a través del estatuto docente. *“En nuestro sistema municipal es casi imposible sacar a los profesores del sistema. Tenemos que trabajar con lo que hay”.*

### **Visión de los apoderados y los estudiantes**

Una dificultad señalada para conseguir buenos resultados es la población con la que trabajan. Por un lado caracterizan a sus estudiantes como personas de una calidad diferente a la de los colegios privados, con escasa motivación y posibles desertores del sistema escolar. *“pienso que la calidad de alumnos que nosotros tenemos es completamente diferente a al de los alumnos para este proceso de enseñanza-aprendizaje porque la enseñanza la damos a conocer en la escuela preocupados de la enseñanza, pero el aprendizaje que tienen que llevar a cabo los alumnos es la motivación que tienen nuestros alumnos es completamente diferente”.* Señalan además que en general tienen un historial de repeticiones lo que se relaciona con la heterogeneidad de niveles de aprendizaje con los que deben trabajar los docentes, lo que dificulta el proceso de enseñanza. *“La gran medida de los cursos nuestros a nivel de grupo, son muy heterogéneos ¿ya? nosotros tenemos arriba al menos realidad de mi escuela. Nosotros tenemos cursos con distintos niveles, los profesores están obligados a trabajar con grupos (..) que es muy difícil poder llevar, un proceso de aprendizaje regular con todo, por estas carencias que los niños traen desde su hogar. El problema esta radicado ahí”.*

Señalan por su parte que algunos de sus apoderados no están interesados en el proceso educativo de sus hijos y que en muchas ocasiones la relación con el establecimiento se vincula con recibir beneficios asistenciales. *“yo creo que entre un 20% probablemente, a los apoderados no les interesa nada que sus hijos aprendan los mandan, porque tienen beneficios y que beneficios son esos, los que les entregan el estado”.* Afirman también que

Afirman que sus estudiantes están en muchos casos carentes de afecto y que las familias no les entregan las condiciones mínimas de educabilidad necesarias para que el establecimiento logre resultados positivos con ellos. A pesar de esta visión negativa, los participantes muestran su preocupación sobre como cambiar la relación con la familia. *“la familia donde no hay apoyo emocional, donde hay una carencia de hogar (...) condiciones básicas mínimas al menos, entonces ni en las escuelas como las nuestras periféricas, son la gran mayoría de nuestros chicos, entonces el problema esta ahí ¿Cómo apoyamos a la familia para que nos entregue a los niños? Condiciones mínimas de poder tras hacer un trabajo efectivo con ellos”.*

## **C. Reporte Comuna 3**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El director del DAEM no quiso realizar previamente el taller porque su equipo se encontraba en terreno en la elaboración del PADEM. Se programó el taller una vez que éstos hubieron entregado su informe.

Media hora antes de la hora programa para el taller llama la asesora del SEREMI para avisar que no asistirá al taller, argumentando que su participación es menor y que la comuna queda un poco lejos para una participación tan breve.

Llegamos a las 9:00 al taller y recién estaban llegando los profesionales al trabajo. Con la secretaria instalamos data show, tazas y pastelitos para la reunión. Comenzamos el taller 40 minutos tarde y sólo con 4 personas. El director comentó que no había entendido que el taller era para 8 – 15 personas (aunque en todos los correos estaba especificado). Los participantes fueron: el director, los jefes técnicos de básica y media y el asesor del gerente.

El taller tuvo hartó movimiento, los participantes entraron y salieron un par de veces, dos de ellos estaban con sus respectivos notebook durante la reunión, por tanto era difícil saber cuánto estaban prestando atención. Sin embargo, ante las preguntas, los aportes fueron sustantivos. Dado que eran sólo 4 personas, el taller avanzó rápido.

## **ii. Presentación de antecedentes**

El primer comentario se produce al presentar los antecedentes de contexto, específicamente cuando se presenta el dato de que habría una brecha negativa entre los municipales y particulares subvencionados en resultados de aprendizaje, brecha que se atenuaría si se controla por NSE. Las participantes confirman que esa tendencia nacional si se da en la comuna. Señalan que a nivel bajo y medio bajo tienen mejores resultados en SIMCE en los municipales que en los particulares subvencionados. Pero precisa que los particulares subvencionados en esos niveles son menos cantidad. Éstos se concentran en el nivel medio – medio alto. Pero si tienen competencia en el bajo y medio bajo y sus escuelas (municipales) ponderan mucho mejor en SIMCE, sobre todo en el de 4to básico.

La segunda intervención durante la presentación de los antecedentes señala que, entendiendo que este es un modelo para sostenedores públicos, también se deben levantar un conjunto de estándares para los “privados”. Manifiesta que entiende que las moderadoras no tienen “mucho que ver” con esto o quizás que no saben, pero existe la inquietud respecto de si se está pensando en un marco que regule a su vez a los privados, con algunos estándares similares o comunes. Sobre este punto están de acuerdo los demás participantes, que comentan al respecto, diciendo que la ley regula todo, por tanto debería también regular a los privados.

Agregan que respecto de las “condiciones asimétricas” de los sostenedores, es de común acuerdo (entre sostenedores) la necesidad de que existan estándares. Por lo mismo ellos lo tienen como proyecto prioritario en el fondo de gestión, porque entienden que es necesario. Pero también queda la sensación de que si bien esto de la “asimetría” se declara en el discurso, finalmente no hay ninguna acción concreta en que se avance en que esa brecha se acorte. Las condiciones en las que se gestiona son muy distintas, y hay un montón de otros temas: que ellos expulsan a sus estudiantes que tienen mal rendimiento o mala conducta, y que los municipales reciben. *“Entonces hay un tema de que súper bien los estándares para el sistema público, pero también como avanzar paralelamente en mayores exigencias para los particulares subvencionados. Puede ser súper injusta la mirada pero desde este lado de la vereda, uno siente que ellos la tienen toda, nadie les exige nada, y nosotros por otro lado, tenemos a los más vulnerables en nuestras escuelas, nos exigen todo, eso, aun cuando yo personalmente comparto y en este DAEM se comparte que hayan estándares desafiantes, absolutamente, porque todo el rato*

*nuestra preocupación es mejorar lo que hacemos para mejorar los resultados de nuestros niños... pero la regulación y los estándares no pueden ser sólo para nosotros”.*

Ante la respuesta de que este estudio es específicamente para públicos, agregan además que los estándares no tendrían por qué ser distintos. Por ejemplo, el accountability, el control de todos los recursos, por qué, si también son platas del Estado los que llegan a los particulares subvencionados no se tienen las mismas exigencias. *“Nosotros tenemos que rendir hasta el último peso que gastamos y si no tenemos a contraloría metida acá 6 meses. Y la hemos tenido”.*

Señalan que además ellos están obligados a hacer cuenta pública, a distintos niveles. *“Y los particulares subvencionados nunca dicen en qué invierten las lucas. Nunca transparentan nada de eso”.*

Si bien hay algunos instrumentos que son distintos, como el PADEM, ellos de todas maneras debieran tener un símil de esas planificaciones, por ejemplo. Los estándares no debieran ser tan distintos.

Durante la presentación del marco legal y estudios nacionales e internacionales no hay comentarios.

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

En general, la presentación del modelo avanza rápido porque los participantes conocen los conceptos centrales del modelo: áreas, componentes y elementos de gestión.

Una vez presentado el cuadro resumen de áreas y componentes, y específicamente los componentes de “resultados” surgen las primeras preguntas. La El director pide mayor explicación sobre el componente de equidad en los resultados de aprendizaje. Necesariamente se dirige la atención a los elementos de gestión.

El concepto de “equidad” es difuso y cada uno lo reconoce como quiere. *“Pueden haber tantos conceptos de equidad como personas habemos”*, por tanto “equidad en los resultados de aprendizaje” no queda tan claro.

Otra participante indica que, al momento de leer las leyes y documentos, hay mucho más avanzado en temas de “calidad” que en temas de “equidad”. Cuando se habla de equidad, ella asocia inmediatamente igualdad en los conocimientos, aprendizajes, independiente de que el contexto sea distinto, que seamos hombres o mujeres. Sobre ese tema, hay poco desarrollado. Entonces cuando se incorpora en este modelo de estándares la equidad en los resultados, para ella es muy valorado, *“porque en la LGE está, pero todavía es muy incipiente”*. *“Todavía no estamos dando respuesta a lo que se debiera dar”*. Entonces acortar la brecha de lo que los niños aprenden, finalmente a eso tiene que apuntar. No puede ser que los niños de nivel socioeconómico más vulnerable aprendan menos, o que la expectativa de aprendizaje que la persona tiene sea menos. *“Entonces todo lo demás, para mí es contexto.”* Son las condicionantes, pero el desafío es que aun con todas esas condiciones, aprenda tanto o igual que un niño que es medio-alto y que está en un colegio pagado y que tiene otras condiciones que son mucho más favorables. *“Entonces a mi me gustó que estuviera explicitado”*.

Aunque está de acuerdo, otra participante indica que tiene que estar mejor explicitado. A la primera lectura no queda claro a qué se refiere, por que el concepto de equidad ha sido utilizado

de mil y una maneras. Pero además no queda claro a qué se refiere el componente de equidad, no queda claro que refiere a las brechas entre grupos al interior de la comuna.

Todos están de acuerdo en la importancia de incorporar la equidad en el modelo. Sin embargo, también están de acuerdo en que la equidad es un gran tema, que finalmente Chile no ha podido resolver en 20 años, que es el tema de la equidad en los resultados. Esa realidad si se evidencia en la comuna, de hecho, los establecimientos que ponderan desde 280 para arriba en el SIMCE son los que atienden a niños con menor vulnerabilidad, y los establecimientos que atienden a los más vulnerables, ponderan hasta 290 en algunos casos. Entonces, está bien que se releve, pero es un gran tema finalmente. *“Comparto en que se le ponga esa tensión al sostenedor, de acortar la brecha, porque para un sostenedor finalmente es más cómodo concentrarse en ese grupo que pondera 300 en el SIMCE, porque ellos ya tienen gran parte del tema resuelto, pero lo más difícil es como hacemos avanzar, por ejemplo en el contexto de la SEP, a los que están en 190. No obstante, es un poncho grande, super grande para un sostenedor”.*

Plantea que si bien la lógica de los estándares además indica que si presionamos al sostenedor, a nivel país podemos ir acortando la brecha, en general, hay que reconocer que el sistema educativo está altamente segmentado y eso responde a cómo está construida la sociedad. Nuestra sociedad está altamente segmentada. Y eso se refleja en el sistema educativo y éste además lo reproduce. *“Aunque comparto que se releve, también me asusta. Porque si nos van a evaluar sólo por logros, claro, tú los promedias y finalmente ahí igual puedes esconder algunas diferencias. Pero además si te van a mirar cuál es la brecha entre grupos...”* En todo caso, están de acuerdo en que ese es el desafío. La SEP también intenta acortar esa brecha, con estrategias que son discutibles pero, eso es lo que intenta.

Pero además, es distinto mirarlo en el componente que mirarlo en el elemento de gestión. Se entiende mejor al mirar los elementos.

Un segundo comentario general es sobre la “gestión de relaciones con el entorno y la comunidad”, donde está incluida la relación del sostenedor con el Ministerio de Educación. La intervención plantea que el Ministerio es más lo que dificulta la acción que lo que acompaña la acción. Y pone el ejemplo de la ley SEP. *“Ha sido tan engorroso el sistema, ha sido tan lleno de dificultades el proceso, que hoy día nosotros estamos – no voy a decir en pie de guerra – pero... nos van a pasar la cuenta, sobre una cosa en que ellos han tenido mucha culpa en que no se ha podido ejecutar bien... te voy a poner un ejemplo: los informes a las escuelas, nunca pasaron por el sostenedor, directamente a las escuelas, entonces nosotros no supimos si estaban aprobados con observaciones, si estaban aprobados sin observaciones, si estaban reprobados. Un mes y medio después supimos algo, a través de nuestras escuelas. Entonces si ellos van a ser nuestra contraparte en esto, también deben estar claramente definidas sus responsabilidades para que el trabajo del sostenedor, se pueda realizar como corresponde”.*

Ellos ponen muchas cortapisas para poder hacer las cosas bien. Las restricciones que van poniendo, van dificultando todo. Honestamente, si nos van a pasar la cuenta, déjennos con libertad de actuar, pero déjennos con libertad de acción, porque incluso para dar cuenta de los recursos SEP es hasta el último peso, justificándolo con todo. Tienes que pensar en lo macro, y también en lo ínfimo. Ese es un tema para el sostenedor, ¿cómo está reflejado ese tema en el modelo? Por qué dado que es un nivel intermedio, el vínculo siempre está con el nivel macro.

Una vez revisadas las pautas, surge el comentario sobre lo “familiar” del modelo. Es un modelo que resulta conocido, por lo similar con los otros modelos y sobre todo con la lógica del SACGE, que existen 4 áreas de procesos y una de resultados. Entonces el modelo les hace sentido, el lenguaje es conocido y amigable, no parece que fuera algo muy diferente. Y al ir leyéndolo,

efectivamente, tiene la lógica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Ahora, el modelo está al revés, partiendo de resultados. El SAGCE parte primero con las áreas de proceso, y finalmente termina en resultados. Acá se plantea el área 1, resultados, se coloca como en primer lugar. Pero no le ve mayores dificultades, le parece muy lógico el modelo.

Un segundo comentario general indica que lo central de las responsabilidades del sostenedor está contenido en las 5 áreas, y que no agregaría otra área. Plantea que es interesante el esquema que muestra el área de resultados en el centro. Uno puede pensar que es sólo el esquema, pero no, hay una lógica detrás que es distinta, que avanza respecto de lo que se hizo en el contexto del SACGE, en el cual el área de resultados estaba como “resultado” de todo, de estos 4 grandes procesos. *“A mí me hace sentido que esté puesto como lo central. En el mono que tu mostraste, están los 4 y resultados está como superpuesto sobre las otras áreas. Me gustó, porque tiene que ver con cómo estamos entendiendo el rol del sostenedor, el foco en el cual el tiene que centrar su labor”.*

Otro participante indica que el esquema recoge muy bien la ley. Porque ahora se le va a pasar la cuenta al sostenedor sobre todo eso. Y los resultados son realmente los relevantes. Entonces qué es lo que hay que ir haciendo para mejorar los resultados.

Lo otro es que se releva que son resultados “educativos”. Y en la mayoría de los componentes, se habla de los resultados de aprendizaje, de los temas pedagógicos, entonces no es que sean los “resultados de”, o sea, sí, hay eficiencia, etc. Pero el modelo apunta a los aprendizajes. Y que esté explícito eso se valora. También que el liderazgo sea “institucional” y “pedagógico”, porque en el SACGE es sólo liderazgo. O sea, el director y su equipo no sólo tienen que liderar, y ver que las cosas se hagan, sino que las cosas se hagan en función de lo pedagógico, de los aprendizajes, del foco en el “giro del negocio”.

Por último, hay acuerdo en que es necesario reducir el modelo. 81 elementos de gestión es muy pesado.

### **AREA 1**

En primer lugar, comparten que es una responsabilidad del sostenedor y la ley así lo establece. No obstante corresponde absolutamente, creo que se requiere desde el Ministerio un mayor apoyo.

Pensando en que este es un modelo solicitado por el Ministerio de Educación, y para el nivel nacional (no sólo pensando en la comuna) se debe levantar una herramienta electrónica, un software, una página, que le permita a los sostenedores poder tener estas metas visualizadas día a día, o con periodicidad de manera que le permita tomar decisiones. Y ese podría ser perfectamente el rol del estado. Poner al servicio de los sostenedores, una plataforma que permita desde las escuelas alimentarla y que le sirva a diferentes usuarios. No solamente al sostenedor, sino a los padres, profesores, los mismos estudiantes, para poder ir viendo las metas de efectividad que se ponen, y obviamente para el sostenedor todo lo que tenga que ver con las metas de aprendizaje que sean acordadas. Si bien en la comuna están pensando en levantar una plataforma, eso requiere mucha cabeza, muchos recursos, y siendo necesario y urgente, todos se van a lo que demanda el día a día. Por tanto sería muy positivo por parte del ministerio si se pudiera levantar una herramienta que facilitara el monitoreo y seguimiento de las metas de efectividad. Esto aplicaría para casi todos los componentes de resultados. O sea, se requiere de un mayor apoyo a nivel país.

Además, pone de manifiesto que en muchas de las metas de resultados están truncados porque los sostenedores no pueden gestionar los recursos humanos. *“Con los titulares nos tenemos que quedar, nos gusten o no nos gusten, avancen o no avancen en los aprendizajes de los*

*estudiantes, hagan un aporte o no lo hagan, estén comprometidos o no estén comprometidos*". Entonces para poder compararse y estar de igual a igual con un sostenedor particular, los sostenedores debieran tener elementos de gestión de los recursos humanos similares. No importa lo de la selección de alumnos. El sistema público tiene que hacerse cargo de los que no se hacen cargo el resto. Pero el estatuto docente es un techo para los públicos. Un ejemplo es el tema de las licencias médicas de los titulares. Son tan atroces que los niños pierden continuidad del trabajo técnico establecido. Estos son algunos elementos sobre los cuales se podría buscar alguna alternativa de modificación.

## **AREA 2**

Están de acuerdo con los componentes y que éstos son responsabilidad del sostenedor. Indican algunos comentarios:

El componente 2.1, que habla de visión, hay un tema que puede ser de redacción, que se podría revisar. Pero hay otro tema, en la última parte de la definición: "*...en base a las definiciones realizadas por el sostenedor en alineación con sus establecimientos*". Aquí queda la duda sobre qué se está entendiendo por "alineación" con los establecimientos. Porque finalmente la visión la define el sostenedor, y una vez que la define, el proceso que viene después es socializar, compartir, y el tercer paso quizás sería alinear a toda la comunidad educativa en torno a. Entonces mientras el sostenedor sea el responsable, si bien la definición puede ser participativa, es del sostenedor. Entonces el concepto de "alineación", en ese contexto, no queda tan claro.

El en 2.4 "Apoyo y Fomento al liderazgo de otros actores", queda claro al leer la definición, pero el título del componente no es el más adecuado, porque finalmente cuando uno lee lo que está en la descripción, se refiere a cómo el sostenedor fortalece el liderazgo de sus equipos finalmente, tanto en el DAEM como en los establecimientos. Esto de "otros actores", no es claro. Puede ser "de sus equipos".

En el 2.2, planificación estratégica de la gestión local, es importante que el "sostenedor" vaya acompañado del equipo del DAEM, porque el sostenedor puede ser sólo 1 persona. Entonces explicitar que es el sostenedor y su equipo.

Hay un participante que plantea que le cambiaría el nombre al área 2, porque los componentes y elementos de gestión, están más bien apuntando a estructura, a "sistema", a cómo poder ir dejando capacidad instalada en las corporaciones e instituciones, y que tiene que ver con la función de administración, o planificación para las escuelas, o sistemas de monitoreo y seguimiento para la toma de decisiones, o transferir buenas prácticas, delegación de funciones, definir perfiles de cargo, entonces no le encuentra la conexión con el "liderazgo institucional y pedagógico". Propone llamarlo Gestión Institucional, por ejemplo. Los temas de pedagogía no están presentes, y el liderazgo tiene que ver más con el proceso de implementación, y estas cosas que aparecen en el modelo tienen que ver más con el diseño de instrumentos. El liderazgo opera cuando ya has echado a andar la máquina. Lo que está en los elementos es planificación, diseño, armar la máquina. El liderazgo lo ve más en la parte operativa, en el día a día. Esta área es más macro que "liderazgo". Entonces buscaría un nombre más grande. Liderazgo sería uno de los elementos de la gestión institucional.

## **AREA 3**

En el componente 3.3, además de articular y evaluar los procesos de enseñanza –aprendizaje y realizar acciones de apoyo, deberían estar las acciones de monitoreo, análisis de los resultados. Esas palabras no están, esas funciones no están.

En el 3.1, un participante indica que las “experiencias exitosas” no sólo deben rescatadas desde el nivel local. Puede que en un sostenedor pequeño no haya experiencias exitosas, por lo tanto, la búsqueda de experiencias exitosas debiera ser más amplia, más allá del nivel local. El lugar de búsqueda debiera ser más amplio.

Otro comentario, apunta a que es difusa la distinción entre los componentes 3.1 y 3.3. En el fondo, la distinción entre ambos componentes es discutible. “La gestión de apoyo directo” contiene la “gestión de currículum y la enseñanza”. A la vez, la “gestión del currículum” también implica “apoyo directo”. Entonces la distinción no es tan clara, están muy imbricados. No está resuelto que separación se quiere hacer y si hay una distinción, habría que cambiar los títulos, sobre todo el 3.1. Ahora, el título de “Gestión del Currículo y la Enseñanza” da para todo. En la descripción queda más claro. Pero no hay claridad sobre las acciones a realizar en cada uno.

Otro comentario es que hay algunos elementos de gestión en que se habla de docentes (apoyo a...) y se podría incluir a los asistentes de la educación, a los inspectores, a profesionales que no son docentes, porque ellos también van a impactar en los aprendizajes y son parte de la comunidad escolar. Entonces los elementos están bien sesgados en decir “directores y docentes”. Y pensando en la implementación del modelo, es bueno que estos actores se sumen.

No se ve en esta área ni en las otras, ni en los componentes ni elementos de gestión, la retroalimentación de los procesos. Qué se hace cuando no se están realizando los procesos o no se están cumpliendo los resultados. Qué pasa con el análisis de esos resultados, qué pasa con lo que tenemos que plantearlos con esos resultados, y cómo planteamos una estrategia para mejorar.

Otro de los participantes indica que ese tema es transversal a todo el modelo. Y habría que agregarlo a todos los elementos. Sin embargo eso no está explícito. Porque si se habla de “mejoramiento continuo”, tiene que ver monitoreo, evaluación, retroalimentación de los procesos, incorporación de estrategias o planes de trabajo.

En este momento la moderadora adelanta que ese contenido ya está incorporado en los elementos de gestión, específicamente a nivel de las rúbricas.

#### **AREA 4**

No hay muchos comentarios sobre esta área.

Aparece el tema de que no es posible controlar lo que no puedes medir. Entonces al parecer faltaría un sistema de medición, de generación de indicadores, procesos de análisis. Sin embargo, aunque son necesarios para la gestión financiera y de recursos, es transversal para todo, independiente del área, en todos debiera haber un sistema que permita controlar.

#### **AREA 5**

Hay un problema de redacción en la definición del área 5.

En el componente de “Relación de actores del sistema escolar y entorno”, surge la duda sobre si el entorno es “todo”. Los demás participantes del taller contestan que efectivamente, el entorno son todas las redes que se establecen con el municipio, los diferentes departamentos. Por ejemplo en los PMU la relación con el departamento de Obras, pero también en otros proyectos con SERPLAC, la OPD, etc. Pero también redes privadas, la Shell (que ahora no es Shell) pero que se pone con lucas para la orquesta, todas esas redes. Todas las instituciones que hacen un aporte al DAEM o la educación.

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

El primer comentario en relación a los niveles es que tienen experiencia de trabajo hasta con 5 niveles. Se entiende que se hayan adoptado 6, según el modelo que se tomó de referencia.

Con el tema de los “nombres” de los niveles, el “ejemplar” es un poco “odioso”, desde su perspectiva. El funcional es bien claro, el insuficiente, básico, funcional y avanzado, esos 4 son claros. Se lee el título y queda más o menos claro de qué se está hablando. El funcional, queda al tiro claro que el sostenedor ha desarrollado todo lo que es necesario, que es funcional a la labor pero no ha ido más allá. También con el avanzado, básico e insuficiente. También en los dos inferiores, habría que ir a mirar el detalle para ver si la distinción es transparente, es clara.

Otra participante indica que en el funcional el sostenedor “puede” gestionar una buena educación, por tanto “funciona”. Ahí en ese nivel se fija el límite, el mínimo. Ahora, lo que viene después que eso, no debería ser “avanzado”, sino “orientado a la mejora”. Si el piso mínimo está en el funcional, el siguiente no puede ser “avanzado”. Sino intermedio. Tiene que haber un paso intermedio entre el funcional y el excelente. A esta participante también le hace sentido que el nombre “ejemplar” pueda ser “odioso”, porque significaría que un DAEM es “ejemplar”.

#### **v. Rúbricas**

La participante indica que tiene experiencia de rúbricas en distintos contextos, en aula pero también con Carmen Montecinos para evaluar a los estudiantes en práctica de pedagogía, en la UFRO, y que su experiencia con rúbricas le indica que “discriminar” entre los 2 últimos niveles, es complicado. Cuando los dos últimos (los más altos, pero también pasa cuando los dos más bajos son muy cercanos), la posibilidad de discriminar es menor, puede llegar a ser complicado. Porque puede ser que en el nivel ejemplar haya 2 o 3 cualidades más, pero en la práctica eso cambia. Porque con la rúbrica ocurre que, por muy bien construidas que estén, igual cuando se hace el pilotaje aparece que hay cosas que mejorar. El detalle sobre lo que hay que mejorar va a salir a la luz cuando se realice el pilotaje con un sostenedor real en condiciones reales.

Mirando más en detalle el ejemplo de la rúbrica, una de las participantes pone en evidencia que hay sólo un elemento que hace la diferencia entre el nivel avanzado y el ejemplar. Ese elemento es que “tiene perspectiva de mantenerse”. Ahora ese tema es muy difícil de evaluar. Y además, que tenga perspectivas de mantenerse no depende en estricto rigor del sostenedor (sobre este último punto todos están de acuerdo). El sostenedor, entendido como el gerente del DAEM) dura los 4 años que dura la gestión municipal, con suerte. Si bien puede ser un detalle de esta rúbrica, pero ese detalle, no justifica tener un nivel 6. Porque es muy difícil de evaluar. Pero para eso habría que mirarlas todas.

A este respecto, otra participante indica que ese es el tipo de elementos que hacen la diferencia. Señala que en la evaluación de profesores, el elemento que distingue entre un competente y un destacado, es que en su planificación, articula con otros subsectores. Son diferencias que dan una notita un poco superior al resto, que puede que no sean tan relevantes, pero finalmente, que la persona esté pensando en hacer algo diferente al común, destaca.

Ahora, sin duda el límite es muy delicado, y surge la pregunta por cómo se mide. Los cuatro participantes concluyen en que un nivel 6 “no aporta valor”, a la graduación, porque ese límite es muy fino y lo central ya estaría hecho.

Lo que es complicado del ejemplar (indica otra), es que si la evaluación la va a hacer el ministerio, la agencia de calidad, etc. O algún externo, y eso ya tiene una carga. Ya hay una carga en que el Ministerio evalúe al sostenedor, sobre todo cuando no le facilita su labor al sostenedor (como ya se conversó previamente), por tanto, la distinción entre uno y otro nivel tiene que ser



muy clara, porque el “pataleo” posterior puede ser masivo si esa distinción no está clara. Por eso es tan importante que la rúbrica efectivamente “discrimine”. Ahora, la ventaja de la rúbrica como instrumento de evaluación, es que el evaluado sabe desde antes cuáles son los criterios y en qué consisten esos criterios. Pero también tiene la desventaja que como el evaluado sabe eso, a la vez tiene más argumentos para “patalear”. Es importante que no quede tan “finita” la línea.

Entonces, concluyen en que deberían ser 5 niveles. Los extremos, el centro, y dos más. Si la idea es que el último nivel sea “excelente”, “sobresaliente”, entonces el “funcional” o mínimo no debiera estar en el 4, sino en el 3. De esta manera el 4 puede ser una práctica “mejorada” y el 5 ya es espectacular.

Algunos comentarios más:

Al ver las evidencias y medios de verificación, se imaginan todo lo “pesado” o “trabajoso” que puede llegar a ser el modelo, parecido a lo que pasó con el SACGE en las escuelas.

Pero además, comentan que lo bueno del modelo, es que transparenta y pone las reglas del juego mucho más claras porque en el otro modelo no estaba “esto” de fijar el valor, el detalle.

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Relacionando esta pregunta de la agregación con otro tema que ya se había conversado, que es la dificultad que tienen algunos sostenedores para gestionar, todos tenemos dificultades, pero algunos tienen más que otras, es más pertinente la alternativa 2. Pensando en que por lo menos a nivel de áreas (aunque hay que darle más vueltas) es lo esencial, no obstante, si el sostenedor tiene que focalizar, porque no da abasto o no puede con todas, si se podría discriminar de las 4 de procesos cuáles son las que más aportan a los resultados educativos. Porque si bien todas aportan, hay algunas de ellas que aportan más. En esa lógica, hace más sentido. Plantea que la definición que ellos mismos han ido llegando con el cambio de gestión, es que si bien todo lo que se hace es relevante, hay un giro principal del negocio y eso es lo central, y todo lo demás es el back office o el apoyo para que eso suceda.

Entonces la ventaja de la alternativa 2, es que dentro de las 4 áreas de procesos, podemos relevar aquello que es más esencial. De todo eso que es esencial, qué es lo más esencial. Y eso además permitiría dar una señal, no sólo para los sostenedores que gestionan en condiciones de mayor aislamiento y dificultad, sino también para los sostenedores grandes.

Ahora, la desventaja es que ahí se abre una discusión que no es menor. Porque para llegar al consenso sobre cuánto pesa cada una, cuál pesa más, cuál pesa menos, es difícil. Es una vuelta que no es corta.

Adicionalmente agrega que metodológicamente también le hace más sentido esta alternativa. Porque aunque incluyamos sólo lo esencial, igual hay cosas que pesan más y otras que pesan menos.

La alternativa 1 es complicada por 2 motivos. En primer lugar, porque no todos estamos en las mismas condiciones. En segundo lugar, porque para que exista gestión de las relaciones con el entorno, es necesario que exista gestión institucional como gestión pedagógica. O puede que exista, pero el efecto que eso va a tener se puede ver muy disminuido, porque las dos anteriores no están resueltas.

Un segundo comentario al respecto es la distinción entre procesos y resultados. Y en esa distinción el mayor peso debiera darse a los resultados. Porque puedo tener los procesos funcionando pero no producir resultados, y en una lógica de igualdad, eso no va a quedar

reflejado en la evaluación final. En cambio si se ponderan más los resultados, puedes tener los procesos fantástico, pero si no tienes resultados, no te sirve de nada. Entonces ponderar más los resultados te va a obligar.

El esquema (de las 4 áreas de proceso y la de resultados superpuesta) también indica que es más importante el área de resultados, en términos de modelo.

La única opinión distinta al resto, indica que si el modelo tiene 4 áreas de proceso y una de resultados, entonces hay que velar por que existe un equilibrio entre estas áreas. Está claro que el foco está en lo pedagógico, pero se corre un riesgo si se pondera con más puntaje una categoría, entonces qué va a pasar con las otras categorías. Entonces en sostenedores donde no hay nada instalado, la ponderación va a servir para que se concentren en lo que tiene más valor.

Le discute otro participante indicando que cuando existen relaciones de “causa – efecto” para producir mejores resultados necesariamente vas a tener que mejorar las otras áreas, independiente de que pesen “menos que un paquete de cabritas”. Porque tú los vas a forzar, el sostenedor va a estar obligado.

A lo cual ella responde que si bien está de acuerdo en dar más valor a las áreas pedagógicas, si se corre el riesgo de que el sostenedor normal ponga más importancia en una cosa. Para que el sostenedor se haga cargo de los resultados no basta con ir a evaluarlo. Es importante que además se tome en consideración el contexto, las condiciones en que funcionan.

Los participantes indican que en realidad su mirada como comuna no es la mirada “nacional”, y que por tanto las realidades de los establecimientos son distintas. Ellos están de acuerdo en ponderar más resultados, pero el tema es incipiente. Quizás en el largo plazo las corporaciones puedan contar con las condiciones necesarias para poder gestionar.

Un sostenedor que tiene buenos resultados, no necesariamente va a tener bien evaluado todos los elementos de gestión de procesos, entonces es injusto que, si tengo buenos resultados, se pondere de igual manera ambas áreas. El área de resultados tiene que tener mayor ponderación. Pero dentro de las otras 4, también tiene que haber diferencias. Hay dos niveles. Uno, que el área de resultados pese más, pero dentro de las otras 4, también unas tengan más peso. Su percepción es que las áreas de liderazgo, gestión de enseñanza y gestión de recursos son esenciales. El área de entorno, no aporta tanto valor como las otras 3. La gestión de recursos parece “menos” relevante, pero en realidad es el motor del sistema.

## **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

Un tema es con quién hacer la bajada y lo otro es cómo hacerlo.

Con respecto a quién, tiene que ser un equipo representativo, región metropolitana pero también puerto Saavedra, por poner un lugar. Hay comunas muy diversas. Ese tendría que ser el criterio básico, la representatividad.

Ahora, cómo socializar el modelo. Dado que es un modelo difícil de digerir para los que no están acostumbrados, tiene que ser paso a paso, en varias etapas, como una cascada. Tiene que ser de una manera muy amigable.

La planificación estratégica la han abordado de la siguiente manera: primero, una sensibilización con respecto a la necesidad de tenerlo, después, una primera etapa que era presentar el foco estratégico, lo macro. Y luego, pinchando una a una los elementos más en detalle. Esa es una buena estrategia de trabajo. Y lo importante, es que en cada momento sea posible que la

audiencia te retroalimente. Hay que pensar en talleres muy interactivos. El discurso solo es lo mínimo necesario.

Y el pilotaje, si el ministerio está pensando en un pilotaje, tienen que pensar en un incentivo para que la gente participe, porque basta con mirar la lámina de los elementos de gestión para imaginarse toda la cantidad de medios de verificación que hay que recolectar para la autoevaluación y para el panel. No necesariamente lucas, pero algún incentivo tiene que haber para participar en el pilotaje, porque no es menor. Y existe la experiencia del SACGE, y esa experiencia fue muy potente. Además del cero valor que aportó a las escuelas. La forma en que se instaló el SACGE fue muy autoritaria, poco consensuadora. La bajada tiene que ser bien pausada, y testeando si se va entendiendo el modelo.

Ahora igual es un trabajo de chinos. Porque nosotros podemos hacer aportes, pero cuando estás parando un modelo a nivel nacional, hay un tema que supera las realidades particulares, para que el modelo te sirva. Entonces la bajada tiene que tener dos características: que sea representativa de la realidad nacional, y dos, el tema de lo “pausado”. Cuando estos modelos los lanzan así, claro que son traumáticos.

Se sugiere, además, que este modelo no se haga durante el año, sino que en Enero. Si este trabajo se quiere hacer con sostenedores, Enero es un mes como para hacer este trabajo, porque el sostenedor está más relajado. Durante el año, poco y nada uno se va a poder concentrar en el tema. Es importante hacerlo viable.

#### **viii. Temas emergentes**

El primer tema emergente, y que apareció a propósito del área 5 (relación del sostenedor con el entorno), es el tema de que si se va a evaluar a los sostenedores, si se les va a pasar la cuenta (a propósito de la ley SEP), entonces tiene que dejarse en libertad de actuar al DAEM, por un lado, y deben fijarse también las responsabilidades de la contraparte (del MINEDUC), por otro. Porque el Mineduc muchas veces obstaculiza y limita el trabajo de los sostenedores y pone muchas dificultades, que inciden en la gestión del sostenedor. De esta manera, sienten que se les está evaluando y se les va a pasar la cuenta por una gestión que también es en parte responsabilidad del Ministerio y su forma de hacer las cosas. A propósito de esto, surge la pregunta por cómo el modelo resuelve este tema. Al parecer, el modelo parte del supuesto de que existen unas condiciones iniciales, de base, que no necesariamente son reales, a partir de las cuales el sostenedor tiene que realizar un conjunto de prácticas. Entonces ahí hay supuestos que no están tan claros, o que no necesariamente operan, y a partir de los cuales se puede intuir que se producirán algunas dificultades al momento de aplicar el modelo.

Otro participante agrega que el modelo debe considerar la “doble dependencia” que tienen los establecimientos. Por ejemplo, los establecimientos se comunican o dependen del Ministerio, que pasa por encima del sostenedor sin comunicar las cosas, y también dependen del sostenedor, entonces eso genera confusión, dificultad, y más que facilitar el proceso de aprendizaje de los niños, lo dificulta. Ese supuesto de base al parecer no está en el modelo.

Un tercer participante indica que esto genera desorientación a nivel de escuela. El sostenedor entiende como funciona el tema, que las políticas se generan, que la SEREMI las tiene que bajar, que llega la información o en otras ocasiones la información llega directamente al colegio, etc. Pero en los establecimientos se desorientan, porque saben que tienen que seguir las políticas del ministerio, pero el sostenedor también tiene sus propios planes, sus propios tiempos y ahí hay

desacuerdo, muchas veces. Entonces ahí se entorpece y se retrasan las cosas. Y la credibilidad del sostenedor se pone en duda.

Pone el ejemplo que hubo un par de semanas en que se aplicaron 2 pruebas de lectura a los niños, una gestionada por el sostenedor y otra, una semana después, aplicada por el Ministerio. Entonces esas descoordinaciones no pueden darse. Señala que hace tiempo que el Ministerio está desorientado y tiene que volver a ordenar. Hace tiempo que la credibilidad la ha ido perdiendo también. Entonces el Ministerio también tiene que hacer un trabajo. Eso siempre y cuando siga siendo la contraparte. Porque la otra alternativa es que fueran Agencia de Calidad o Superintendencia, y que desde esa posición ejercieran ese rol. Y como ya han traspasado lo técnico a las corporaciones, dejen al sostenedor funcionar, le den la autonomía para funcionar. *“Nosotros estamos dispuestos a que nos pasen la cuenta, que nos pasen la cuenta. Dentro de nuestras planificaciones está dar cuenta, la accountability es un tema para nosotros. Sabemos que gestionamos platas públicas, y por lo tanto somos responsables de eso. Por lo tanto si la ley se da como está establecida, porque a veces los reglamentos dicen otras cosas, debiéramos quedar con la autonomía de poder decidir, esto es lo que vamos a hacer y anualmente nos pasarán la cuenta y nosotros tendremos que rendir cuentas sobre el tema”.*

Ahí cuentan que ellos llevan 4 años intentando instalar una mirada diferente con los equipos directivos, paulatinamente. Y armando un equipo técnico para poder acompañar. Cuentan que también tienen una mirada más estratégica y eso también permite fortalecer los lineamientos y la operacionalización de las cosas. En ese sentido han avanzado. Cuentan también que tuvieron que hacer un cambio de mirada desde la “administración” de los colegios a la “gestión”, al liderazgo.

Otro tema que aparece hacia el final del taller, es que a partir del taller, se cuestionan también el trabajo que están haciendo con la institución X. *“Estábamos cuestionándonos, que nosotros estamos haciendo esta misma pega con la institución x, y el tema es que, cuál es la utilidad que eso va a tener cuando finalmente va a ser el ministerio el que nos va a decir oye..., este es el modelo. Ahora, es similar, yo diría que no hay grandes diferencias, pero obviamente no van a ser los mismos elementos de gestión necesariamente, yo diría que las áreas son similares, casi iguales, pero imposible que los elementos de gestión sean iguales, y nosotros lo estábamos haciendo pensando precisamente en adelantar el proceso que viene, pero si el ministerio ya lo encargó, hay que pensarlo”.* Aunque puede que la ley también demore en promulgarse.

Comentan que este proceso responde a que ellos han decidido asumir un rol distinto. El alcalde tomó la decisión política de decir que la educación importa y la calidad de la educación importa, por lo tanto es necesario hacerse cargo de los procesos pedagógicos. Pero eso no lo toma todo el mundo. Está bien que ahora esté dado por ley. Pero para eso hay que prepararse mucho, porque la resistencia, es tremenda dentro de las escuelas. La experiencia del DAEM, es que después de 4 años, recién las escuelas empiezan a entender que el rol nuestro va mucho más allá de lo administrativo, y que tiene que ver con lo técnico pedagógico y la política educativa. Pero aun todavía hay resistencia, y ha sido un proceso largo con las escuelas municipales, que reconozcan en este equipo un rol más allá del administrador, y que pasa las lucas y al cual le “piden” todo el rato, sino que también tienen un rol central en el monitoreo y seguimiento técnico pedagógico. Entonces es posible que los sostenedores que estén recién abriéndose al nuevo rol, igual eso va a demorar, ahí la resistencia es normal, es un tema de mediano plazo. Ahora, podemos poder a los mejores directores en esas escuelas, pero ese director se tiene que casar con el jefe técnico que es titular, con el orientador que es titular, con el inspector titular, etc. Entonces es llevar a un director a gestionar un equipo que ahí dentro, en lo pequeño, es resistente. Y ese es sólo el principio, porque con los profesores ya es otro tema. Por eso, es importante que se entienda que es una tarea de largo aliento, y de uno a uno, que fue lo que en la comuna se fue haciendo con los

diferentes equipos. Se trabajó con los grupos separados: jefes técnicos, inspectores, etc. Y después todos juntos, a ver si estaban todos mirando hacia el mismo punto.

Con la llegada del nuevo gerente, se le quiso dar un nuevo sello a la gestión del sostenedor, y entendió la lógica que el sostenedor tiene que rendir cuentas, y que esas lucas que recibe del municipio tienen que ser gastadas de manera eficiente. Entonces, la primera decisión que se tomó y que después se consensuó con la comunidad educativa tiene que ver con el “foco” en el estudiante y su aprendizaje. Entonces la mirada es focalizar los esfuerzos y los recursos en el aprendizaje de los alumnos. Y generar un sistema que te va a reportar indicadores, que te permitan tomar decisiones, día a día. Ahí los participantes del taller cuentan el proceso de planificación estratégica que se llevó a cabo (ver transcripción).

Un elemento interesante de esta planificación son los “mínimos garantizados”, que deben tener los colegios. Es decir, los apoderados tienen que saber que si ponen a su hijo en un colegio, su niño va a tener un mínimo de N puntos en el SIMCE, por ejemplo. Y ese es el foco que se puso en las escuelas.

Comentan también que el proceso de planificación estratégica contempló todos los factores críticos que se mencionan en las experiencias nacionales e internacionales. Pero junto con esto, señalan que además todos los “componentes” del área de resultados están dentro de sus objetivos estratégicos como DAEM. Idénticos, como si le hubieran pasado lista. Son coincidentes los elementos del modelo con el trabajo que ellos están haciendo en la comuna.

También comentan que parte importante del proceso ha sido poner los esfuerzos en los recursos humanos. Elaboración de un concurso de directores, y seleccionarlos en base a un perfil específico, ir cambiando los profesionales en la medida en que se pueda, etc.

En esta lógica, el modelo de calidad les hace mucho sentido. Y les sirve además para tener mayor calidad sobre el perfil del sostenedor público. Pero por lo mismo queda en evidencia también que hay DAEM que no aplican para este modelo. Lo que sí, es que con la promulgación de la ley de las corporaciones de derecho público, que cuentan con un ítem presupuestario que no depende de la aprobación del concejo municipal, ahí es posible que el sostenedor pueda cumplir con todo este perfil, porque incluso esta comuna, que es comuna grande, con la subvención no le alcanza para tener un equipo como el que tenemos nosotros.

## **D. Reporte Comuna 4**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller comienza con 45 minutos de retraso, porque a la hora fijada para el inicio sólo dos personas están presentes: el representante del SEREMI y el director del establecimiento anfitrión. El taller comienza con la presentación de la SEREMI sobre el contexto general en el cual se inserta la propuesta de estándares.

Mientras se realiza el momento 1 del taller algunos participantes se incorporaban con un retraso superior a una hora. Luego este momento el jefe DAEM se retira aludiendo a compromisos con otra institución y no regresa. Gran parte del taller se realiza en un contexto complejo por ejemplo, algunas personas salían a contestar su celular afuera y otras lo hacían en la misma sala. En otras ocasiones el taller es usado para resolver temas emergentes de los establecimientos, por ejemplo durante el tiempo destinado para el trabajo individual un director se queja de que el patio de su colegio estaba inundado e increpa a la asesora del jefe DAEM en busca de respuestas quien hace una serie de llamadas telefónicas para solucionar la situación del director.

Esta dinámica sólo es atenuada brevemente con las peticiones de las monitoras a guardar silencio, escucharse unos a otros y atender a las actividades. Al finalizar el taller, varios de los directores presentes mencionaron sentirse cansados y presionados por la presentación del modelo, y la insistencia a focalizarlos en el tema de trabajo.

Un tema recurrente en el discurso de los actores son las frecuentes alusiones a las particularidades de la comuna y la dificultad de enmarcarse dentro de una propuesta de estándares, ya que el contexto en el cual trabajan es muy vulnerable y diverso.

### **ii. Presentación de antecedentes**

Durante la presentación de los antecedentes del modelo los participantes no realizan comentarios. Sin embargo es necesario señalar que durante la introducción realizada por la representante del SEREMI los participantes intervienen respecto a la elaboración de estándares en el ámbito de la formación inicial docente. Estos comentarios hacen alusión a que los estándares deben elaborarse teniendo en cuenta las necesidades que surgen desde la praxis y que para lograrlo es necesario consultar a los actores que trabajan en el sistema educativo.

*“nosotros participamos en todas las demostraciones de estándares (...) De esa mirada me pregunto y siempre lo planteo en las instancias que puedo en términos de la formación inicial, ¿A quién le preguntan lo que necesitan hoy día los profesores del mundo real?, si le preguntan a los directores... qué bueno. No estoy diciendo que sea bueno preguntarme a mí (se ríe) sino que sin desconsiderar desde la praxis.”*

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

#### **A nivel general**

- Los participantes afirman que todas las áreas planteadas se relacionan con la labor que deben realizar los establecimientos y el sostenedor. *“Están claros dentro de lo que ha nosotros nos*

*interesa, de lo que es propio de nosotros en torno a los elementos involucrados en términos de los logros en el aprendizaje y todo lo que lo rodea”*

- Los participantes valoran que el lenguaje usado sea conocido y usado por ellos, lo que permite que el modelo sea percibido como cercano a su experiencia *“Tienen un lenguaje muy familiar, muy cercana. Hace varios años estamos hablando de estos, un par de años...”*

- Se reconoce además que la estructura del modelo sea similar a la de otros estándares que conocen, ya que permite un fácil acceso al modelo *“Ya más o menos nos manejamos en la estructura...”*

- A pesar de los cuestionamientos a la aplicabilidad de alguno de los componentes señalan que conservarían todos los componentes.

## **Área 1**

- La representante del SEREMI sugiere que en el área de resultados la propuesta sea más asertiva y se cambie la palabra “efectividad”, se argumenta además que temas como equidad o logros de aprendizaje, son de distinta índole y se deberían hacer distinciones en el lenguaje. *“Me hace sentido pero no tanto el hecho que todos los componentes los parten definiendo como efectividad, y si uno compara por ejemplo, logros de aprendizaje de los estudiantes con un componente de equidad, igualmente hay distinciones relevantes entre ambos componentes. (...) tal vez pudiera ser un poquito más asertivo el reemplazar este concepto por otro, no en desmedro de que eventualmente pudiera perseguirse lo mismo en cada uno de ellos.”*

Otras personas señalan que es una buena idea conservar la palabra efectividad, porque está alineado con el vocabulario actual en el ámbito educativo y el lenguaje que los directivos usan. *“Yo creo que esta de acuerdo con un vocabulario que en este momento se está usando. Forma parte de nuestra generación y estándares de evaluación. (...) es parte de un lenguaje que ya usamos”.*

El concepto efectividad levanta preocupaciones además sobre su definición y aplicación. En primer lugar se señala la necesidad de definir como se conceptualiza la efectividad dentro del modelo. En el ámbito operativo se expresa una inquietud respecto a cómo este aspecto será evaluado; por ejemplo cuáles serán los rangos usados para definir si un sostenedor es efectivo. *“Pero para ser efectivo, para que aquí se mida por efectividad, debe tener una serie de referentes o indicadores que me digan, qué es todo esto. Entonces... ¿Hasta dónde va a ser efectivo? Si tengo diez cosas...hasta dónde, hay una rúbrica en que tengo que hacer 10 y ahí soy efectiva. Si hago 9, no soy efectiva”.*

Los participantes señalan que si bien la palabra efectividad pertenece al lenguaje que ellos conocen es poco factible que un sostenedor con las características de su comuna pueda alcanzar esta efectividad en todos los estudiantes y establecimientos que están a su cargo, por lo tanto sería poco aplicable. *“Por la comprensión, es comprensible, en vocabulario actual, la efectividad. Pero la factibilidad para el sostenedor, por ejemplo, pueda tener efectividad el sostenedor en el logro del aprendizaje de todos sus estudiantes y a nivel de establecimiento. La factibilidad en este momento, es complicada, son 15 colegios como para entender esa efectividad. Entonces cómo; yo lo puse acá. ¿Cómo lo podrían lograr?”*

- Respecto a la pertinencia de los componentes del área resultados, la representante del SEREMI señala que el logro del aprendizaje de los estudiantes no es una responsabilidad directa del sostenedor y que está vinculado de manera más inmediata con el trabajo que se realiza en los establecimientos. *“Yo lo puse indirectamente, (...) El tema del logro de los aprendizajes en los estudiantes, no porque no sea parte del sostenedor, sino porque el equipo educativo del establecimiento, que está vinculado más directamente con los estudiantes son quienes tienen*

*una mayor responsabilidad en eso*". El resto del grupo considera que el logro de aprendizajes es una responsabilidad del sostenedor, pero que este concepto debe ser definido de manera integral y no limitarse a las definiciones y demandas de la política nacional. Bajo este supuesto el rol del sostenedor es dar soporte para un aprendizaje integral a través de la gestión de recursos y apoyos. *"Ahí está presente un grado de conflicto porque yo lo puedo entender como un elemento bien relativo porque yo entiendo el aprendizaje, como una propuesta integral dentro del instrumento. Pero si lo entiendo como se entiende desde las evaluaciones sistémicas, según el mismo SEP, la comprensión del aprendizaje está orientado a cuantitativa mirada al resultado que (alguien interrumpe). Entonces, definir este criterio de aprendizaje porque si es de esa manera, yo creo que la responsabilidad del sostenedor es 100%, en términos de generar los recursos y los apoyos pertinentes ligados a la comprensión integral que estamos pidiendo del aprendizaje"*. De esta manera las responsabilidades del sostenedor respecto a los logros de los aprendizajes recaen en el ámbito de los procesos y no de los resultados.

- Los asistentes señalan el área de resultados no incluye la consecución de logros relevantes para la realidad de la comuna que se asocian a "variables blandas" que permiten mejorar la calidad de vida de los estudiantes y que son definidas como "valores", "capital cultural" y "hábitos". De esta manera consideran que la propuesta no logra incorporar la "realidad" del contexto vulnerable en el que trabajan. *"los puntajes SIMCE y PSU, no son el único norte en esta realidad local. En la realidad que uno percibe, nosotros nos damos cuenta que (xxx) mostrar las bases de los y las usuarios... y eso tiene que ver con variables blandas. (...) Eso tenía que ver con efectividad y con eficiencia, y eso se aprende también en la escuela (xxx) que el niño de primero básico no tenga piojos: debiera ser eso un estándar de calidad (...) Entonces, estoy hablando de la educación como una acción que tiene que mejorar la calidad de vida de todos los chilenos y chilenas. No estoy hablando de la educación sólo con los datos duros. Porque a mí me vienen a hablar de un SIMCE, cuando yo estoy feliz cuando vino de los 20 días a clases. Y no vino porque la mamá lo mandó, vino porque lo motivamos, les dimos comida, les dimos dulces, les lavamos el pelo. O sea, estoy hablando de cuestiones reales."*

- Esta sensación se vincula a la percepción de que esta área del modelo, tal como está diseñada, no es pertinentes de aplicar a nivel comunal, porque intentan evaluar con los mismos estándares los logros de todos los establecimientos los cuales trabajan en contextos muy distintos *"¿Cómo para evaluar vas a evaluar con estos componentes los logros o el aprendizaje, cuando las 15 escuelas son distintas? Ni siquiera se asemejan en un pequeño porcentaje una a otra e cuanto componentes y medios donde están inmersas."*

De esta manera consideran que la propuesta es técnicamente coherente pero difícil de adecuar a la realidad.

## **Área 2**

- Respecto al componente de visión en los participantes existen posiciones encontradas, algunos señalan que la conceptualización de visión, propuesta en el modelo, debería cambiar porque no es coherente con la concepción con la que ellos cuentan, la que es más abstracta y más inspiradora. *"para nosotros la visión es el sueño de lo que queremos, así lo entiendo yo. Cuando habla de decisiones del sostenedor para guiar la toma de decisiones, me parece muy racional y no soñador como debiera ser la visión de lo que uno sueña de cómo debe ser el sistema. Entonces veo como muy estructurada esa definición. Es una visión muy personal...los sueños son sueños"*.

Otros participantes están de acuerdo con esta definición y señalan que es positivo que está conceptualización de visión sea más concreta y se vincule a elementos de acción y no sólo anhelos. *"Yo, a diferencia de él, está bien así. Esta cuestión de quitarle los cielos, pa mí está"*



*bien, es pertinente para mi gusto... nada de tanto sueño...hagamos una cuestión con lo que tenemos”*

Los participantes coinciden en que esta visión a nivel de sostenedor debe no sólo ser compartida, sino construida con el aporte de otros departamentos comunales y actores del sistema educativo.

- Se señala la necesidad de que la propuesta explicita las relaciones con el alcalde de cada comuna o representante legal, para asegurar una articulación de orientaciones y acciones a nivel comunal. Este comentario se basa en el supuesto que quién define el modelo educativo es el alcalde y no el sostenedor, y que esta definición debería articular el trabajo de educación con otros departamentos. *“¿Cuál es la visión de las autoridades, del alcalde o la alcaldesa al dirigir la educación es su comuna...? eso no lo veo nombrado...mientras ellos no digan éste es el modelo de educación para mi comuna que yo quiero, de ahí sale todo lo que es la problemática de las redes en lo que es salud, educación (...)”*

- El componente de planificación estratégica de la gestión local es aceptado por el grupo pero se levantan cuestionamientos respecto a como aplicar un modelo con estas características (que implica diseño, monitoreo, evaluación) sin generar presión en los docentes. *“Pero esto significa botar a todos los profesores. Yo tengo que dar cuenta de todas esas cosas que miden ustedes...o sea, esto es presión: me parece súper bien que lo ordenemos, pero, lo que yo digo es que si somos lo suficientemente ordenados pa que la cuestión funcione con la menos presión posible”*. Sin embargo, la preocupación por la aplicabilidad de acciones que implican el levantamiento de datos a través de procesos de monitoreo y evaluación no es expresada en el área de gestión de apoyo al aprendizaje y la enseñanza, pues se señala que se están realizando acciones de está índole a nivel de establecimiento, a nivel comunal y nacional. *“En el área dos, veo harta coherencia entre ellos. Siento que hoy el directorio está con el aula, haciendo monitoreo, acompañando, evaluando. Entonces, también veo a la jefa técnica en las escuelas (xxx) ustedes trabajan como consultora, pero el Ministerio ya está con nosotros”*. Pareciera ser entonces que las preocupaciones de los participantes están puestas en las áreas en que no se han desarrollado acciones y en los cuales, la aplicación de los estándares implicarían instalar nuevas prácticas que pudiesen saturar el trabajo de los docentes.

### **Área 3**

- Se señala que el modelo si bien incorpora la articulación con el Ministerio de Educación a nivel de planificación, no incorpora la vinculación pedagógica del sostenedor con el MINEDUC. Esta articulación es definida de manera unidireccional como la coordinación necesaria para “bajar” la política nacional a los establecimientos. *“me parece que con respecto a la vinculación con instituciones como el Ministerio de Educación, no lo veo reflejado acá (...) como Jefa Técnica Comunal, lo que me interesa a mí es la parte pedagógica. Cómo la política en sí, todo lo que se pueda estructurar por el Ministerio de Educación, cómo va a ser la bajada ... cómo yo como sostenedor voy a llegar a articular, cómo hago la cascada para llegar a los colegios...”*

### **Área 4**

- El modelo considera la gestión eficiente de los recursos humanos lo que a juicio de los participantes es poco aplicable. Se discute sobre las posibilidades reales de gestionar estos recursos y en específico de la imposibilidad de sacar del sistema a los docentes que no son competentes. *“Pero ahí estamos traicionando al estatuto docente, me asusta eso, porque se ve una cuestión re’ bonita, re’ útil, pero cuando tengamos que aplicarla te vas a encontrar con el medio hoyo... (xxx) ¿Qué hace son el profe titular, que tiene inamovible el puesto? Esta*

preocupación aumenta al señalar que gran parte de los docentes del sistema municipal han sido evaluados de manera básica o insatisfactoria, lo que coartaría las posibilidades de alcanzar las metas propuestas a nivel comunal.

Estas preocupaciones se cruzan con las críticas a la evaluación docente, en las cuales se señala que no es coherente con la práctica de aula y los resultados que obtienen los docentes, y que no considera el contexto sociopolítico. *“Respecto a la evaluación docente, pa mí no es determinante sea básico, con la eficacia o la eficiencia de su trabajo, ni que sea competente con esto. Desde mi experiencia como directora, es pero diametralmente opuesto: Un profesor competente con la calidad del trabajo que el ofrece y que realiza y un profesor básico con la calidad del trabajo que ofrece y realiza y los resultados que tiene.”*

A partir de este análisis se sugiere que la propuesta considere evaluaciones complementarias a evaluación docente nacional. Se propone una evaluación a nivel local que asocie los resultados de aprendizaje con los aprendizajes logrados y las características de la población. Además, se propone que esta evaluación se realice a través de un proceso semestral en la cual se recojan evidencias y se definan acuerdos de mejora (nuevas estrategias, definición de metas) en función de los resultados obtenidos. *Una evaluación de un semestre, tener evidencias de aquello y hacer el compromiso del cumplimiento de estrategias nuevas, implementación de metas y (xxx) al sistema de evaluación con va sus alumnos (...) Entonces, yo considero que debe existir una cuestión mutua, de mutuo acuerdo, de conveniencia mutua. No solamente a nivel nacional, sino que en los sostenedores locales en los mismos establecimientos con los docentes.”*

## Área 5

- El área de gestión del entorno y la comunidad debería incorporar la relación con otros actores como el sistema de salud. Estas acciones permitirían ofrecer a los estudiantes un servicio integral. *“yo veo que debiera ampliarse y no sólo sostener relaciones con los actores del sistema educativo, sino que con otros actores más (xxx) que le permitan atender la integralidad de los alumnos en términos de todas sus necesidades”.*

- Se sugiere que la propuesta considere la labor del sostenedor en el fortalecimiento de redes que permitan la movilidad social de sus estudiantes entendida como la inserción en el mundo laboral y/o universitario. Estas redes son descritas como acciones que permiten ampliar el capital cultural de los estudiantes como por ejemplo las visitas educativas. *“Eso que dijo ella de los chicos, nosotros lo traducimos como visitas educativas: tratamos de sacar hartos a los cabros (...) eso significa moverlos, sacarlo de ahí, de la población a la escuela y de la población a la escuela”*

- Señalan que el componente del área 5 relacionado con la participación de la comunidad es muy amplio, involucra muchas acciones por lo que debiese ser desagregadas, esta sugerencia no es vuelta a retomar luego que se explica que los componentes se desagregan en elementos de gestión, los cuales son la operacionalización de los componentes.

- Se sugiere cambiar la definición del componente del área 5 asociado a políticas de inclusión porque se usa como sinónimo la palabra integración. Se señala además que otros componentes del modelo, como los que hacen alusión a las actividades extracurriculares ofrecidas por el sostenedor son de carácter exclusivo, pues implican abordar el tema de la “inclusión” como un tema anexo al currículum *“Entonces se entiende la inclusión como la exclusión, porque en el fondo los están sacando del currículum”.* Se sugiere que el tema de la inclusión sea parte transversal del modelo, y no un componente específico del área 5, asegurando que sea abordado

en todos los procesos. Se propone revisar el “índice de inclusión” para una mejor definición del concepto y la extracción de indicadores para el modelo.

### **Áreas propuestas: Información**

- Consideran que es necesario introducir un componente vinculado con la recogida de información cualitativa y cuantitativa del sostenedor sobre el perfil de estudiante, apoderado y profesor con el cual trabaja. Esta información se vincula con aspectos sociales y económicos y permitiría contar con antecedentes para generar acciones para atender a la diversidad de manera adecuada *“nosotros estamos actuando con una política nacional, como si fuéramos todos parejas nosotros tenemos una tremenda desigualdad (xxx) no sólo en lo económico (...) Los sostenedores y las sostenedoras de todos los municipios pobres carecen de una investigación cuali-cuantificable que eles permita a aquellos que hacemos el ejercicio de la educación es estos sectores, atender la diversidad (...).*

- Respecto al mismo tema, se señala que los datos con los que cuentan a nivel escuela no son fiables porque son incompletos, se sugiere que la propuesta haga alusión a la creación de una base de datos comunal donde se integren los datos con los que cuentan los sistemas de salud, educación y organizaciones sociales. Además, esta propuesta incorporar no sólo la recogida de información, sino también su revisión y uso.

### **Factibilidad**

- La información con que cuenta la comuna es frecuentemente situada a nivel de establecimiento. Los directores afirman que frecuentemente recogen información frente a requerimientos externos como la alimentación escolar. Además, cuentan con información sobre el cumplimiento curricular y la eficiencia interna de los establecimientos. A nivel comunal cuentan con datos duros respecto del logro de los aprendizajes (SIMCE y PSU) y eficiencia interna (ej. deserción), y medios de verificación de las actividades realizadas con redes externas. Señalan que no existe una evaluación comunal sobre la satisfacción con la educación, y que si bien en los establecimientos se recoge información sobre este punto, estas acciones son poco sistemáticas *“Como escuela, rendimiento, promoción, resultados... ésos están. Pero así de satisfacción de la comuna respecto a las escuelas municipales...no hay”.*

Por otro lado señalan que hace 5 años atrás se hizo un estudio para profundizar en las causas de los bajos resultados SIMCE a nivel comunal. En este estudio participaron directores, jefes técnicos, sostenedor, concejales y secretaria ministerial, no queda muy clara la relevancia del estudio para las acciones posteriores. Señalan además que se han realizado estudios producto de tesis que desarrollan personas que trabajan en la comuna o investigaciones a nivel local, pero que la información generada y las propuestas realizadas no son tomadas en cuenta a nivel comunal y si lo son no se hace alusión a que firman parte de los resultados de un estudio. *Ponte tú, el estudio que hicimos sobre los jefes técnicos, que fue bien hecho, bien científico, con encuesta, con marco teórico con todas las cosas, a parte de escucharlo, discúlpenme el vocabulario, pero no nos dieron ni pelota en realidad. Hicimos varias sugerencias, pero de alguna de aquellas sugerencias, yo tengo conciencia de que se han puesto en práctica. Pero se han puesto en práctica como iluminación divina de otras personas, no como consecuencia de ese resultado....*

Todo esto lleva a concluir que existe poca información a nivel comunal para dar cuenta de los estándares y que la información que existe a nivel de establecimientos no está sistematizada. *“Existe la información, hubo....pero no está sistematizada.”*

- Señalan que las evidencias son factibles de recoger técnicamente sin embargo podrían tener dificultades al intentar recoger información que provenga de los docentes quienes son sensibles al concepto evaluación. *“No es ese el concepto, por el tema del concepto que significa evaluación. A los docentes nos da alergia la evaluación. No somos buenos para evaluar al otro, pero eso se ha dicho, está acá. Entonces, hay que ser muy cauto respecto al sentir del profe...”*. Además, cuestionan la confiabilidad de los datos recogidos, declarando que por ejemplo la evaluación de la gestión de la escuela se encuentra sujeta a las relaciones personales con los docentes y su estado de ánimo. *“Pero también hay un tema de quién va a contestar, cómo va a contestar y de la intencionalidad con que va a dar la respuesta. Porque si yo le pregunto, le paso una encuesta al profesor pa que evalúe la gestión directiva conmigo, si está enojado va a poner cero.... Ta todo malo, negativo, que ojala la saquen mañana mismo...”*

Estas afirmaciones evidencian los participantes consideran que la información necesaria de recoger para dar cuenta de los estándares se asocia a la evaluación de los docentes y los directivos, más que de la figura del sostenedor.

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

- Señalan que la definición de mejora continua en los niveles de desarrollo hacen alusión a que el sostenedor cuente con información de distintas fuentes, pero que no toma en cuenta la posibilidad de que la información sea solicitada y que no se entregue de manera oportuna. De esta manera, la propuesta no diferencia respecto al sostenedor que no cuenta con la información porque nunca la ha solicitado (“negligente”) del que se ha preocupado por pedirla pero no ha tenido éxito. *“También uno como situación (xxx) en buen nivel, respecto a lo que uno hace en su gestión, pero no por negligencia de lo que uno quiere hacer... entonces acá...entonces aquí como que no sé...”*

- Los participantes señalan que los niveles de desarrollo tienen conceptos que pueden dificultar una evaluación objetiva. Estos se relacionan con las palabras “medianamente bueno”, “bien desarrolladas”, entre otras las que aparecen en la definición de la graduación de las cualidades. Se sugiere establecer parámetros que permitan objetivar estos conceptos *“Oye, hay un juicio de valor, porque ahí dice ‘(xxx) su desarrollo es medianamente bueno’...ahí hay un juicio de valor. ¿Cómo tú vas a medir lo que es medianamente bueno?”*

- Los participantes se muestran preocupados por el nivel ejemplar y su correlación con el contexto nacional. Señalan la necesidad de que este nivel sea elaborado en base a las prácticas encontradas al implementar los estándares, para que el modelo se sustente en la realidad. *“me imagino que cuando levantas investigaciones concretas, hay un tema de sostener lo que hay en la realidad. Estamos hablando de que esto es pa la tierra, no pa Dios”*.

- Respecto al número de niveles de desarrollo propuestos los participantes están de acuerdo con el uso de 6 niveles, porque permite una gama más amplia de estados dado una valoración positiva al trabajo del sostenedor. Esto promueve que el sostenedor trabaje para mejorar las prácticas y subir de nivel. *“Yo encuentro que está bien 6, porque si lo hacemos menos, es como muy determinante, es decir, tienen todo malo. Porque de repente hay elementos que tienen y que los puedes situar en un nivel básico, que no es lo óptimo, pero valora algo. Y le da una mirada positiva para que siga construyendo, con los elementos que están en básico son insuficientes, te obliga a trabajar. Desde este aspecto la definición de 6, la encuentro buena”*.

Estos seis niveles se valoran además porque entregan información clara sobre la gestión que realiza el sostenedor y las que acciones debería realizar para avanzar de nivel lo que facilita el

trabajo. *“Ahí está fácil, pero si tú quieres pasar a funcional, que funcione regularmente, todo está bien hecho, porque fíjate; ‘Se ha diseñado estrategias para apoyar la (xxx) de los establecimientos. Estas estrategias se han dejado de improvisar y deben funcionar regularmente’ Deben mejorar en un aspecto, en cualidad para que cambien de nivel.”*

- El término “ejemplar” es confuso para los participantes, ya que la definición de este nivel es asociado al concepto de “excelencia” que ellos conocen y usan. Otros participantes sugieren que los conceptos se asocien a los niveles definidos en la evaluación docente incorporando los términos competente para el quinto nivel y avanzado para el nivel sexto.

#### **v. Rúbricas**

- Los participantes señalan que desde su punto de vista es necesario “aprender a leer la rúbrica”. No todas las personas pueden fácilmente ubicarse en un nivel, por ejemplo es necesario saber que es necesario contar con todos los criterios definidos para estar en un nivel. Se señala que para comprender las rúbricas es necesario manejar elementos técnicos y teóricos: la propuesta es un “documento especializado”. Las personas que trabajan en educación poseen estos elementos, sin embargo, los alcaldes o sus asesores; profesionales no relacionados con el área de educación no los entenderían. Esto podría complicar su aplicación.

*“No cualquiera (...) hay que tener elementos claves técnicos, teóricos pa poder entender. Porque cualquiera no va entender. Esto es de educación y son ustedes que trabajan en educación y por eso lo entendemos. En esos términos, no es difícil”/ “Si se lo pasan al alcalde, que no viene de educación a ver si va a cachar esto o no... a menos que sea un profesor. Claro se lo va a pasar a los asesores, pero cualquiera así un ingeniero comercial, no va a cachar. Entonces es un documento especializado...”*

- Se valora que la claridad de las rúbricas para diferenciar un nivel de otro. Los participantes señalan que a primera vista no diferencian entre los niveles básico y funcional, pero que al leer las rúbricas se comprende fácilmente su diferenciación.

- Afirman que por la complejidad del documento siempre se necesitará de una segunda lectura. Al respecto creen que en unos años más, luego de aplicarse la propuesta, ésta sea más amigable.

- Existen dudas sobre como evaluar la efectividad de indicadores de eficiencia interna y en que nivel se situarían cuando los datos se presenten dispares entre la educación básica y media.

- Se explicita la necesidad de que la propuesta de estándares sea específica en relación a la información solicitada y que entregue orientaciones respecto a cómo recogerla *“Y también operacionalizarlo, en términos concretos. Cuando la Virginia dice qué manera obtenemos datos que nos permitan tener una visión clara, de lo que tenemos que hacer para lograr u estándar como corresponde, es a eso a lo que se refiere.* Cuando el equipo presenta los medios de verificación y evidencias sugeridas encuentran respuesta a su preocupación. Desde su experiencia señalan que las encuestas que se realizan a los estudiantes deben ser sencillas y cortas para que sean contestadas completamente por los estudiantes.

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Este punto no se aborda en el taller

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

- Afirman que la especificidad del lenguaje utilizado a nivel técnico les resultó cómodo para trabajar y que permitió establecer un lenguaje común entre los participantes y la propuesta, además de validar su expertice. *“Yo me sumo a lo que dijo Ignacio, puede ser muy cómodo trabajar con el enfoque técnico, porque estamos hablando lo mismo”*

- Explicitan que en el taller se sintieron presionados por trabajar lo que a veces los hizo sentirse tratados como niños. Sin embargo, afirman que sin esta presión no hubiese sido posible abordar todos los puntos del taller.

*“yo me he sentido bien presionado por ustedes hoy día. Me han llamado mucho la atención, me he sentido como cabro chico (En tono de broma).*

*“Porque si no nos pones presión no salimos del punto 1. Ese es un mal de todos los directores, no me pasa solamente a mí (se ríe)” “Esa es una deformación profesional de los profesores en todas partes...”*

- Se sugiere que para la validación se usen estrategias lúdicas, ya que el contenido del taller es denso y esto sumado al cansancio de la jornada de trabajo en sus establecimientos dificulta el trabajo del taller. Se sugiere tomar en consideración el estado de los participantes antes de la realización del taller y se propone que la validación se realice en una zona alejada de sus lugares de trabajo. *Pero sería bueno que utilizaran otro tipo de cosas... No sé un trabajo con un poco más de tiempo, utilizar metodologías un poco más lúdicas. Porque esta cuestión es una cosa densa, pa los que trabajamos, que venimos de una mañana completa, con una cantidad de problemas y llegar a meterse en esto de buenas a primeras no es fácil y también (xxx) pa los colegas que trabajan en educación...pero pa quién viene de afuera piensan ‘Ah ya, démosle no más’ Entonces siempre somos árboles de pascua, en las escuelas somos árboles de pascua que nos cuelgan cosas por todos lados, y nos vamos enterrando, eso me parecería bueno que lo tomarán en cuenta.”* Por otro lado, se aconseja que al final de cada momento se haga un cierre o resumen de la discusión

- El grupo opina que se debe invitar a personas de otros estamentos cuyo requerimiento sea que estén familiarizados con el lenguaje técnico y con procesos de autoevaluación como ellos. Comentan que es necesario que en la validación participen directores, pues consideran que finalmente estos serán los que apliquen los estándares. Además, creen que es pertinente invitar al sostenedor y profesionales del departamento de educación. *“Yo creo, que en relación a lo que dije antes, del lenguaje técnico, puedan entender el lenguaje que van a encontrar acá. Serían directores, representantes de los otros estamentos...”*

- Los participantes consideran que el tiempo de trabajo es insuficiente para realizar una validación, y que es necesaria una jornada más extensa que permita analizar con más profundidad el modelo. *“Es el tiempo: esto no es para tres horas un estudio así, debe ser como una jornada en un lugar en que nosotros podamos digerir cada una de las cosas y poder opinar, ahí viendo desde la práctica a lo que están apuntando.*

- Se aconseja que la jornada incite a los participantes a analizar y opinar sobre el modelo desde su práctica específica (estamento de trabajo), ya que la visión de cada aspecto difiere desde la posición desde la cual se trabaje

- Se sugiere que para validar los estándares estos sean aplicados. Esto permitiría comprobar si logran medir los elementos propuestos. Se propone además contrastar los resultados de esta aplicación con otros estudios.

- Respecto a los recursos entregados se destaca la utilidad de los materiales entregados (fotocopias con el resumen del modelo y pautas de trabajo), ya que permitieron a las personas que se incorporaron más tarde enterarse del tema de conversación e integrarse a la discusión. *“Nosotros igual llegamos tarde pero igualmente pudimos ver a través de este medio saber qué estaban hablando (...) vimos que pasaba, tomamos la hoja y vimos qué parte estaba analizando. Entonces también es importante como una herramienta práctica y útil...porque cualquiera que entra puede entrar, puede mirar y te ubicas inmediatamente. No es necesario preguntar.* Por otro lado, afirman que la estrategia de escribir el resumen de la discusión y proyectarlo distrae del foco de atención que es la conversación.

- Finalmente, se solicita al equipo la realización de un reporte o informe que les permita conocer el producto final derivado de los talleres realizados y la pertinencia de sus comentarios y opiniones. *“Uno podría decir ‘Sabes que yo participé en esto y mira a lo que llegaron, esta cosa fue por el por el (xxx)’, Por aquí tuvimos acierto en nuestras opiniones en esta no tanto. Eso enriquece también el...”* (murmullos y conversaciones de otros participantes)

### **viii. Temas emergentes**

A partir del discurso de los actores se pueden extraer temas transversales que permiten alcanzar una mejor comprensión de la cultura en la cual se implementaran los estándares de evaluación. Los temas que emergen son:

#### **Visión del sostenedor**

Los participantes en su mayoría compuestos por directivos señalan que el sostenedor (jefe DAEM) es la persona responsable de todos los ámbitos educativos y en el cual deben confluir todos los equipos de trabajo. *“De acuerdo con la situación de responsabilidad del sostenedor, si nosotros hacemos una analogía es como los palos de la carpa de un circo, es el palo mayor... Eso no quiere decir que su estamento no tenga asesores en equipo, que van a tener una responsabilidad específica en los elementos. Pero tienen que estar relacionados con él y él con ellos, pero él es responsable de (xxx) de los recursos, de lo técnico-pedagógico, de todo, de todo, de todo...”* Por lo mismo, esta persona debería tener claridad sobre todos los aspectos y contar con una mirada global de la educación de su comuna *“Es él quien justamente va a pagar políticas nacionales y escuelas públicas...de ahí, él es el principal responsable de tener todo claro una mirada en 360 grados para ser trabajada por él (...)”*

Esta visión entra en contradicción con otras afirmaciones que sitúan la responsabilidad del logro de los aprendizajes en factores culturales familiares y en los docentes. Respecto al primer tema señalan que los estudiantes cuentan con un capital cultural bajo y que el cumplimiento de los estándares de aprendizaje no dependen de la educación entregada sino de su origen. *“los alumnos, ¿Cómo llegaron a cumplir los estándares y los otros elementos que se dieron para su ubicación en la tabla de los puntajes (...) vayan a llegar o no vayan a llegar allá, va a estar dependiendo de su cultura local, obviamente, pero no de la educación.*

En relación al segundo tema, el sostenedor es descrito como una persona a la cual se le señalan estándares sin considerar el contexto de trabajo desfavorable, el que principalmente se asocia las bajas capacidades de los docentes y la imposibilidad de cambiarlos. *“El profe que yo voy a informar, voy a decir que no es pertinente. Ni en primero, ni en segundo ni en tercero, ni en cuarto, porque no logra estándares, y la escuela número 15 hace lo mismo con todos los profesores, porque no tienen compromiso, no tienen recursos, no tienen tecnología, ¡No tienen na! Al final, el pobre sostenedor - Una- ¿Qué va a hacer con todos los profes (xxx) que en definitiva es él quien está con el cabro chico enseñándole y motivándolo?”*

### **La propuesta no nos considera**

Los participantes señalan que la propuesta no logra abordar la complejidad y la diversidad de estudiantes con las que trabajan. La propuesta tiene un fuerte énfasis en el logro de aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas, dejando fuera elementos valóricos, culturales y de hábitos que ellos entregan a los estudiantes y que en contextos vulnerables es necesario considerar. *“Cuando yo veo, como la Virginia me dice, que hay más alumnos en el colegio, estoy re contento porque en general los cabros no van a la escuela. En un día de lluvia, los cabros no van. En cambio en una escuela privada, los cabros están calentitos y los van a dejar. Entonces, esa realidad que te pateas y te choca cómo la metemos ahí, cómo evaluamos eso, cómo evaluamos al prof. Que saca plata de su bolsillo y saca fotocopias pa todos los cabros”.*

Esto influye en que los participantes no se sientan representados en la propuesta y que afirmen que para que sea validada en un contexto como el suyo, ésta debería ser reformulada a la luz de estos elementos. *“creo que nosotros seríamos súper desleales, poco visionarios y estratégicos, si nosotros validáramos una cuestión que no nos consideran”*

Para lograr los estándares propuestos de aprendizaje con estudiantes de sus características sería necesario además una política y un apoyo fuerte del Ministerio de Educación. *“Pero tiene que responder a los estándares. A nosotros nos dicen que (xxx) cómo comunidad educativa de acuerdo a nuestra realidad con nuestras características con esos niños que nosotros tenemos podemos llegar ahí. Pero para que yo pueda lograr esto tiene que venir desde arriba una bajada de política.”*

### **Expectativas sobre la implementación**

Señalan altas expectativas respecto a cómo el instrumento de evaluación puede contribuir a la mejora de las prácticas de los sostenedores a través de su aplicación. Se considera positivo contar con un elemento objetivo que permita “poner en evidencia” y realizar un “juicio de valor” sobre las prácticas del sostenedor. Esto permitiría ir mejorando y alcanzado la excelencia. *Entonces, vamos a entrar a esta cosa de la excelencia académica que no sé, cómo la vamos a llamar aquí, ‘excelencia sostenedórica’ (risas de los participantes)*

Por otro lado, los participantes explicitan que la implementación de la evaluación del sostenedor a través de los estándares necesariamente requerirá de su apoyo y entrega de información, porque son la red principal con la que cuenta el sostenedor para obtener información acerca de los procesos que se realizan en los establecimientos. *“Y digo esto, porque si esto tiene que ver con los sostenedores, va a tener que tener directores que va a tener que formas. (Y) cuando (interrupciones de otros participantes) tenga que informar en especificidad de las acciones la medida de las acciones que tienen que monitorear, de las situaciones que tienen que dar cuenta”. Esto por un lado genera preocupación por el tiempo que una acción con esta les demandaría y por otro lado altas expectativas respecto a como este instrumento puede contribuir a la formación de los propios directivos “Yo creo que nosotros los directores, nos hacemos nuestro campo de acción, y creo que esta investigación es un tremendo aporte para la formación”.*

### **Relación con investigadores**

Los participantes (directores) muestran su preocupación porque Santiago sea el primer lugar donde se apliquen estos estándares, señalan que siempre son elegidos para investigaciones y que les preocupa el tiempo que les puede demandar esta tarea ya que ellos serán los que provean de



información al sostenedor para esta evaluación. En varias ocasiones señalan la metáfora de la escuela como un árbol de pascua en la cual organismos externos ponen sus demandas *“Entonces somos re buenos clientes de las universidades tradicionales, porque somos siempre favorecidos... nosotros participamos con mucha voluntad, pero cuando lo apliquen, partan por otro lado por favor”*.

Esto se vincula con la sensación de que el organismo externo acude a la escuela a recoger información pero no retribuye nada a cambio y se asocia a la demanda de hacer una devolución sobre los talleres realizados. *“Después de esto, a mí me interesaría tener un reporte de esta situación, porque de pronto... recién lo recordábamos con Ignacio que en los colegios van y hacen una serie de cosas y ‘Te las vamos a mandar...’ Nunca llegan. Entonces uno sigue siéndole árbol de pascua que le cuelgan... tráiganme un regalo por lo menos... (se ríe)*

## **E. Reporte Comuna 5**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller comienza a la hora estipulada, con el jefe DAEM de la comuna y los establecimientos convocados por él para la actividad. Alrededor de 15 minutos después de comenzar se incorpora el asesor del jefe DAEM; él, junto con el jefe, son los únicos 2 profesionales del DAEM de la comuna. El taller se realiza en un salón municipal. Media hora después de comenzar el taller, llega una representante de la SEREMI junto con un periodista, quienes nos acompañan hasta el término del taller.

Posterior a la presentación del momento 1, se genera un espacio de diálogo que marca la pauta de lo que será el taller y favorece un buen ambiente de trabajo, lo cual resulta fundamental al tratarse del primer taller que se realiza. El buen ambiente mencionado se extiende durante todas las actividades. No se producen interrupciones durante el tiempo de trabajo; sólo en algunos momentos es necesario enfocar a los participantes a escuchar a los demás. En algunos casos los participantes se muestran molestos, pero expresan su punto de vista con respeto.

Una tensión que se manifiesta entre el jefe DAEM y los directivos, es la autonomía. Con respecto al Ministerio, se presenta como tensión alude a las implicancias de la nueva legislación en educación, la cual podría llevar a la desaparición de los sostenedores públicos, ante lo cual agregan que quizás el modelo de estándares propuesto llega un poco tarde, respecto a lo legislativo y a otras propuestas de estándares que ya se han implementado a nivel municipalizado (Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, etc.)

Al término del taller los participantes muestran su agradecimiento y solicitan ser considerados para informarles lo que ocurra con la propuesta, al mismo tiempo que manifiestan su disposición a participar en nuevas actividades, si es necesario.

### **ii. Presentación de antecedentes**

Durante el momento 1 los participantes realizan algunos comentarios mientras se desarrolla la presentación, la cual van siguiendo con el material entregado. Al llegar a la presentación de los antecedentes nacionales e internacionales, van pidiendo aclaraciones acerca de los conceptos de

nivel intermedio e impacto de los stakeholders. Al término de este momento se desarrolla un diálogo con los participantes. De este diálogo es posible extraer que:

- Destacan la noción de retroalimentación detrás del modelo propuesto, así como la incorporación de la gestión de la enseñanza, la cuál antes fue *“tierra de nadie”*, sacando la mirada de *“... la enseñanza y el aprendizaje como una tarea individual puesta sólo en el profesor y ponerla como un asunto que es organizacional”* y entendiendo que en la tarea educativa debe estar todo el equipo involucrado (profesores, alumnos y sostenedor)
- Hay discrepancias respecto al modelo. Por una parte, hay una visión de que el modelo aparece en progresión con otras propuestas nacionales, primero los profesores (MBE), luego los directores (MBD) y ahora los sostenedores. Por otra, una visión que recibe más apoyo, manifiesta la incertidumbre frente al nuevo marco legal, donde el modelo no tendría futuro respecto a los sostenedores públicos, con la aparición de las agencias de calidad; al mismo tiempo, se trataría de una tarea que el Ministerio estaría haciendo tarde. *“Entonces vuelvo a la pregunta inicial ¿no estamos un poco a la saga por sacar esta temática adelante, que estamos haciendo una tarea que era para antes en educación ahora? ¿O, igual respondo yo mismo, esto va a servir después como insumo para cuando se instalen estas agencias o va operar de otra manera o sea va a tener otra estructura?”*
- Respecto a los modelos internacionales, destacan que es necesario mirar hacia las experiencias efectivas que otros están implementando.
- Finalmente, un director –quien fuera jefe DAEM 2 veces- señala que es necesario considerar el tema de recursos humanos. *“A veces hay mucha gente trabajando en los DAEM que no tiene la expertise, ni la capacidad y también es parte de mejorar con buenos recursos humanos, que tengan realmente las capacidades para desarrollar un buen departamento de educación que al final eso es lo que requiere”.*

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

#### **A nivel general**

- Antes de comenzar la actividad, los participantes comentan el hecho que Resultados sea la primera área. Por un lado, algunos lo miran pensando en que obliga a obtener primero resultados, sin pasar por las otras áreas. Otra miradas proponen que se trataría de *“ser valientes”* y mostrar lo que tienen, en el sentido que sería *“un diagnóstico para poder encarar las otras cuatro áreas”*.
- Los participantes encuentran que el modelo es claro, explícito, que la redacción es generalista y *“tiene que ser así”* y que las áreas son todas pertinentes. Se trataría de *“todas las áreas y todos los componentes que tiene que ser un sostenedor”*, una propuesta que *“viene como a ordenar y como yo planteaba el tema de las facultades que tiene que tener un sostenedor”*.
- Respecto al tema de convivencia, una jefa de UTP notó que no estaba, pero la consideró incluida dentro de *“Satisfacción con el clima escolar”*.
- Se repite el tema de la tardanza en la llegada de esta propuesta.
- Hay acuerdo en torno a que el modelo se enfoca a definir las tareas para el sostenedor, que permita abarcar y recoger la experiencia de cualquier sostenedor público dentro de Chile.
- Destacan que la propuesta define al sostenedor como un líder técnico-pedagógico.
- El director ex jefe DAEM, menciona que falta en la propuesta el tema de la autonomía de parte del sostenedor. *“... se supone que el sostenedor es el que la lleva en educación es el asesor es el líder es el que sabe más del tema por lo tanto nosotros aprendemos de los que saben más si yo tengo un líder que me va a llevar por un derrotero yo voy a confiar (...) estoy hablando en términos muy generales porque conozco otras realidades también, donde dan un poco la libertad no cierto entendida para la toma de decisiones en algunos aspectos...”*

## Área 1

- En general, los participantes muestran acuerdo con el área y sus componentes.
- Comenzando con el área, una de las participantes comenta que los componentes están claros y se relacionan con el ámbito de responsabilidad del sostenedor, pero la pregunta acerca de si cuenta con información no queda clara. Se explica y continuamos el trabajo.
- Respecto al 1.2, efectividad del sostenedor en el mejoramiento de los logros de aprendizaje de todos los estudiantes, se comenta que es necesario un trabajo del DAEM mucho más directo con los establecimientos.
- Se propone posteriormente que el componente 1.3 sea *“efectividad en la producción de las diferencias en los resultados del aprendizaje”* y que incluya indicadores de logro institucional y de los estudiantes y grupos vulnerables o con mayores dificultades.
- Respecto al tema de eficiencia interna del sistema, no hay acuerdo ya que algunos consideran que su sistema educativo local no compite con otros, al mismo tiempo que otros participantes mencionan que la eficiencia interna *“tiene que ser la lucha constante y no descuidarnos”*.

## Área 2

- En general, los participantes están de acuerdo con los componentes del área, en cuanto a su pertinencia y claridad.
- Destacan, por ejemplo, cómo el componente 2.2, planificación estratégica de la gestión local, muestra coherencia con recursos humanos como también con el área 1 y el área 3, al ser importante la planificación para realizar una buena labor y tener resultados.

## Área 3

- Al respecto de esta área, muestran acuerdo, pero manifiestan de todas formas que una dificultad al respecto es que ellos tienen la experiencia de no tener un jefe técnico en el DAEM, que pudiera realizar el apoyo a las escuelas, situación que también ocurre en otros municipios. Insisten en que es un tema que hace mucha falta en la comuna.

## Área 4

- En general, los participantes señalan que los componentes son claros y pertinentes.
- Al respecto de recursos humanos, el Jefe DAEM sugiere que en el área de recursos humanos se use el concepto de calificados. *“yo anoté también cuando ustedes empezaron a poner aquí una especie de diagnóstico como se encontraron ustedes que en muchos DAEM que hay escasez de recursos humanos, yo le agregaría recursos humanos y calificados, porque un DAEM que tiene seis secretarías no le asegura que tiene recursos humanos calificados en educación en secretaría sí.”* Esta aseveración es apoyada por los demás participantes.

## Área 5

- En general, hay acuerdo entre los participantes que se trata de un área y componentes claros y pertinentes.
- Destacan a nivel local, que dentro de la comuna se realiza una entrega semanal de información al departamento de educación sobre lo que está ocurriendo en las escuelas.
- Se propone agregar *“generar una cultura de poner en conocimiento público las acciones en cuanto a resultado de indicadores”*, respecto a temas específicos como SIMCE.

### iv. Niveles de Desarrollo

- El representante de SEREMI sugiere que los nombres puestos a los niveles y los conceptos usados dentro de los niveles, se alineen con las propuestas a nivel de establecimientos. *“... a lo mejor los sostenedores entienden la práctica de una manera la escuela entiende la práctica de otra manera los profesores entienden la práctica de otra manera...”*
- Se sugiere que para hacer la distinción entre mecanismo y práctica utilicemos ejemplos concretos. *“... el mecanismo podría ser un concurso público de jefe DAEM jefe técnico o docente y una práctica habitual que hacemos podría ser mensualmente los informes de supervisión escolares.”*
- Respecto al número de niveles, mencionan que es una fortaleza y una debilidad al mismo tiempo. Por una parte resulta positivo ya que permite una distinción más fina. *“... es una fortaleza porque afina más la puntería de donde quedar”, “... es más fácil para ir específicamente viendo y descartando y viendo en qué lugar se encuentra...”*. Por otra parte es una debilidad, ya que se trata de hilar muy fino, siendo más difícil definirse y más fácil caer en la autocomplacencia. *“... es una dificultad al tener más desglose en el sentido de donde me ubico”, “... una desventaja de parte de nuestra cultura que somos muy complacientes entonces somos buenos para argumentar y poco para practicar, entonces empezamos a leer esta cosa y decimos mira, pero en realidad como este no tiene la coma, podríamos quedarnos aquí, más que un análisis de la realidad”, “Es como que uno tendría que revisar muy bien para poder calificarlo en plan avanzado”*.
- Respecto a los nombres de los niveles, al hablar del concepto ejemplar, surgen otros conceptos como consolidado, exitoso o destacado. *“Es muy ideal ejemplar, es la perfección misma”*. En cuanto al cambio de nombre, proponen destacado.
- Pese a las observaciones negativas realizadas a la cantidad de niveles, señalan que no sacarían ninguno.

#### **v. Rúbricas**

- Respecto a la presentación por rúbricas, agregan que es necesario que quede muy claro y definido qué significan conceptos como “regularmente” o “sostenido”, así como las diferencias entre los niveles. *“A ver habría que entender que significa funciona regularmente y de manera sostenida en el tiempo que diferencias ven ustedes con respecto a ese punto”, “Porque en el fondo es casi la única diferencia porque es parte de una estrategia ya”, “los conceptos tienen que ser muy claros para poderlos abordar, para poderlos materializar”*.
- Permanece la preocupación acerca de la aplicabilidad del modelo dentro del nuevo marco legal. *“... qué sentido tiene meternos en este trabajo si la nueva arquitectura educacional está cambiando y nos están diciendo que posiblemente los DAEM no tengan continuidad que viene otro tipo de gestión entonces entramos en un proceso de desgaste que puede ser innecesario...”*
- Pese al comentario sobre la aplicabilidad del modelo, manifiestan que el modelo es claro, que hay que aplicarlo y que es necesario contar con estándares para el nivel de los sostenedores. *“Que hay que puro hacerlo no más en la práctica nos falta coraje para decir para plantear”*

*esta temática que es sumamente interesante cuanto de esto tenemos respecto a nuestra comunidad pero cuanto tenemos que llegar a tener”, “Porque la oportunidad de mejora que tenemos es bastante mas productiva si sabemos el lugar donde estamos situados, si sabemos el lugar en el que estamos parados”.*

- Hay acuerdo entre los participantes en que hay coherencia entre la rúbrica y las definiciones generales de los niveles.
- Respecto a los medios de verificación, mencionan que es necesario que venga alguien desde fuera a verificarlos, aún cuando ellos los tengan. *“Total estamos obligados a registrar todas las acciones”, “Planifica o no planifica, al hueso”*

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Este punto no se aborda en el taller

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

- Respecto al modelo en general, señalan que se entiende, el lenguaje es claro, aún cuando implica necesario tener un manejo técnico:  
“X: Tenemos que estar en el mundo adecuado  
**M: Pero ¿cualquier ciudadano que pertenezca al mundo educativo?**  
(Todos responden Si)  
X: Debería entenderlo perfectamente”
- Respecto a la estructura, destacan los cambios, como que resultados sea el área 1 y que esté presente el área 3. *“... poner los resultados al principio te dan un punto alentador en el otro elemento que sostienen básicamente la educación o sea los aprendizajes de calidad, si quieres poner aprendizajes digamos como centro, que vuelve a la línea que está el ministerio”*
- Respecto a las palabras utilizadas, señalan que tendrán que apropiarse de algunas. *“Incorporaríamos la palabra staff digamos que se utiliza pero no es tan habitual”*
- Respecto a la validación, sugieren la necesidad que participen todos los actores involucrados en el proceso educativo. Como estrategias utilizarían encuestas, una capacitación a profesionales para que conozcan en profundidad el modelo, al mismo tiempo, una socialización utilizando distintos tipos de lenguaje para que sea accesible para todas las personas, todo lo anterior manteniendo la dinámica de trabajo en taller. Otras personas plantean sólo realizar una consulta a todos los actores. *“se haga con el levantamiento y que todos los actores estén involucrados en cierto en el tema educacional, tomando la comunidad de padres y apoderados, los alumnos, los asistentes de educación, los profesores y bueno agreguémosle los elementos de redes y que estén apoyando y que tiene que intervenir la escuela de alguna manera para que sean parte de este trabajo”, “Yo creo que debería hacerse ya sea como un cursillo o algo parecido, pero tiene que ser con un aprendizaje esperado real (...) eso necesita un tiempo, ahora como le digo es súper rápido necesita 2 o 3 días, de tal manera que deje a lo menos a unas personas capacitadas”, “Yo entiendo la validación desde otro punto de vista , tal vez hacer la consulta a través de la auto evaluación o una evaluación de cada uno, tanto del sostenedor como de las escuelas”*

- Acerca del taller desarrollado, destacan la facilitación de un proceso de conversación entre ellos, así como dejan la inquietud de querer recibir algo de vuelta de nuestra parte al término del proceso de talleres. *“...la facilidad que se puede establecer una comunicación que nos permitió trabajar y ahondar en el tema aunque era un tema medio árido al principio, segundo permitió hablar con claridad las cosas que uno entiende y le parece que son pertinentes o no, creo que se creo un buen rato para poder trabajar, me parece importante”, “yo quisiera recoger la mirada a futuro y también comprometerlas a ustedes que no nos olviden y nos retroalimenten con los resultados que vayan obteniendo”*. Finalmente proponen que el modelo se masifique mediante publicaciones y que el modelo debiera incorporarse al PADEM y al PLADECO.
- Luego de realizado el cierre del taller y haber agradecido a los participantes, el representante de la SEREMI agrega un último comentario y posteriormente muestra un video a los participantes.

### **viii. Temas emergentes**

A partir del discurso de los actores se pueden extraer temas recurrentes y/o transversales que permiten alcanzar una mejor comprensión de la cultura en la cual se implementarán los estándares de evaluación. Los temas que emergen son:

#### **La propuesta llega tarde**

Durante el taller es recurrente la temática del retraso con el que llegaría la propuesta, tratándose de algo que el Ministerio está realizando tarde y que debería haberse hecho antes. *“Yo creo que todo esto ha sido de forma paulatina porque no hablemos que hay un marco hace muchos años para los docentes y de los directores eso si que es como al pirámide invertida debió haber sido al revés empezar por los daem y de ahí bajar a los directores y después a los porque si no saben los daem menos van a saber los directores y menos los profesores entonces yo creo que empezó como.”*

Si bien esto queda en parte sólo en el comentario, se señala que una de las consecuencias de esto es que justamente se trate de un trabajo que no tenga mayor impacto en el largo plazo, al producirse las modificaciones concretas que implicaría el actual marco legal que se encuentra en proceso de promulgación o ya de implementación a nivel de educación municipalizada y sostenedores municipales. *“Ahora estoy un poco con ruido cuando veo esa cosa de estándares de modelos estándares para los sostenedores que pasa con la agencia de calidad de la educación con esta posibilidad de crear corporaciones digamos educacionales que nos da que van a desaparecer supuestamente en 3 o 4 años”*. El tema de las consecuencias se mantiene hasta el último momento de taller, en términos de la aplicabilidad del modelo propuesto en la realidad actual del sistema educativo municipalizado. *“Yo creo que no es solamente un problema de coraje es un problema de razón también y vuelvo a lo que dije al principio que sentido tiene meternos en este trabajo si la nueva arquitectura educacional esta cambiando y nos están diciendo que posiblemente los DAEM no tengan continuidad que viene otro tipo de gestión entonces entramos en un proceso de desgaste que puede ser innecesario pero igual podemos aprovechar este insumo porque nos facilita un montón de cosas a nivel de política comunales.”*

#### **Tipos de sostenedor**

La situación particular del DAEM de la comuna implica que dentro del organismo sostenedor cuentan con dos profesionales de la educación, el jefe y su asesor, y 6 secretarías. Durante el taller se realizan comentarios aparentemente indirectos sobre el tema. *“... hay DAEM que funcionan con muchos recursos humanos pero quisiera para hacer un aporte al debate que tenga que ver con calidad versus cantidad calidad en recursos humanos, a veces hay mucha gente trabajando en los DAEM que no tiene la expertise ni la capacidad y también es parte de mejorar con buenos recursos humanos que tengan realmente las capacidades para desarrollar un buen departamento de educación”, “un DAEM debería contar con un jefe DAEM, un jefe técnico, un jefe de finanzas, porque eso también vuelvo a lo que se hablo aquí y que yo anoté también cuando ustedes empezaron a poner aquí una especie de diagnóstico como se encontraron ustedes que en muchos DAEM que hay escasez de recursos humanos yo le agregaría recursos humanos y calificados, porque un DAEM que tiene seis secretarías no le asegura que tiene recursos humanos calificados en educación, en secretaría sí.”*

Al respecto se manifiesta la preocupación, dado que ellos como comuna no cuentan con un jefe técnico, acerca de otros municipios donde posiblemente ocurre lo mismo y se aplicaría el modelo. *“... si en el área dice que tiene que haber procesos de planificación de las acciones tiene que tener las personas como el jefe técnico comunal que hace mucha falta en la comuna para planificar bien las acciones a corto plazo e ir mas a las escuelas eso.”*

### **Autonomía, libertad y confianza**

Al respecto de este tema, desde un principio del taller un director, quien fue jefe DAEM en 2 oportunidades, menciona recurrentemente que el sostenedor tiene que favorecer la autonomía en su comuna para la toma de decisiones. *“... muchas veces los profesores directivos, jefes técnicos, esta dependencia de que ‘no me han dicho que hay que hacer o como hay que hacerlo’, no hay un paso hacia lo creativo a la innovación digamos por una responsabilidad del ser pedagógico, siempre se está dependiendo de qué es lo que dice la autoridad si no dice nada no hago nada”*

Menciona que para ello, es necesario considerar en la propuesta la autonomía que el sostenedor tiene y al mismo tiempo, la que puede facilitar en su comuna. *“Y ahí entramos en el terreno de lo que tiene que ver con la autonomía en la toma de decisiones en los grados de libertad que pueda proporcionarse a cada uno en cada uno de sus rol entonces muchos directores no han desarrollado en este país toda su potencialidad y han puesto en juego todas sus habilidades y competencias porque tienen que estar preguntando y lo mismo le pasa a los sostenedores un sostenedor depende de sobre el plan de políticas comunal tiene que responder y ser muy respetuoso de eso entonces tiene que hacer las consultas para tomar decisiones entonces yo echo de menos en esta propuesta la autonomía de parte del sostenedor”.*

Al respecto, nadie realiza comentarios excepto el jefe DAEM, quien se muestra molesto y plantea que hay autonomía, pero existe una legislación que restringe sus posibilidades. *“...en ese sentido las libertades no se a que se refiere el señor director pero creo yo que las autonomías del quehacer existen están lo que si es que muchas veces uno se limita por las formas presupuestarias”, “nosotros podemos realizar variados proyectos en función del ministerio especialmente en lo que ahora se llama SEP y esa autonomía incluso se lo estamos pasando a las escuelas, somos conscientes que nosotros igual somos los responsables pero la autonomía obviamente por eso, yo creo que ahí hay un grado de confusión que en todos lados es digno de dialogar que es lo que entendemos porque entre paréntesis especificar lo que son las autonomías y lo que son las libertades porque nosotros como DAEM (...) tenemos que adecuarnos a una normativa, a un montón de normativas que muchas veces se desconocen”* El director luego agrega *“... cada uno pierde su autonomía cuando no cumple realmente con lo que*

*tiene que hacer en las áreas que nos están mostrando lo mismo el DAEM si no atiende a la comunidad van a ir donde el alcalde y va a perder su autonomía entonces yo creo que tiene que haber un equilibrio”.*

Posteriormente el representante de SEREMI retoma el tema enfocándolo desde la confianza. Nuevamente el director vuelve al tema; no queda claro cuál es el objeto de reiterar el comentario en el contexto del taller. En esta oportunidad nadie comenta. *“... el que sacó el tema del concepto de autonomía aquí fui yo así que yo te agradezco que tu hayas sacado la otra palabra que yo no fui capaz de sacar que tiene que ver con la confianza y en los cargos también siempre está la confianza va unido al tema de la autonomía o sea hay autonomía en la medida que hay confianza con mi empleador con mi jefe pero que bueno que lo sacaste porque yo no quise ir mas allá con la idea de no meterme en la pata de los caballos (...) el deber ser esta instalado el tema no cierto cuando se habla a nivel y lo decía con propiedad porque no solamente conozco los cargos de ser sostenedor fui sostenedor también entonces por eso digo que la autonomía se logra anexando no cierto el concepto de la confianza y esa confianza pasa por distintos matices que no es el caso de analizar acá para que quede claro todo lo que planteo antes.”*

## **F. Reporte Comuna 6**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

Los integrantes del DAEM llegan unos minutos tarde al taller, vienen de una reunión anterior todos juntos. Los directores han llegado más temprano, lo mismo el Director Provincial de Educación. No han almorzado, por lo que se abre el espacio para tomar café, comer sándwich y dulces árabes.

Algunos de los participantes traen impreso el documento previamente enviado.

Comienza el taller, se presenta cada uno y el director provincial da comienzo al taller con unas palabras iniciales. Comienza planteando la importancia de la actividad para el Ministerio, debido a que éste se encuentra en una búsqueda por la instalación de un conjunto de instrumentos, los marcos de actuación para los distintos actores del sistema: profesores, directivos, supervisores, y ahora estándares para los sostenedores.

Hace también una breve alusión a la reforma en educación y va indicando cómo ante los sucesivos cambios de la reforma cobran relevancia los modelos de gestión para indicar y orientar la generación de capacidades y competencias necesarias para que ésta se pueda instalar. Relata lo siguiente: *“La reforma chilena se negó desde un principio a tener modelos, de hecho el único instrumento que validaba era el proyecto educativo institucional. Ustedes se deben recordar que durante los primeros años de los noventa, le dimos y le dimos haciendo proyectos educativos institucionales. Porque ese era el marco importante institucional, y eso era lo que nos daba la posibilidad de implementar a cada establecimiento sus principios, su visión, su misión, cómo enfrentaba el proceso educativo. A la vuelta de la esquina nos dimos cuenta de que no existían las competencias en las escuelas, ni liceos, ni departamentos de educación ni en el propio ministerio, como para poder ir desarrollando autónomamente eso. Relata que lo mismo ocurrió con los NB1 y NB2, lo que dio paso a la elaboración de un currículum muy grande y muy indicativo. “Y ahí apareció esta idea de los modelos, y empieza a sonar esto del modelo de gestión escolar, y que ha ido cambiando de nombre, hasta que aparece el modelo de*



*aseguramiento de la calidad de la gestión y aparecen las primeras indicaciones de qué es lo que debe tener un establecimiento educacional, (...) la evaluación docente (...) los marcos para la buena enseñanza y la buena dirección”.*

También comenta respecto de las resistencias entre los actores para acoger los compromisos de gestión o marcos. Indica que son 5 de 200 y tantos establecimientos de la jurisdicción que han acogido la posibilidad de que los equipos directivos puedan tener un incentivo (asignación) en función de los compromisos que contraen y su cumplimiento. Habría temor de arriesgarse o desconocimiento de dar un paso para tener ese incentivo. Concluye indicando que hemos entrado en proceso educativo en el cual deben quedar claras las competencias de cada actor, el perfil que deben tener y cuáles son las responsabilidades sobre las cuales habrá de rendir cuentas, contexto en el cual se instala la iniciativa de querer definir un conjunto de estándares de desempeño para los sostenedores. Señala que este tema está cruzado con la ley general de educación, pero también con el proyecto de ley que está en el parlamento de fortalecimiento de la educación pública. Manifiesta su acuerdo con respecto a cómo están planteados estas leyes, en el sentido de proponer el desarrollo de instrumentos, orientadores, inductores de nuevas competencias y nuevas capacidades y que llevan a mejorar la gestión. Y que permiten identificar las responsabilidades y los responsables.

Finalmente comenta que la comuna es una de las 10 comunas del estudio y señala que espera que le den acogida al taller, que seguramente será un espacio de aprendizaje. Comenta que el DAEM de la comuna está trabajando actualmente en el desarrollo y mejoramiento de su gestión y que con la incorporación del nuevo Jefe DAEM, se genera una nueva dinámica más de política local, de instalar algo que no estaba instalado en la comuna, son políticas educacionales estratégicas.

Posteriormente, el Director del DAEM pronuncia también unas palabras de inicio señalando los motivos que lo llevaron a aceptar la invitación de Juan Pablo. Comenta que como comuna se encuentran en un proceso de querer pasar desde la mera administración del sistema a la gestión y desarrollo del mismo. Relata que en este marco habían realizado un taller de “incidencia”, en la cual participaron 3 actores, uno de los cuales era Juan Pablo.

Comenta que La comuna se encuentra en un momento bien particular, de querer establecer su propio proyecto estratégico.

Además, introduce a la idea de “evaluación” que significa el modelo y manifiesta su apoyo a la evaluación de sostenedores: *“también nos parece importante que quien conduce el proceso educativo también estén sujetos a las mismas reglas que están sujetos los docentes, los directivos y me parece importante que los sostenedores y quienes tenemos esa condición seamos también evaluados dentro de un contexto”.* Esto sin duda genera un clima propicio para el desarrollo del taller.

Adicionalmente, el sostenedor agrega que *“si bien hay voluntad de avanzar hacia este desafío, no es menos cierto que está pendiente un tema de fondo, y que esta discusión está en un tema pendiente que es cuál va a ser el futuro de la educación municipal”.* Declara que es de la idea que los municipios si pueden hacerse cargo de la educación pero en condiciones distintas a los del proceso de municipalización que se ha llevado a cabo hasta la fecha. De esta manera, el sostenedor señala que es importante avanzar en el tema de los estándares, pero que el futuro de la educación municipal queda en “puntos suspensivos”.

Comenta brevemente la disputa sobre si “entregar las llaves” de la educación al ministerio o hacerse cargo de la educación en otras condiciones. Él y en conjunto con el alcalde están trabajando por esto último.

En general, el taller transcurre en un ambiente tranquilo, se producen pocas interrupciones, los participantes se muestran interesados en el tema y permanecen hasta que se da término al taller.

## **ii. Presentación de antecedentes**

Respecto de la presentación de los antecedentes de la propuesta se producen pocas intervenciones. La primera, una directora de escuela pregunta a qué se debe este interés por el desarrollo de estándares. Hace la pregunta de ¿por qué se produce a nivel internacional esta necesidad de estándares? Y señala que lo que sucede a nivel internacional es la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los niños. Y que es justamente lo que ellos están intentando hacer ahora (realiza el paralelo con la realidad de Chile), es decir, el objetivo de la institución escuela, del sistema, es que los niños aprendan, y a partir de ahí es necesario ir engranando para que la cosa funcione.

Adicionalmente, el director provincial confirma señala que los estándares se basan en la competencia, y la sociedad del conocimiento. Porque comienzan a aparecer países orientales con altos desempeños, y Alemania, Dinamarca, comienzan a quedar bajo la tabla en términos de desempeños académicos, y hacen crisis. Y comienzan a revisar sus procesos. Y lo que ocurre en Chile es justamente lo mismo.

Confirma adicionalmente, la información que había sido entregada en los antecedentes sobre contexto de la educación pública, señalando que todos los sostenedores deben contar con un jefe técnico, pero que efectivamente de las 12 comunas de la provincia, sólo 5 de ellas tienen jefe técnico, con dominio técnico que esté al servicio de esa unidad. *¿Por qué no tiene un jefe técnico que coordine la labor pedagógica-curricular con sus escuelas? Esa podría ser la pregunta. Porque no le interesa. No le interesa. Pero va a tener que interesarles ahora. Entonces estos escenarios van poniendo una nueva mirada.* Indica que los sostenedores todavía hablan de administración y que lo técnico pedagógico le corresponde al Ministerio. Entonces desde el punto de vista de la ley, aparecen algunas presiones que lo ponen contra la muralla y le dicen: usted firmó un convenio, de Subvención Escolar Preferencial, y ahora tiene que responder por los resultados.

Otros participantes indican que los estándares tienen que ir hacia una dirección. Porque hay una problemática social sobre la cual hay que hacerse cargo, que es cada vez más compleja, entonces hay que focalizar en aquellos desempeños que sí ayudan a mejorar.

## **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

**AREA 1.** Ante la pregunta por el área 1, los participantes indican que los componentes de resultados si corresponden a la responsabilidad macro del sostenedor.

Sin embargo, el director plantea la inquietud respecto del límite entre la responsabilidad del sostenedor en términos de resultados y la responsabilidad de los establecimientos, puesto que éstos cumplen un rol significativo en éstos. El sostenedor indica que el puede *“señalar y convenir con el conjunto de directivos que, vamos a subir en 3 décimas los resultados del SIMCE, pero resulta que en realidad cada comunidad tiene una dinámica distinta que les va a*

*resultar más fácil o menos el alcanzar eso*". Pero ¿a quién le responde esa escuela? Entonces cómo expresar esa responsabilidad. Por tanto quizás se podría expresar la responsabilidad del sostenedor como de un acompañamiento, monitoreo y asistencia técnica para que los resultados convenidos se puedan lograr.

Otro participante le indica que de todas formas sigue siendo la responsabilidad macro del sostenedor. Porque el sostenedor analiza cómo van sus escuelas, y a las que requieren de mayor apoyo, se le da. Pero esa es una decisión macro.

Otra participante comenta que ahora con la ley SEP ya no es tan ajena esta función de monitoreo y retroalimentación.

Otro participante indica que si en el área 2, de planificación, había un componente de "planificación de los establecimientos". Señala que *"si el organismo central del sostenedor tiene claro cuáles son sus responsabilidades en los procesos de aprendizaje y lo puede traducir al plan estratégico de las escuelas y así hacerse responsable de los resultados de aprendizaje de las escuelas, sin desconocer el rol del sostenedor..."*

Otra participante hace la relación con el proceso que están realizando en la comuna con el Plan Estratégico, que busca orientar, trazar la ruta a seguir para los establecimientos.

Vuelve a tomar la palabra el director indicando que su comentario apuntaba a no repetir los errores del ministerio, que establece cuáles van a ser los resultados de los establecimientos y bajarlos de manera imperativa, sino por el contrario, hacerse responsable del proceso, y no sólo pedirle a los establecimientos, estableciendo una cultura de mejora continua. En el fondo, cómo el DAEM se hace parte del proceso de mejoramiento, desde el interior del sistema y no fuera de él.

Otro participante indica que para esto es importante visitar cada escuela y ver como está, su estado de avance y verificar en qué calidad se realiza la acción. En ese sentido, habría que agregar un componente que hablara de la articulación entre el sostenedor y los equipos directivos. Porque es imposible que el sostenedor pueda bajar a todos los procesos de la escuela. Es necesario lograr compromiso y la articulación del trabajo.

Alguien señala que la responsabilidad última, con la ley SEP, es del sostenedor. Pero por ejemplo en La comuna hay 14 establecimientos de básica, y hay otras comunas que tienen 25, 40 establecimientos. También tiene que ser "real" el proceso. Porque el modelo es muy como el SACGE, en el sentido de que son las mismas áreas. Pero cómo estos componentes me responden a mí a lo que se quiere instalar: estándares de desempeño, para que el sostenedor esté respondiendo a las políticas.

Entonces, vuelven a señalar y concuerdan en que es necesario instalar un componente que hable de la articulación entre el sostenedor y los equipos directivos.

Ante este comentario, otro participante indica que están hablando en diferentes niveles de análisis. Esta etapa es una "declaración de intenciones", un desglose de lo que queremos lograr y ahí faltaría elaborar toda la estructura, toda la infraestructura que va a organizar esto, y los mecanismos bajo los cuales se va a hacer efectivo esto, para el control, seguimiento.

Ante esto se genera una discusión bastante acalorada sobre el modelo. Ponen el ejemplo de la "evaluación docente" y se preguntan porqué, con la cantidad de años que lleva, no se ha reflejado en los resultados de aprendizaje.

Con respecto a los componentes, se señala que se va a requerir del apoyo necesario para dar cuenta de éstos y evidenciarlos. Por ejemplo, cuando se habla de equidad en los resultados de aprendizaje, esto va a requerir casi de evaluaciones de valor agregado o evaluaciones súper específicas que permitan dar cuenta de si las escuelas están aportando en equidad de la educación de los chicos más vulnerables. El desafío parece muy grande para poder dar cuenta de toda la información que se solicita. Entonces el desafío grande es diseñar los sistemas y procedimientos para dar cuenta de esa información.

Adicionalmente, se plantea que deben definirse un poco más los conceptos, sobre todo aquellos que pueden sonar abstractos o prestarse para interpretaciones personales. Como por ejemplo el clima escolar, o el concepto de satisfacción, son conceptos que en general, o la “equidad”, se puede entender una cosa u otra. Entonces es importante generar criterios comunes para entender esos conceptos.

También se indica que en la definición del área no aparece el “mejoramiento continuo”, que si está en el nombre del área. Y que no hay un componente que dé cuenta del mejoramiento continuo.

## **AREA 2**

El director plantea que el área 2 es adecuada, y que ésta recoge los elementos que debieran evaluarse.

Otra participante indica que falta algo como la “evaluación de impacto”, para dar cuenta de cómo está funcionando el sistema, cómo están funcionando los elementos o los distintos actores. Falta el seguimiento y la evaluación.

Otra participante plantea que el área cuenta con bastante “gestión de apoyo”, pero que debe haber un equilibrio entre el control y el apoyo. Entonces, aparte de apoyo debe haber un componente relacionado con la evaluación de los elementos y actores.

Con respecto a esto, otros participantes coinciden en que “anotaron” lo mismo en otras áreas, y postulan que debiera existir un área independiente de las otras 5 que debería ser exclusiva de control, evaluación y seguimiento, de tal manera de poder establecer los procesos y prácticas que permitan hacer esta evaluación al conjunto de establecimientos y de los equipos directivos.

Hay una pregunta por si la “visión” del sostenedor es independiente del organismo central, ante lo cual se responde que sí, que ese detalle está en los elementos de gestión y rúbricas, pero que efectivamente la visión es “local” y compartida.

Además, en el componente 2.4 se habla de apoyo y fomento al liderazgo de otros actores, pero cuando se leen los elementos de gestión los “otros actores” quedan restringidos a directores y docentes. Faltan los asistentes de la educación.

## **AREA 3**

En el componente 3.3, en Gestión del Currículum y la Enseñanza, en la definición falta agregar “todos los estudiantes”. Porque es importante meter ahí todo el abanico de estudiantes, también aquellos que tienen necesidades educativas especiales, y no dejar afuera ninguno.

También (al igual que el área 2) falta la función de control, monitoreo y evaluación. Se reitera que quizás debiera haber un área de evaluación transversal a todas las áreas y actores. Cuando la moderadora explica que el control, monitoreo y evaluación se decidió incluirlo de manera transversal en los elementos de gestión, a través de las rúbricas, un participante indica que si en

modelo define un área de evaluación, entonces se puede generar un equipo encargado de esta función.

Un participante señala que con la última política del ministerio, quizás estaría quedando afuera del modelo “la familia”. La articulación de la familia al interior del establecimiento y su involucramiento con el aprendizaje de los niños. La SEP obliga a la rendición de cuentas y a las escuelas a que los padres sepan el nivel de avance de sus niños.

Falta también el concepto de convivencia escolar, porque se habla de “clima” pero no de convivencia. Y el ministerio ha impulsado una serie de procesos en relación a la convivencia como concepto que no necesariamente es clima. Y también se pierde un poco la vinculación con la familia, que puede ser parte del área 5. Pero también a nivel más pedagógico, no sólo en términos de entorno.

Se produce una discusión acalorada y concluyen en que la convivencia es distinta de clima, y que tiene que ver con cómo se involucra a las familias en el proceso y se les da cuenta. Es necesario corresponsabilizar a las familias.

No queda claro el concepto de staff escolar. Ellos lo entienden como “personal de la escuela”.

#### **AREA 4**

Se plantea que la definición del área 4 está muy “administrativa”.

Se habla de “mecanismos de captación de recursos adicionales”, que se entiende como salir a buscar hacia el exterior nuevas fuentes de financiamiento. Sin embargo, se pregunta si existe la posibilidad legal de generar unidades productivas o de negocio al interior de esta nueva estructura que permitan autofinanciar el sistema, por ejemplo, la venta de los servicios profesionales en liceos comerciales, o TP, que además pueden servir de práctica para los chicos, o generar unidades o entidades dentro del área de los profesores, de investigación o desarrollo, que le sirva a éstos como un nivel de perfeccionamiento también a los profesores y a la vez de venta de algún servicio hacia la comunidad. De ir posicionando la labor docente como lo hacen las universidades. Esto estaría quedando afuera, porque no está explicitado.

Otro participante le indica que depende de si la ley apoya ese tipo de acciones.

Ante lo cual él le responde que según lo que ha leído de las corporaciones de derecho público, la ley permitiría este tipo de acciones.

Además, en el tema de los recursos económicos, los DAEM están supeditados a algunas fuentes de recursos (aclara que se va a referir sólo a dos): ingresos vía subvención y aportes que hacen los municipios. El problema es que cuando se hacen las áreas de desarrollo estratégico, no se cuantifica cuánto sale llevar a efecto la instalación de las políticas comunales. Eso se desconoce. Pero también queda supeditado a que el municipio se comprometa con los recursos porque tiene interés en la educación pública o que no se comprometa porque no tiene interés. Entonces lo que aquí se debe establecer es claridad respecto de los recursos disponibles que permitan la gestión del DAEM. Porque pueden estar las políticas, las acciones estratégicas, pero el municipio puede declarar que cuenta con tantos recursos para la educación, pero eso no significa que el DAEM pueda manejar esa suma.

Un participante indica existe la posibilidad de que eso se subsane si no seguimos siendo DAEM.

También es importante transparentar la gestión financiera. Aparte de la cuenta pública del Alcalde, el DAEM no da cuenta pública, hace una memoria. Pero una cosa es la memoria y otra es la cuenta pública de la gestión de recursos educativos. Entonces, como organismo que maneja recursos, el DAEM debiera hacer una cuenta pública. Y se disiparían una serie de mitos al respecto.

Están todos de acuerdo en que es necesario transparentar la gestión financiera. Y La comuna no escapa de la realidad de las comunas. Siempre se ha manejado como una caja negra, la gestión financiera es inaccesible, poco clara y eso genera mucho mito. Hasta ahora ha sido una cosa entre cuatro paredes. En la medida es que se transparente uno se hace más responsable de los recursos que se asignan. Cuando ellos cuentan que La comuna recibe 300 millones por concepto de subvención, y 299 se van en remuneraciones, a la gente le comienza a quedar más claro el panorama, porqué el déficit. Pero hasta que eso no se dice, y se muestra y demuestra, la gente hace los juicios que se hicieron durante la movilización, que al final, los municipios son cajas pagadoras de favores políticos, de operadores de turno, etc. Entonces, ojalá el modelo pueda tener un componente de la transparencia.

Otra participante indica que le preocupa el elemento 4.1.3, “provee a los establecimientos de los recursos necesarios”. Porque ellos están concientes de esto, pero hay una brecha entre lo que hay y las necesidades. Entonces es importante evaluar primero, se el DAEM tiene las condiciones para lograr estos elementos y después evaluar si el sostenedor cumple o no cumple. Porque habría una piedra de tope.

El director señala que es complejo porque estamos analizando el modelo en base a un escenario que es muy restrictivo, que es el de los DAEM. Pero también es difícil analizar el modelo en el aire, si que la ley de fortalecimiento se haya promulgado.

Con respecto a la gestión financiera, no queda claro si estamos hablando también de analizar la situación “económica” más que sólo financiera, esto es, análisis de costo-beneficio, cómo se orientan los recursos, donde se ponen, cómo se buscan nuevas oportunidades. Hoy día lo que hacen los DAEM es administración contable, y no “gestión financiera”. Pero la gestión financiera incluiría el análisis “económico”. O sea, por ejemplo, el análisis de si impacta más comprar libros o una pizarra digital en los aprendizajes de los estudiantes.

En el 4.3, es necesario definir de manera más clara los conceptos de “procesos rigurosos, transparentes, idóneos”. No queda claro si el modelo lo va a aclarar, o si estará desarrollado en las rúbricas, pero falta una definición intermedia, mayor claridad. Porque podemos tener definiciones dispares entre sostenedores.

En el área no hay referencia a los climas organizacionales. Y esa también es una responsabilidad de nuestra gestión.

En base a este comentario, otro profesional del área indica que cuando se leen los componentes, éstos limitan mucho la gestión de recursos humanos del DAEM, como por ejemplo el desarrollo de carrera, el estudio de remuneraciones o incentivos, los perfiles de cargo, las intervenciones a los establecimientos en clima o en otras materias de administración, las labores de auto cuidado, los procesos para los concursos de los establecimientos (que si bien ahora están bastante mejor que antes, todavía tienen falencias), los procesos comunicacionales, cómo intervenir en el tema comunicacional desde la perspectiva de recursos humanos, pensando en el nuevo escenario, van a cobrar más fuerza las asociaciones gremiales, las negociaciones colectivas. Tal como está definida, el componente de recursos humanos queda muy restringido a la visión clásica de administración de recursos, no hay desarrollo organizacional.

En relación al mismo tema, no queda claro si la nueva figura del sostenedor (corporaciones de derecho público) dará las libertades para generar algunos cambios de estructura organizativa incluso a nivel de los establecimientos. Porque hoy día pueden haber establecimientos que requieran de otras estructuras administrativas (director, inspector general), que se adecue más a la planificación estratégica del sostenedor, y permita más flexibilidad, sobre todo si vamos a estar tratando de competir con los particulares subvencionados, dado que como ellos no se rigen por estos modelos, tienen la capacidad de responder en forma más flexible a los cambios del medio.

#### **AREA 5**

No queda clara el área 5, la relación del sostenedor con el entorno. La definición del área está muy amplia y ambigua, aunque queda más clara cuando se leen los componentes.

También hay confusión respecto del nombre del área, éste suena muy amplio y que no se condice con la definición del área. Además coinciden en que hay un problema de redacción en la definición del área.

Se habla de gestión de las relaciones con el entorno y la comunidad, sin embargo la descripción se refiere sólo a los actores del sistema educativo y no al entorno o a la relación con otros sistemas. Habría que aclarar esa relación. Y hacerse la pregunta, ¿nos interesa la relación sólo con el sistema educativo? Porque también se le carga la mochila al sistema educativo con muchas otras funciones que corresponden justamente al “entorno”: salud, JUNAEB, DIDECO.

Otra participante le indica que se habla de “gestión de relaciones” y no de hacerse cargo del entorno.

Por tanto, señalan que es necesario aclarar la correspondencia entre el nombre del área y la definición, que no logra dar cuenta de ambas relaciones (entorno y comunidad).

El Director plantea que esta debe ser un área de responsabilidad del sostenedor en tanto le corresponde representar al conjunto de este sistema con los otros sistemas (salud, municipios, MINEDUC, ONG, Gobierno Regional, etc.) Así como el establecimiento también tienen una labor de gestión con el entorno. En ese sentido, la redacción del área debería dar cuenta de esa responsabilidad.

Algunos indican que es la definición que hay que modificar, otros indican que son los nombres los que hay que cambiar. Aclarar los nombres de los componentes y del área. Pero coinciden en que le corresponde al sostenedor representar técnica y políticamente al sistema educativo local con los actores del entorno, gubernamentales y no gubernamentales. Y establecer redes. Ser un eje de articulación, de coordinación, negociación.

También es importante que el “desarrollo integral” es muy distinto a la integración de los estudiantes, pero el nombre de uno de los componentes es “políticas de inclusión”. Cuando se habla de desarrollo integral no queda claro, se puede especular con “objetivos transversales”, por ejemplo. Hablar de “integral” es como grande.

Habría que revisar también en los elementos de gestión si está el vínculo familia – escuela / liceo. En los elementos de gestión no aparece explicitado el tema de promoción con la familia.

Con respecto a la factibilidad, habría varios componentes que tendrían una factibilidad “parcial”. Por ejemplo, cómo se miden las políticas de inclusión. Habría que tener los instrumentos para medir esto, un índice de inclusión, por ejemplo.

Por último, aparece la pregunta por el término stakeholders.

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

La propuesta de 6 niveles parece muy grande, a primera vista.

Surge la pregunta por cómo tu “quedas” finalmente después de la aplicación. Una de las participantes comenta que cuando son pocos niveles, es muy determinante la evaluación. Pero más de 6, es mucho, si fueran más, sería exagerado.

Otro participante indica que los 6 permiten mayor graduación.

Los nombres parecen bien, desafiantes. Sobre todo el nombre “ejemplar”. Causa impresión, es diferente. “El que la lleva”.

Pero la exhaustividad requiere más tiempo de evaluación.

#### **v. Rúbricas**

Una chica señala que permite un nivel de exigencia mayor, porque hay claridad sobre lo que se solicita. Hay acuerdo entre los participantes respecto de que este sistema, a diferencia del otro (SACGE) es más detallado, y permite saber el nivel de calidad esperado y específico. Entonces permite saber cuánto te falta para llegar al otro nivel.

Hay una chica que señala que las rúbricas deben ser construidas en positivo. Es decir, tu en la rúbrica debes describir lo que “tiene” el actor, no lo que “no tiene”. Y eso se cumple en casi todos los niveles, pero hay algunos párrafos que indican “lo que no tiene”. Dado que el diseño de las rúbricas es para el aprendizaje, entonces se debe enfocar en lo positivo. Uno dice: “esto es lo que tengo, aquí es donde estoy y esto es lo que me falta”.

Una de las participantes señala su experiencia con el tema de las rúbricas, y cómo en base a “sólo observaciones” sin notas, es posible ir “mejorando”. *“Ahí tu vives el proceso de aprendizaje”*, porque te contrastas con el modelo. Se producen varias intervenciones respecto de las ventajas de la rúbrica.

Se plantea que el modelo es muy difícil de aplicar, que se requiere mucho trabajo y tiempo.

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Lo primero, es que los participantes indican que en la evaluación docente, no todos los elementos tienen el mismo peso, contradiciendo la presentación. Señalan que los elementos tienen pesos distintos.

Las opiniones están divididas. Algunos plantean que es complicado asignar peso diferenciado. No por el caso específico de La comuna, sino porque si se lleva el modelo al tema nacional, por un tema cultural, uno se concentra en los que pesan más, y dentro de esa lógica se pueden descuidar los elementos que son claves como los temas de convivencia, recursos humanos o finanzas, que para La comuna han sido claves. En este sentido, segregar las áreas con ponderaciones distintas implica correr el riesgo de que al final nos focalicemos en algunas áreas,



desfavoreciendo otras que impactan igual. Esto ocurriría si se sabe de antemano cuáles son las ponderaciones. En el SACGE no se sabía las ponderaciones.

Sin embargo, la otra posición indica que a pesar de que te puedas concentrar en un área más que en otra, igual tú tienes que dar cuenta de todas las prácticas y procesos que tienes que instalar. Pero de todas formas, en las escuelas, obviamente que la temática técnico-pedagógica es la principal, o sea, la escuela está para enseñar a pensar a los niños, pero no por eso, el director va a perder el área de liderazgo, no por eso se dejarán de hacer cosas por convivencia escolar. La clave está en cómo uno gestiona esas otras cosas en función de lo pedagógico y que lo gestione de manera que sea efectivo. A favor de esta postura se argumenta que hay que asignar un peso distinto por cada área porque el giro del negocio es el aprendizaje, entonces tiene que ser un área más ponderada, y entonces lo que habría que cuidar es que la ponderación de las otras áreas no sea tan baja, y que no sean desechadas. Se entiende además, que en la lógica sistémica del modelo uno no pueda descuidar un área.

Hay varios que están de acuerdo en el punto de que es mejor “no saber” qué elementos ponderan más.

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

Sobre la propuesta de validación, un participante indica que la consulta masiva a actores podría iniciarse con una prueba, donde se convoca a actores del sistema a responder una prueba experimental, que en este caso sería responder al instrumento que se va a utilizar.

Otro actor propone que debiera ser un pilotaje. Porque en un taller de validación (uno o dos días), van a aparecer los mecanismos defensivos, corporativos, porque pienso que eso puede constituir una amenaza para algunos puesto que los van a medir y eso pone en riesgo su estabilidad. Y no hay una disposición a ser evaluado. Un poco lo que han vivido los profesores desde la evaluación.

A través de un pilotaje puede ser más aceptado el modelo por los sostenedores. Pero es importante que existan el pilotaje se realice en diferentes tipos de municipios, grandes y chicos. Pero el pilotaje debe ser algo voluntario.

Un tercer participante indica que sería bueno concentrar los esfuerzos en dos o tres comunas a lo largo del país que pudiesen representar diferentes poblaciones, pero enfocar con todos los esfuerzos a esas 3 comunas, preocuparse que los resultados sean buenos y después hacer publicidad al modelo, antes de masificarlo. Pero si se hace en muchas comunas, tienes muchos factores que te pueden influir y te da más tiempo para los efectos negativos del modelo.

Se podría generar también una validación online no sólo para sostenedores sino también para que los profesores opinen. Porque los profesores se quejan mucho de que no son considerados, entonces este podría ser una buena instancia, ver cómo ellos visualizan este tema. Porque el modelo dice que los DAEM son responsables de lo técnico pedagógico también.

El problema con lo online, es que nadie responde al ministerio. Las consultas pueden estar meses en la web.

El director comenta que a través de un pilotaje “ahora”, los sostenedores saldrían evaluados en las categorías más bajas. Primero habría que hacer una mesa de expertos, con jefes técnicos, equipos directivos, equipo del DAEM, tal como ahora, para revisar primero como quedó

estructurado el instrumento, antes de hacer el proceso de validación o pilotaje, porque las condiciones de los DAEM actuales no se ajustan a este modelo.

### **viii. Temas emergentes**

Uno de los temas que aparece, brevemente durante el taller, es la pregunta de porqué, con la cantidad de años que lleva la evaluación docente, ésta no ha dado resultados en términos de mejora de los resultados de aprendizaje. Es relevante su comentario en la medida en que indica que, en La comuna ya cuentan con muchos profesores que son “competentes”. Pero que hay distintos tipos de competentes. Hay competentes que lo son, y otros que no tienen resultados. Pero el profesor se queda con el cartelito de “soy competente”. Entonces ella pregunta: *“como tú aseguras que esta formula que se está preparando, se traduzca en mejoras en resultados”*.

Al analizar el área de recursos, aparece fuerte la pregunta por si este modelo está diseñado para la actual situación de los DAEM, que es fuertemente restrictiva, o si está diseñado para las futuras corporaciones, sobre las cuales todavía no hay claridad. En este sentido, hay elementos que sólo podrían lograrse si cambian las condiciones de operación de los DAEM, o sino, las actuales condiciones restrictivas constituirían piedras de tope para el logro de los estándares. Entre éstas, la disponibilidad de recursos, el que éstos estén supeditados a los municipios, etc. Plantean que un modelo como éste generaría mucha tensión en la actual estructura. En este sentido, es relevante que el ministerio se haga cargo de la implementación de este sistema y la generación de condiciones de base para que los sostenedores operen en igualdad y puedan dar cuenta de estos elementos, o si no es una camisa de fuerza. En este sentido, los participantes del taller coinciden en que es un modelo pensado para un sostenedor con condiciones diferentes.

De hecho, a propósito del pilotaje, el Director comenta que ellos están mucho más atrás en términos de gestión en relación a lo que plantea el modelo, aun cuando en La comuna hay muy buenas condiciones. Entonces, lo más probable es que la mayoría de las comunas quede en las últimas categorías.

## **G. Reporte Comuna 7**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller comenzó con una hora de retraso. Al llegar al DAEM los participantes no estaban reunidos. El Jefe DAEM estaba en otra reunión, y el Jefe Técnico volvió a preguntar de qué se trataba el taller y cuánta gente necesitábamos. Luego de esto pidió unos minutos para juntar a los participantes. Ese trámite demoró 40 minutos. Dado que los participantes no estaban avisados de la reunión, nadie había leído el documento. Cuando se dieron cuenta de qué se trataba el taller y miraron con más detalle el modelo (sobre todo los elementos de gestión), los participantes manifestaran sus desacuerdos y aprehensiones con la forma y contenido del taller.

Por lo mismo, y con respecto al clima, fue un taller intenso y que avanzó bastante lento. Los participantes se detuvieron en diversos momentos de la presentación de los antecedentes: contexto de la educación pública, marco legal, experiencias nacionales e internacionales, por lo que se comenzó a trabajar el modelo de estándares bastante tarde. Pero además, luego del llenado de las pautas el plenario no logró avanzar más allá del área 1. La conversación la

monopolizaron 4 personas y se centró principalmente en la responsabilidad de los resultados de aprendizaje, y las condiciones de contexto que dificultarían la aplicación de un modelo de este tipo, cuestionando por tanto la “responsabilidad” o factibilidad de hacerse cargo por parte del sostenedor.

La conversación en relación a estos temas significó que no se comentaron las anotaciones que cada cual había hecho sobre las áreas y componentes, y que las últimas preguntas del taller no se lograron realizar (propuestas de agregación y evaluación del taller).

El taller transcurrió con varias interrupciones. El café se sirvió sobre la mesa por lo que cada vez que entraba la chica a servirlo había movimiento en la sala; y varios de los participantes salieron y entraron durante el transcurso del taller, sobre todo el Jefe DAEM y su jefe Técnico.

Dado que no habían leído la propuesta, y que el tiempo para conversar del modelo fue corto, quedó la sensación en el taller de que la presentación del modelo estaba “incompleta”.

El taller comenzó con las palabras del Jefe DAEM, quien da la bienvenida, comenta a los participantes que ha estado en conversaciones por teléfono con la moderadora y también que ha recibido llamadas desde el gabinete de la Ministra por la realización de este estudio. Comenta que si bien es difícil hacer un alto por que están con la realización del PADEM, van a estar con la mejor de las disposiciones a conversar sobre el tema de la investigación.

Luego procede a presentar a los participantes. Una vez concluida la presentación comienza la presentación de las moderadoras y del estudio.

## **ii. Presentación de antecedentes**

La primera intervención se produce en la presentación de los antecedentes de contexto de la educación pública, específicamente las condiciones asimétricas de operación de los sostenedores públicos versus particulares subvencionados. El participante indica que las condiciones asimétricas de operación no tienen tanto que ver con la gestión sino con el instrumento legal, puesto que en los particulares subvencionados es el sostenedor el que fija el criterio del financiamiento compartido, mientras que en los municipales este criterio queda en los centros de padres y sólo para enseñanza media. Y los 12 años de escolaridad obligatoria también se entienden como 12 años de escolaridad gratuita lo que “dificulta” la gestión con los consejos de padres y apoderados un eventual financiamiento compartido.

Se produce una segunda intervención respecto de “los contenidos” que utilizamos para establecer los estándares. El participante pregunta si, para establecer los estándares, estamos trabajando el componente “ideológico” de la educación o sólo el componente técnico. Porque si lo planteamos en términos ideológicos y antropológicos habría que preguntarse por el hombre que queremos formar y de sociedad, de ésta idea se derivarían algunos estándares de calidad. Lo mismo si lo planteamos desde la perspectiva de la Iglesia. El pregunta si el estudio contempla ese contenido básico, dónde estaría ideológicamente posicionado el estudio. Si no se trabaja primero esa línea, no se puede establecer el estándar de calidad.

Una tercera intervención indica que es necesario definir con más precisión qué estamos entendiendo por “sostenedor” en el mundo público. Porque a nivel privado es bastante claro, pero a nivel público no. En el caso del municipio ¿el sostenedor es la institución municipal, es el alcalde, es el órgano de administración? Ese punto es necesario aclararlo.

Luego, sobre el tema del marco legal, indica que se ha ido legislando de manera “desordenada”. Las leyes que presentamos en los antecedentes tienen pesos distintos – desde el punto de vista de la institucionalidad – y por ejemplo hoy día están trabajando con la ley SEP, que “casi” ha adquirido el peso de “ley orgánica”. Entonces han tenido que ir adecuándose a las leyes, porque han ido apareciendo casi al revés, lo que ha sido un problema que dificulta la gestión de los sostenedores municipales.

A propósito de este tema del cambio en la función del sostenedor público y su responsabilidad por los resultados de aprendizaje y por lo tanto de la calidad educativa, el Director del DAEM indica que efectivamente estas leyes te permiten ir “sacando conclusiones” respecto a situaciones poco claras sobre todo desde el punto de vista de la responsabilidad educativa. Y que es preciso que la ley sea más clara respecto a la responsabilidad directa que le asigna la ley al sostenedor, pero con nombre y apellido. Si es el alcalde o si va a pasar por el concejo municipal, porque sobre ese punto hay una ambigüedad que es necesario aclarar. Además de eso, el director realiza una argumentación respecto al nuevo escenario que introduce la SEP con respecto a la responsabilidad pedagógica sólo con la firma de un convenio (que acuerda un avance determinado en los puntajes en una cantidad de tiempo determinada). Refiere a la experiencia que tuvo en la DEPROV hace un par de años atrás, y que tiene que ver con que hay responsabilidades que no están internalizadas y también gestiones que tú puedas hacer sin vulnerar la ley, más allá también de lo que te exige la ley. Entonces aun cuando uno entienda que esta responsabilidad debiera haber estado ahí, pasó mucho tiempo sin que esto ocurriera, y por una ley sin ser orgánica que se implementa y te exige que así sea, es necesario redefinir las funciones.

Agrega que el escenario en que se mueven es absolutamente distinto, es de mercado, y siendo de mercado, la realidad de una comuna es completamente distinta al de otra siendo incluso vecinas o perteneciendo a un mismo territorio, y es responsabilidad también no sólo desde el ámbito educativo sino la política territorial del alcalde y como desde la educación tu te vinculas a esa política territorial.

Otro participante solicita que las aclaremos un par de puntos sobre el nuevo marco legal, específicamente de la ley de subvenciones y de la ley orgánica constitucional de municipalidades. Sobre la primera, respecto a que una persona natural distinta al alcalde asumirá como sostenedor, y que tendrá la misión de administrar el sistema. Y sobre la segunda, indica que si hay mayor cuota de responsabilidad en la gestión de un sistema, entonces debería haber un cambio desde la “administración local” a un “gobierno local”. Entonces con la nueva ley y si van a considerar los municipios como intervinientes en la nueva educación pública, va a ser necesario revisar el ámbito de competencia del municipio. Porque los cambios en las responsabilidades implican indudablemente competencias, capacidades, visiones políticas que son distintas a ser un mero administrador.

El mismo participante que había introducido el tema del componente ideológico en la educación vuelve a plantearlo, esta vez indicando que es necesario discutir la concepción ideológica, el concepto de “calidad de la educación”, el concepto de hombre que vamos a formar, porque en base a esas concepciones se establecen los indicadores que necesitamos para el mejoramiento de la calidad de la educación. El indica que cuando plantean que la calidad de la educación es mejorar en matemáticas y lenguaje, entonces están confundiendo la calidad de la educación, porque es más que eso. Lo mismo, hay que precisar qué significa “fortalecimiento de la educación pública”, etc. Hace una larga relación respecto de este punto, sobre todo que se están utilizando muchos conceptos sin una definición clara de éstos.

En este punto de la conversación, se le da la bienvenida al representante de la SEREMI, que había entrado hace unos momentos a la reunión. El responde algunas de las preguntas que se

hicieron en las intervenciones de los participantes, y además presentar la cadena de “control” que se iniciaría si es sostenedor es evaluado en base a estándares. El plantea que si el sostenedor será evaluado, éste se preocupará de que los directores realicen su tarea, y el director deberá encargarse que sus profesores realicen la tarea. Intenta volver el foco sobre el tema de los estándares, y plantea que el estudio más que analizar la educación y sus funciones ideológicas es analizar los estándares.

Este último comentario por supuesto que provoca la reacción del participante que había puesto el tema de la concepción ideológica y que reitera que la pregunta por la concepción ideológica es básica, puesto que si la política pública comunal quiere jugar un rol en el desarrollo económico y social de la comuna, entonces para eso hay que tener un perfil de profesor y de director en esa línea, y en síntesis, se requiere de un estándar distinto para evaluarlo.

Se continúa avanzando con los antecedentes del estudio y se produce una nueva intervención cuando se presentan las experiencias de estándares nacionales. Se critica que los modelos de estándares son modelos estructuralistas y que no toman en cuenta la cultura escolar sobre todo aquellos elementos invisibles que hay en los diagnósticos que son tan gravitantes.

Posteriormente a la presentación de las experiencias internacionales otro participante se lamenta que no se haya tomado en cuenta la experiencia de Brasil que tiene educación municipal mucho antes incluso que en Chile y en Colombia. Se aclara las diferentes revisiones que se hicieron, unos sobre “factores de calidad” y otras sobre “modelos de estándares” y que sobre éste tema no hay experiencias en países latinoamericanos.

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

Antes de la revisión de las pautas surgen algunos comentarios. En relación al 1.5, “satisfacción con el servicio educativo”, ¿es sólo la visión de los usuarios o se incluyen los agentes internos del sistema? Ante lo cual se le responde que sí incluye los agentes internos del sistema, equipos directivos, equipo de sostenedor y profesores.

Una segunda intervención antes de la revisión, que pregunta si el equipo de investigación va a mandar mensajes al ministerio sobre cómo implementar el proyecto. También hace la pregunta de si este proyecto conlleva a repensar la educación pública en su estructura, por ejemplo, repensar lo que hoy en día la formación de los profesores en las universidades, porque se implementan muchas cosas desde el ministerio pero después no se hacen evaluaciones o los análisis que se hacen son de “catarsis” y los proyectos pasan sin gloria ni majestad.

Luego de la revisión de las pautas, y en términos generales, un participante plantea que no hay innovación en términos de las áreas, y que son las mismas que subyacen desde el modelo SACGE en adelante.

Otro participante indica que leyendo el contenido de las áreas, algunas de ellas resultan más próximas al sostenedor y otras que son más complejas y distantes para el sostenedor. Las que le resultan más factibles de gestionar y más próximas al sostenedor son los resultados y el liderazgo institucional, pero que otras, particularmente la gestión con la comunidad, le resultan más complejas. Comenta que no es que no correspondan, sino que son más complejas desde el punto de vista de la gestión. Y el número 4 porque obedece a decisiones externas al sostenedor. Entonces hay elementos más próximos que otros. Pone el ejemplo de que “la comunidad escolar evalúa positivamente el clima escolar provisto por el sostenedor”. Entonces *“estoy pensando qué voy a tener que ver yo sostenedor y estoy pensando en la institución sostenedor del resultado*

*del clima escolar de la escuela yo tengo once colegios hoy día va a ser complicado más bien creo que esa es una tarea prioritaria en términos de ponderaciones de la gestión interna del colegio a nivel de dirección del colegio más que mía probablemente yo como sostenedor no puedo estar desentendido pero es un área compleja”.*

A partir de esta intervención vuelve a comentar el representante de la SEREMI, indicando que discrepa de que son áreas más lejanas al sostenedor, puesto que si es su responsabilidad, él puede delegar algunas funciones pero no puede delegar su responsabilidad, por lo tanto está obligado a hacerse cargo. Entonces si recibe fondos, no puede no hacerse cargo de la gestión de los recursos y lo mismo con los recursos humanos. Si no tiene las competencias o las capacidades pueden delegar las tareas pero no puede delegar su responsabilidad.

Alguien señala que este modelo está pensado para otra institucionalidad local. Ante lo cual el director señala que está de acuerdo con, pero por la calidad de los descriptores antes que por la cantidad. De hecho, reducir a 5 áreas es poco (y se ha hecho así por la experiencia nacional e internacional), pero no puede ser que a partir de 5 áreas se genere una amplitud tan grande de descriptores para evaluar al sostenedor, que a la larga, *“los árboles no van a dejar ver el bosque”*. Hay que especificar más. Esto no es una crítica al modelo, es una forma de verlo de manera más digerible”

#### **AREA 1**

La primera observación es que faltaría en el área 1 las “competencias” a desarrollar en los jóvenes. Propone que debería haber un componente 1.9 sobre la definición de las competencias. Es que los componentes del área de resultados están sólo desde el punto de vista de la dimensión cognitiva, y faltarían otras dimensiones. Por ejemplo, que el estudiante haga bien las cosas, sea riguroso, y eso es independiente del proyecto educativo del establecimiento, es genérico para los estudiantes de distintos lugares.

El segundo comentario es respecto de los logros de aprendizaje de los estudiantes (componente 1.1). El participante indica que el componente es demasiado genérico, puesto que el resultado histórico de un establecimiento se mide en función de la media comunal, provincial y regional. Todos sabemos que desde el punto de vista de la declaración de principios que el mejoramiento de los resultados es algo relevante, que la calidad de la educación es algo relevante como concepto, pero cuando tú tienes que medirte como sistema educativo entonces generas miradas que no son las más adecuadas. El plantea que por su trabajo previo en la DEPROV conoce de lo que está hablando y es que la medición del SIMCE es irregular porque efectivamente debería medirse entre pares con realidades socioculturales y económicas similares. Entonces estamos comparando en igualdad de condiciones a aquellos que no tienen igualdad de condiciones.

Ante la pregunta por si evaluaría al sostenedor en función del nivel socioeconómico, responde que es muy complejo, que no tiene la respuesta, y que la educación no funciona con recetas, pero que es necesario buscar alguna alternativa. Plantea que si se evalúa solo en base a logros de aprendizaje entonces se está haciendo una discriminación salvaje, porque no estamos considerando la realidad sociocultural de la comuna, que es muy distinta a otras. Entonces es necesario incorporar algunos elementos que nos ayudarían a tener mayores descriptores y una caracterización mayor de la realidad socioeducativa de la comunidad. Por ejemplo, hay una relación directa entre los niveles de preocupación familiar o nivel educativo de los padres y los niveles de aprendizaje cognitivo. Y eso depende del entorno en que estén circunscritos.

Continúa diciendo que el logro de resultados de aprendizaje está mediatizado por un tipo de instrumento, entonces no incorporas la realidad particular. Señala que en la comuna conviven 2

realidades diametralmente opuestas y la medición sigue siendo “sistémica” y sigue mirando a todos en condiciones de igualdad. Propone que quizás el logro de los resultados tiene que estar en función de los resultados históricos de la comuna, y que ésta debe superar su propia marca.

Se propone además que se debería incluir el indicador de la retención, cuando las escuelas se miden en función de los resultados de aprendizaje, un director no hace grandes esfuerzos por retener a aquellos alumnos que tienen malos resultados, que tienen problemas de conducta. Entonces hay una fuga de alumnos con problemas de conducta porque influyen negativamente en los resultados y no hay políticas de reinserción educativa porque choca con lo que se está midiendo.

Otro participante propone – retomando la intervención sobre resultados de aprendizaje – que habría que sacar el componente de “tendencias en los resultados en pruebas estandarizadas”, porque *“no sé si se va a seguir con la lógica a futuro del SIMCE me entiende, porque se ha comprobado empíricamente que el SIMCE mide solamente el capital cultural no mide digamos el preparamiento del aprendizaje entonces ahí lo le podría un signo interrogativo de repasar este tema”*.

Ante este comentario se le indica que si es así se debiera entonces sacar también el componente de resultados de aprendizajes. Y responde que no, que hoy en día hay dos tipos de evaluaciones, una de carácter psicométrica que sería la prueba SIMCE y una de carácter edumétrica que es de logro de objetivos, pero esa evaluación la realiza el establecimiento en forma interna, pero que es muy difícil hacer una evaluación edumétrica en forma estandarizada.

A partir de esta última intervención, el representante de la SEREMI le responde que el SIMCE y la PSU continuarán aplicándose querámoslo o no, porque son las únicas mediciones nacionales y que son comparables.

Otro participante vuelve a reiterar el punto de que una escuela puede haber aumentado mucho su puntaje SIMCE pero en el conjunto del país o la región sigue estando bajo la media. Pero dentro de las comunas más pobres quizás hizo un gran avance y por eso es necesario incorporar el contexto socioeducativo.

En este punto otro participante indica que para poder hacer el análisis del cuadro resumen es necesario remitirse al documento, a los elementos de gestión puesto que ahí está la operacionalización de cada componente y lo que se va a entender por “logro de aprendizaje” en extenso. Pero indica que no hay tiempo para hacer ese trabajo.

Otro participante indica que no queda claro qué significa “efectividad del sostenedor en el aprendizaje de todos los estudiantes en lenguaje”, no queda claro si es en términos cuantitativos o cualitativos, es decir, con qué se me va a medir.

Otro elemento complicado es la “equidad”, plantea el mismo participante, porque *“la equidad sigue siendo uno de los elementos distanciadores tremendamente grandes en nuestro sistema”*. O también el elemento que señala “efectividad del sostenedor en los indicadores de eficiencia interna de los estudiantes según el origen étnico” es un tema muy complejo. Pregunta ¿cómo determino esta efectividad, en función de qué? Lo mismo con “efectividad del sostenedor en los indicadores de eficiencia interna según género”. ¿qué involucra esta efectividad, en función de qué parámetros? ¿En términos cuantitativos o en términos cualitativos? Porque cuando decimos que hay una medición estandarizada ¿cómo se expresa lo cualitativo, si al final se traduce en una nota y en función de ésta un porcentaje?

Otro participante señala que está de acuerdo con precisar el término de efectividad.

El representante de la SEREMI reitera que el marco de los sostenedores se viene a sumar al marco de la buena de dirección y de la buena enseñanza. En el marco de la buena enseñanza ya estaba el elemento de que el profesor planifica de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, la efectividad comienza a nivel de establecimiento, si el establecimiento es efectivo en los resultados y en atender a la diversidad. Y ahí comienza la “cadena” hacia arriba. Y si tengo de 100 alumnos, 20 que son de origen mapuche, y 5 que tienen necesidades educativas especiales, tengo que planificar en función de esas necesidades.

Tomando el comentario anterior, el director plantea que las áreas son más bien generalidades, mientras que en los elementos de gestión es donde se hace la gran diferencia y ahí es donde hay que observar. Y tomando el ejemplo de la “diversidad”, el plantea que hoy día ni siquiera existe un modelo curricular que logra dar cuenta de la “diversidad” de necesidades de aprendizaje que existe. Pregunta cómo se hace responsable de los resultados y de atender a la diversidad donde no existen políticas curriculares para atenderlos. *“¿Cómo me hago cargo de una política étnica urbana, por ejemplo, que no existe? ¿La tengo que crear?”*

Todos coinciden en que hay que mirar con más detención los elementos de gestión.

El director pone énfasis en la cantidad y la calidad de los descriptores (elementos de gestión), indicando que le queda la duda respecto de la posibilidad real de hacerse cargo de dichos elementos. Ante la pregunta por cómo él focalizaría o a qué elementos daría mayor énfasis, responde: *“Precisamente en el área de componentes de elementos de gestión que he mirado en este minuto y que me parece atroz en relación a la cantidad y en la cantidad también en los niveles de generalidad sobre la gestión de logros, sobre todo lo que yo te decía antes, efectividad del sostenedor en los aprendizajes de los estudiantes de bajos ingresos económicos, ¿que concepto subyace a esto?, lo que decíamos antes bueno entonces porque lado te irías, yo te dije mira yo no lo tengo definido como un recetario pero se me ocurre que tengo que responder a una realidad sociocultural o socioeducativa respecto a los alumnos que yo tengo...”* Indica que algo no le cuadra con el modelo, en la generalidad de los descriptores (efectividad en logros por género, étnicas, etc.) Se pregunta bajo qué parámetro cuantifica para evaluar sobre los resultados de los niveles educativos de las familias que él atiende. Sobre esto, argumenta largamente sobre el contexto de la comuna, y las dificultades que este contexto le impone para el cumplimiento de muchos de los elementos de gestión definidos, entre éstos, la retención de los alumnos, la matrícula, ante un escenario de competencia con comunas más grandes. Entonces cómo se diferencia en este contexto de mercado. El fuerte en la comuna es que es patrimonio nacional, los humedales, entonces hay que diferenciarse en este ámbito, ambientalista, ecológico. Pero al momento de la medición que es nacional y genérica, su especificidad no cuenta porque lo van a evaluar según la retención de los estudiantes.

## **AREA 2**

Un participante señala que el componente sobre “planificación estratégica de la gestión local” no está claramente formulado. No queda claro a qué se refiere con local.

## **AREA 3**

No hay comentarios específicos

## **AREA 4**



En el área 4, dice “define e implementa mecanismos para la identificación de necesidades de infraestructura y elementos materiales de enseñanza”, eso es la ficha SIPLAF. Eso ya existe. ¿Esto quiere decir que la van a modificar? Le contestan que no, que la idea es utilizar los instrumentos que ya existen. Alguien comenta que la diferencia es que ahora se deberán utilizar esos instrumentos, porque *“todos esos sistemas de calidad hay evaluadores cada cierto período por procesos que se van chequeando todos los procesos que se vaya cumpliendo la norma”*.

## **AREA 5**

No hay comentarios específicos

### **iv. Niveles de Desarrollo**

### **v. Rúbricas**

Una vez presentados los niveles de desarrollo y las rúbricas, surge la pregunta por el “sistema de evaluación”. Si este va a estar a cargo de expertos de una institución externa, del ministerio, habrá autoevaluación, etc.

El siguiente comentario indica que la línea entre el 6 “ejemplar” y el “avanzado” es bien fina, lo mismo ocurre con el “funcional” y el “básico”. El participante indica que para efectos prácticos y menos burocracia, el propone definirlo en 3 niveles, porque así la línea no es tan fina.

Otro señala que la gracia está en los matices, que son los que marcan la diferencia.

Otro participante indica que lo más importante es definir claramente en qué nivel está el sostenedor, por eso la rúbrica es un buen sistema para definirlo, porque indica en qué nivel estás en base a todas estas evidencias. Porque eso es lo difícil cuando se evalúa, decir por qué estás en este nivel y no en este otro.

Esa es la diferencia con el sistema “pluralista”, que la rúbrica te señala claramente en qué consiste cada uno de los criterios. Entonces esa diferencia entre uno y otro es lo que falta para reformular y marcar mis planes de mejora y de acción. Claro, permite decir yo estoy en este nivel porque me faltó esto y esto.

Entonces es importante saber cuál es el matiz, la diferencia entre uno y otro.

Otro participante indica que el proceso de evaluación es bastante extenso, o sea, las categorías, desde “ejemplar” o muy destacado, hasta “como el ajo”. Pero además, el pregunta que de qué tipo de institución estamos hablando, *“porque los mecanismos de evaluación tienen que estar asociados a la naturaleza de la organización, o sea no estoy diciendo nada nuevo pero es básico, es por una parte, nuestras organizaciones tienen dinámicas, matices que son distintos a otros tipos de empresas. Yo no me sorprendo cuando hablan de empresas educativas, y a lo mejor puede que sea bueno ese nivel más fino”*.

### **vi. Propuestas de Agregación**

### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

Dada la dinámica del taller no hubo tiempo para las propuestas de agregación ni para la evaluación del taller ni las propuestas de validación. Pero una intervención de “cierre”, que releva la importancia de estos procesos investigativos para hacer llegar al ministerio la información, aunque este modelo no sea la política, si va a aportar a la política. Y es importante

que éstas sean coherentes con las necesidades de hoy. A veces se pasan años esperando que “cambie la ley”, porque no se ajusta a la realidad. Manifiesta además que si bien la conversación se ha ido para otros lados, este es un tema complejo que hay que abordar desde distintos ámbitos.

### **viii. Temas emergentes**

El director indica que es importante distinguir entre la responsabilidad del profesor y de lo que está pasando en el aula, por ejemplo la responsabilidad de la planificación, de la responsabilidad, sobre el mismo tema, que tiene el sostenedor. Debe quedar claro que el sostenedor no tiene que intervenir directamente en el aula, porque ahora es responsable de los resultados. El ser corresponsable de los resultados implica, a su juicio, incorporar al menos 2 escenarios, por un lado, la evaluación y el seguimiento como parte de un proceso planificado, y por otro, la supervisión de apoyo permanente y de retroalimentación de aquellas cosas que va detectando quién hace el seguimiento. Entonces para que el sostenedor se haga corresponsable de estos temas *“¿cuáles son los elementos que tengo que incorporar? ¿Tengo que tener una mayor presencia a través de un coordinador de ciclo, que ya no es un jefe técnico?, ¿de supervisores de seguimiento que yo pueda establecer una relación directa entre el sostenedor y el aula, para yo permitir entender que me voy a responsabilizar? O sea, si voy a hablar de una diversidad desde el punto de vista étnico, o de género, como aparece aquí, ¡discúlpeme pero no es menor, es súper potente, es terriblemente potente!”*

Otro le acota que efectivamente esto genera una nueva estructura que cambia absolutamente el escenario. Hay que crear un equipo multidisciplinario al interior del DEM, y un equipo técnico al interior de los establecimientos, y cuando llame a concurso a un jefe técnico o a un director, ahí el director tiene que tener un liderazgo técnico pedagógico, al cual tú vas a poner presión con tu equipo multidisciplinario. Pero indica que lo que el director está diciendo es cierto, hay que crear una nueva estructura al interior del departamento de educación.

Vuelve el director a señalar que el contenido específico de los elementos todavía está muy ambiguo, como para definir cómo se va a medir algo tan importante como es la “responsabilidad nueva del sostenedor”. Es decir qué cosas son las que específicamente se tiene que hacer responsable el sostenedor porque hasta el día de hoy esa responsabilidad está consagrada en el marco de la buena enseñanza y es responsabilidad del docente, y que son resultados que uno puede exhibir. Pero eso requiere de mecanismos, que no están activados todavía. Plantea que sobre todo es importante remirar algunos descriptores más complejos, por ejemplo los que refieren a la diversidad de alumnos que aprenden en el aula. *“El tema de la equidad, en el aspecto étnico, es un problema a mi juicio bastante heavy, en términos de qué se va a medir”*. Una cosa es que hablemos en términos genéricos de una responsabilidad sobre la “la diversidad” de alumnos, y lo otro es cómo se va a evaluar y medir, por ejemplo equidad en el tema étnico. Señala que una cosa es que existan las políticas públicas para hacerse cargo y la otra es que tenga que generar las políticas relacionadas con cada uno de estos elementos. El tema étnico y el tema género le preocupan.

Posteriormente, un participante hace la pregunta por si es sostenedor va a tener que responder a las 5 áreas. *Hago la consulta porque en el caso de que hemos conversado en más de una oportunidad llevado esto al marco de la buena dirección que es para los directivos de colegio que yo encuentro como algo equivalente no igual pero equivalente ahí los equipos directivos definen cuáles son las áreas de intervención en los denominados compromisos de gestión, entonces ellos dicen mire, en un horizonte de un año o dos, incluso el equipo directivo define en qué horizonte de tiempo se compromete a ciertos objetivos institucionales... sintetizo la*

*pregunta, ¿son las cinco áreas las cuales los sostenedores deberían involucrarse formalmente o ellos podrán privilegiar eventualmente una?*

Se responde que si, que eventualmente serían todas las áreas aunque este es un proyecto de investigación, que la idea es consultar.

Otro participante indica que si tiene que ser responsabilidad directa del sostenedor. Pero este sistema va a enviar mensajes, que conllevan una reingeniería cualquiera sea la institución, así como va a mandar mensajes a la facultad de educación. Entonces este instrumento hay que mirarlo en términos sistémicos y no lineales. Vuelve a preguntar por el componente ideológico, que todavía no lo tiene claro, pero en realidad va a ser potente, porque queremos mejorar los resultados de aprendizaje pero como lo vamos a hacer con el mismo estatuto docente. Va a tener que haber algo en respuesta de esto, al cómo se va a realizar esta evaluación.

Vuelve a intervenir la persona que había preguntado por si el sostenedor tenía que hacerse cargo de las 5 áreas, para recalcar cómo operaría el modelo si los equipos directivos y técnicos de los establecimientos se comprometen sólo con 2 áreas y éstas no coinciden con las áreas del sostenedor.

Argumenta que es necesario también analizar los tiempos del sistema escolar para implementar un sistema de este tipo.

El director señala, a propósito de la conversación sobre el modelo: *“que voy a decir una barbaridad, muchas veces los profesores nos dicen a nosotros nos decían a nosotros cuando era director provincial de educación lo he escuchado aquí también entre tanta cosa y entre tanto programa cuando hacemos clase, es complicado el tema porque la medición esta en función de los resultados y para eso necesito los espacios para ellos, si yo lo miro desde el punto de vista del sostenedor esta cantidad de descriptores sin que sean como más específicos y en menor cantidad en realidad es como para que nos preguntemos después también cuando hacemos clase”.*

Otro participante plantea que es importante volver al *“diagnóstico que existe las realidades que existen entre diferentes municipios diferentes DAEM y en las condiciones que están, entonces un daem que este en las condiciones ínfimas en recursos humanos, recursos materiales, etc., está metido en otros temas que son mas prioritarios más importantes, se les va aplicar este instrumento si no están las bases”.*

Alguien señala que hay que asociar este estándar a una política pública que se quiere implementar y toda política pública que se llama estándar de calidad involucra una serie de cosas de implementación en proceso, acondicionar los ambientes, las creaciones de las nuevas culturas, porque este es un nuevo paradigma que se plantea, esto demanda determinados perfiles de cargo, etc.

Está claro que este sistema está pensado para otro tipo de institucionalidad.

Por último, y ya hacia el final del taller, un participante destaca la importancia que tiene el modelo como instrumento y las condiciones que hay que asegurar para que funcione: *“yo creo que el desafío de la educación pública va por esa línea de que nosotros tenemos que recuperar nuestra expectativa nuestra esencia y para eso necesitamos instrumentos, y yo lo encuentro bien este instrumento te lo digo honestamente que lo no es la panacea es un medio porque digo esto porque la educación chilena a lo largo de la historia han entregado diferentes panaceas pero no han resultado desde la época que estoy yo en una época estuvimos con el currículum*

*tecnológico todos soltamos y todos hablamos, no este es un medio que se pone a disposición que lo encuentro que es potente pero a ese medio hay que colocarle sustento y ese sustento va por la autoridad política del municipio.”*

## **H. Reporte Comuna 8**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller, planificado para las 9.00, comienza a las 9.25. Desde el inicio nos encontramos las moderadoras del taller y el representante del SEREMI. Las y los participantes van llegando de a poco. Nos reunimos en una sala de la Dirección de Educación. En el taller participan 16 personas de la Dirección: la jefa y 15 coordinadores técnicos, entre ellos la encargada de los coordinadores. Todos los participantes tienen formación inicial de profesores.

En general, los participantes se muestran atentos a la presentación de la propuesta y van realizando comentarios en los momentos designados para ello. Todos realizan las actividades, con intercambio de opiniones con otros participantes mientras responden a éstas. En cuanto al ambiente dentro del taller, una de las coordinadoras técnicas realiza comentarios críticos a la propuesta presentada y indirectamente a la gestión del sostenedor a lo largo de todo el taller, lo cual tensiona el desarrollo de la actividad en algunos momentos, al ser apoyada o acallada por otros participantes.

Temas de tensión que surgen en el taller, además de los surgidos a partir del modelo, son la ausencia de un docente en el equipo que construye el modelo y las particularidades de la comuna respecto al modelo propuesto, para lo cual los participantes estiman que hay que considerar que se trata una comuna de grandes dimensiones que atiende a un importante número de establecimientos y estudiantes.

### **ii. Presentación de antecedentes**

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

#### **A nivel general**

Al respecto de los componentes, se comenta que al revisar sólo este nivel sin los elementos de gestión resulta difícil comprender a cabalidad el modelo dejando espacios para la ambigüedad. *“Lo que pasa es que igual cuesta tener una visión holística al hacer una revisión tan parcelada, por eso pasa eso, te faltan componentes como para aclarar lo que hay ahí, entonces si lo vemos así, es como ambiguo, ambivalente.”*

#### **Área 1**

- Afirman que es necesario concretizar y especificar más los resultados asociados a cada componente, para clarificar y objetivar cuales son los elementos necesarios para dar respuesta a cada uno de estos. *“... yo lo puse como sugerencia, yo le pondría más elementos concretos para poder definirlo de forma más clara por que aunque, es como que cada uno va a responder... no hay elementos como concretos, que uno pueda decir si, efectivamente esto es muy ambiguo.”*. Esta dificultad sin embargo, podría estar asociada a la limitada información que se trabajó en el

taller por temas de tiempo (no se abordaron los elementos de gestión), más que a un problema en el diseño del modelo.

- Los participantes señalan contradicciones en la definición del área de resultados, ya que la define como los apoyos que el sostenedor entrega a los establecimientos para conseguir resultados, sin embargo luego lo evalúa por los resultados obtenidos, no por los procesos generados.

Ponen de manifiesto además que a su juicio el rol del sostenedor es facilitar condiciones para obtener resultados y que no que deberían ser responsables de los resultados obtenidos por los establecimientos. De esta manera se asocia directamente la gestión interna de la escuela con los logros de aprendizaje. *“... la redacción está rara por que la primera parte dice “ámbito de responsabilidades del sostenedor en la generación de condiciones para el apoyo efectivo al trabajo”, eso estaríamos de acuerdo que sí, pero finalmente, a no, no está mal, en esta área que se refiere a “productos o logros finales de los procesos llevados a cabo por el sostenedor o logros institucionales y de aprendizaje de los estudiantes” Nosotros entendemos que el aprendizaje de los estudiantes es responsabilidad, o sea uno les entrega el apoyo facilita las cuestiones pero finalmente los resultados se producen por la gestión interna de cada establecimiento.”*

- Relacionado con el tema anterior, se pueden visualizar algunas condiciones o requerimientos que los miembros del staff sostenedor necesitarían para hacerse cargo de los resultados. Estas condiciones se asocian a los recursos y se basan en el supuesto de que la diversidad de estudiantes a la que atienden hace necesaria la incorporación de más recursos para disminuir la brecha cultural inicial. *“Claro pero en ese sentido lo que plantea ella ahora, quien se hace cargo de los aprendizajes de los estudiantes, si decimos que el sostenedor se hace cargo, se hace cargo siempre cuando (...) el aporte económico sea importante, por que si no tu no puedes disminuir la brecha por que sino generas siempre, ... El Liceo X que hace una selección donde hay apoderados que tienen un nivel socioeconómico mucho más alto cierto que el Liceo Y que tiene el que sigue, y después el Liceo Z, y el otro que tiene una brecha mucho más grande, entonces el final te conviene o no hacerte cargo de los resultados o cada establecimiento se hace cargo de los resultados, bueno, resulta que yo tengo alumnos con mucho más déficit y por lo tanto ¿me puedo hacer cargo de los resultado de los aprendizajes si ya vienen con el déficit económico previo?”*

Así, responsabilizarse por los resultados no tiene que ver con una delimitación del ámbito de acción y las responsabilidades del sostenedor sino por el análisis sobre la posibilidad de alcanzar buenos resultados.

- El componente que involucra la equidad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, genera discusión. A algunos participantes les parece incomprensible y poco atingente, mientras otros consideran que está claro pues se vincula con acortar la brecha entre los resultados de los establecimientos. En cuanto al desacuerdo, se visualizan dos temas el primero tiene se relaciona con que el concepto equidad es asociado a un proceso y no a un resultado. *“... hay errores de conceptos, (...) que es lo que entendemos por equidad, o sea que en este caso como sostenedor, nosotros podamos, dar una respuesta independiente del nivel en que esté, por que la equidad no tiene que ver con darle a todos igual sino que al que tiene menos poder darle más, como relacionan ustedes la equidad en los resultados del aprendizaje eso no entiendo, eso no entiendo la relación que se establece (...) ¿cómo ustedes relacionan eso con el resultado del aprendizaje?”*

También se plantea la imposibilidad de abordar el tema desde la realidad comunal por la diversidad de orientaciones que tienen sus establecimientos. Así, la equidad plantearía un foco

común de aprendizaje en todos los establecimientos sin reconocer a los liceos técnicos que preparan a los estudiantes para el mundo del trabajo. *“no todos los establecimientos se enfocarían a lo mismo, por que hay algunos establecimientos en que tu vas a elegir preparar la gente para la Universidad, hay otros establecimientos en que tu los vas enfocar a preparar para el mundo del trabajo, otros... entonces no necesariamente ahí se da tan equitativo”.*

Al mismo tiempo, en cuanto al uso de SIMCE como un dato para dar cuenta del tema de la equidad en los resultados, afirman que no es adecuado porque este sistema atenta contra las pretensiones de mejora; evalúa los resultados sin considerar los esfuerzos realizados. *“... el problema que se establecen “rating” de colegios en función de los resultados, y no en función de lo que se quiere hacer después, en función de los resultados que se obtienen y eso inevitablemente genera que existan colegios de primera, segunda y tercera, pero no se está dando a conocer efectivamente el esfuerzo que se está haciendo por mejorar los resultados de esos colegios”*

- Se enfatiza al respecto de elemento de permanencia o rotación dentro del sistema y su cruce con los resultados, pues se señala que no sería apropiado ser evaluado por los resultados de estudiantes que no han vivido un ciclo de aprendizaje en la comuna. Señalan que este además es uno de los principales problemas de mediciones como el SIMCE. *“Es que debería estar ese factor, por que si tienes que evaluar la gestión de un sostenedor o un sistema tienes que tomarlo en cuenta. Yo no puedo evaluar el resultado de un alumno de cuarto básico, si el alumno ha llegado en cuarto, no doy cuenta de un proceso de primero a cuarto, que es lo que pasa con el SIMCE.”*

- Sugieren cambiar o definir más claramente la palabra efectividad por que produce aversión *“siempre nos chocó”.*

- Establecen que la satisfacción de la comunidad educativa no es un componente que este en directa vinculación con la labor del sostenedor pues esta área se centra en el actuar del establecimiento y son sus miembros además quienes podrían recoger información sobre este aspecto. *“... ahí nos pasaba que el sostenedor está en forma indirecta en relación con la satisfacción de la comunidad por que sentíamos que los colegios son los que absorben, o pueden aplicar instrumentos que en cuanto a la satisfacción de la comunidad tienen una relación más con la comunidad educativa.”*

## **Área 2**

- Respecto al componente 2.3 (planificación estratégica a nivel de establecimientos), no hay acuerdo entre los participantes en cuanto a su pertinencia. Comentan que esta acción es responsabilidad de los establecimientos, pero que el sostenedor alinea los PEI con el PADEM. *“En la 2.3 planificación estratégica a nivel del establecimiento, por que eso es más bien responsabilidad de los mismos colegios.”, “Eso se hace si en el fondo eso de la misión esta establecido en el PADEM”, “No está tan claro a primera vista sería bueno ponerlo como apoyo a la planificación...”.*

## **Área 3**

- Respecto al área, hay acuerdo en cuanto a su pertinencia a nivel general y de los tres componentes. Se señala que esta área podría ser enriquecida con otros componentes pero que contiene los elementos esenciales que son responsabilidad del sostenedor. *“Se podrían agregar otras cosas pero eso es lo medular.”*

#### Área 4

- Explicitan que la generación de redes no es una responsabilidad del sostenedor y debería situarse a nivel de establecimientos, ya que comunas grandes no tienen tiempo para realizar estas gestiones y porque históricamente se han realizado a este nivel. *“Aparte de de todo lo que tenemos que hacer, implementar los programas del Ministerio de educación, hacer las asesorías a los colegios en lo que necesitan, el tema de los recursos humanos en los profesores que se tienen que contratar, etc. Nosotros no tenemos ninguna posibilidad, además de ir haciendo lobby con las empresas para generar redes, capacidad humana en este momento ninguna.” “Lo que se persigue es asistencia para los alumnos o donaciones económicas, y eso lo hace directamente la escuela”*

#### Área 5

- Los participantes se muestran confundidos respecto al área de gestión de relaciones con el entorno y la comunidad. Por un lado señalan que esta función históricamente ha recaído en la escuela y que es necesario que se sitúe a este nivel pues debido a la heterogeneidad de las poblaciones a las que cada establecimiento atiende es difícil pensar en estrategias comunales. *“en el fondo siempre se ha planteado que las relaciones con el entorno las establece cada establecimiento educacional por razones lógicas, sobretodo en una comuna tan tan heterogénea como lo es XXX donde los entornos indudablemente son diferentes y cada colegio maneja sus entornos de una manera particular”.*

Señalan por otro lado que la labor del sostenedor debería estar vinculada a los planes de trabajo del municipio con la comunidad a la que atiende, situando la relación con el entorno fuera del contexto educativo. *“ahora aquí en este caso el sostenedor que es la Municipalidad, por que es la Municipalidad como sostenedor, tendría que estar ligada a los mismos planes municipales con los vecinos, desde la extracción de desechos hasta no se hasta cosas más que de alguna manera pudiesen hacer una integración. Decir que es el sostenedor el que tiene que hacerse cargo me parece como lo mismo, como complicado...Uno se confunde por que el propio colegio establece redes con la comunidad”*

Sin embargo, señalan también que en comunas grandes como éstas la relación entre la población perteneciente a la comuna y la población atendida en los establecimientos es dispar, pues tienen una alta tasa de estudiantes que provienen de otros lugares lo que dificulta incluirlos en los proyectos comunales y ofrecerles apoyos como atención psicológica. *“un ejemplo de la relación con el entorno, el 83% de los estudiantes de la comuna de XXX no son de la comuna de XXX, entonces malamente, no solo como municipio tu puedes pretender tener una relación con los padres, con la gente como vecinos digamos, si prácticamente la mayor parte de la gente no es de la comuna entonces eso ya genera una dificultad en términos de establecer una política como común, ya y es importante tomarlo en consideración.”*

*“Además internamente dentro de la Municipalidad hay un área social, donde se invierten recursos en distintos programas, pero como muchos alumnos no son de la comuna, no se pueden incorporar, ahí ya tenemos una limitante, una limitante.”*

- Se explicita la necesidad de incorporar un componente que haga alusión a los procesos de convivencia escolar y elementos de trabajo para la no violencia a nivel de estudiantes. *“Para mi el tema no se si por que es como transversal pero todo el trabajo que se hace con lo de convivencia escolar, queda como fuera, yo creo que es importante, lo de mediación con los alumnos, entonces no se si formaría parte de qué...”*

- Señalan que a nivel de resultados se hace alusión a un clima adecuado institucionalmente, pero no existe un proceso en esta área que permita explicitar las acciones que se realizan para alcanzar ese resultado. *“Dice ‘efectividad del sostenedor en la generación de un clima propicio para el desarrollo de la labor educativa y satisfacción de la comunidad educativa con el’, pero eso está puesto en resultados, y no se asocia un proceso, hay que poner el proceso más visible.”*

#### **Área propuesta:**

- Los participantes discuten acerca de la necesidad que sean considerados datos de contexto dentro del modelo, para contemplar las particularidades de las comunas. Estos datos se relacionan con datos socioeconómicos de los estudiantes y sus familias que constituyen las diferencias de entrada de sus estudiantes. *“Las diferencias socioeconómicas que traen desde el principio, el nivel educacional de los padres, (... se interrumpen y murmuran...). Los emigrantes, tenemos colegios que son casi enteros de niños de otros países”.*

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

- Respecto al número de niveles propuestos para la evaluación los participantes sugieren reducir los niveles de 6 a 3, esto permitiría clarificar o diferenciar con mayor claridad cada nivel facilitando la implementación del modelo haciéndolo más operativo. *“Yo lo comentaba con algunos de mis colegas, y los niveles que ustedes pusieron acá de desarrollo me parecen bien, es casi como una escala likert pero lo que yo pienso, a modo de sugerencia, es que deberían acortarse, tal vez poner tres, como elementos diferenciados pero no más que eso, yo no sé. Por ejemplo aquí hay dos niveles que dicen prácticamente lo mismo y eso permitiría a la persona que está evaluando o que está siendo evaluada, diferenciar con mayor facilidad cuál es la diferencia entre un nivel y otro”*

- Se sugiere fusionar algunos niveles dejando finalmente tres denominaciones básico, funcional y avanzado. Luego señalan que sería recomendable no usar el término básico y buscar un sinónimo para que no sea asociado a la nomenclatura de la evaluación docente. *“Pero yo haría una aclaración del término básico, por que este término, la gente lo ha ido asociando en el marco de la evaluación docente, como que ese término ya tiene una connotación, por lo tanto la gente culturalmente ya tiene una idea, entonces a lo mejor buscar un sinónimo”*

#### **v. Rúbricas**

- Sobre las rúbricas hacen sugerencias para la presentación de sus definiciones en función de facilitar la lectura y comprensión de los participantes. Esto se consigue a su juicio definiendo el nivel inicial y luego agregando sólo los elementos que van cambiando a medida que se avanza en los niveles sin repetir los que se mantienen del nivel anterior. *“Por ejemplo en esta del avanzado dice; funciona regularmente de manera sostenida en el tiempo, pero acá se le agrega a esa anterior tiene perspectivas de mantenerse en el tiempo, entonces le agregas solamente lo de las perspectivas de mantenerse en el tiempo, no repites todo lo anterior, sino que agregas no más, las frases claves.”*

- Respecto a las evidencias y medios de verificación propuestos se aconseja revisarlos en función de los requerimientos de documentos que actualmente hace el Ministerio de Educación a los sostenedores y a sintetizarlos. Expresan su preocupación porque la demanda de medios de verificación sea excesiva y descontextualizada de su labor, obligándolos a crear documentos que no son necesarios y que interfieran en sus otras labores, sacándolos de sus orientaciones de



trabajo. *“Otro tema es si los medios de verificación tienen relación con lo que se está realizando, para no preparar medios de verificación especialmente para esto, sino que nosotros sentimos que nuestro trabajo está orientado a mejorar la calidad del servicio (...) yo creo que preparar medios de verificación especialmente para esto... va a colapsar o sea por que no va a poder.”*

Señalan además su preocupación de que a pesar de la inversión de tiempo estos medios de verificación no sean considerados pues el organismo evaluador no tendrá la capacidad para ordenarlas y usarlas. *“Las evidencias que te piden aquí en el fondo, no son cosas que tu las tengas que hacer, vas a tener que ir trabajando, trabajando, trabajando, para tener las evidencias y va a llegar un cúmulo de evidencias, que ustedes tampoco van a tener capacidad para ordenar las evidencias.”*

Por otro lado dejan en evidencia que no existen a nivel local información sistematizada para poder dar cuenta de los distintos componentes. *“... en términos de generar algún sistema estandarizado de inventarios, de catastros, etc. que eso yo creo que tampoco es como, es como que no existe con claridad.”*

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Este tema no es abordado en el taller por temas de tiempo.

#### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

- Los comentarios sobre el taller realizado son positivos, sin embargo se lamenta la imposibilidad de revisar en profundidad todo el modelo y limitarse a profundizar en algunas áreas por subgrupos. Afirman que para dar una opinión concluyente respecto al modelo general hubiese sido necesario abordar todas las áreas. *“Habría que verlas y leerlas todas para tener una opinión...”*

Señalan que el envío del material escrito antes de la reunión puede contribuir a alcanzar una mirada global del modelo sin afectar el tiempo de trabajo. El material fue enviado con anticipación al sostenedor para ser distribuido a los participantes sin embargo, este no fue entregado, ni se realizó un monitoreo del equipo CIAE para asegurar que los asistentes lo hubiesen leído antes del taller. *“A mi me pareció súper bien pero para tener una visión como más holística, creo que podrían mandar el material, antes de la reunión para uno poder echarle una miradita, prepararse. Por que pasa por el tiempo pero uno queda también con una visión un poco sesgada. Por ejemplo de los grupos se podría equilibra enviando antes el documento. Para tener una visión global primero.”*

- En cuanto a las propuestas de validación del modelo señalan que se debería realizar con una muestra aleatoria de comunas, en la cual existan comunas grandes y chicas, ya que la visión y sus desafíos son distintos. *“Yo creo que si tendrían que convocar a personas para hacer el taller, pero también ver que eso sea aleatorio, comunas chicas con comunas grandes, de todo, para poner tener una visión de la realidad de este país. Yo creo que eso es importante por que las visiones que se tiene son muy distintas. Dependiendo de la estructura, la organización, la población, hay que abarcar hartó.”*

- Respecto a los participantes en específicos no hay acuerdo en el grupo. Algunos participantes señalan que es recomendable invitar al Colegio Profesores para que los docentes estén representados. Otros señalan que la validación debería realizarse sólo miembros de los organismos sostenedores ya que ellos son serán los evaluados y porque finalmente el modelo de

sostenedor afectará directamente a su trabajo. En este caso se sugiere usar la técnica de focus Group. *“Lo que pasa es que desde un principio lo que yo pensé, fue que las personas que tenían que participar de este tipo de focus Group, tendrían que ser los equipos que trabajan en los DEM, DAEM o en las Corporaciones, por que el fondo ellos van a ser evaluados y están directamente relacionados con el proceso por que lo que entiendo de este proceso de evaluación y por lo que vimos en las áreas que se pensaba trabajar”, “la validación del instrumento tiene que pasar por quienes hacen el trabajo, no por la gente que no sabe, o supone, o cree.”*

Otro grupo señala que es necesario invitar a apoderados y estudiantes, sin embargo reciben fuertes criticas que apuntan a evitar este espacio de conversación ya que puede prestarse para que presenten reclamos y demandas, sin tener claro cual es el rol del sostenedor y cuales son las responsabilidades que a ellos les competen. Esta dinámica influiría negativamente en la validación pues se centraría en la evaluación de la gestión del sostenedor y no en la validación del modelo.

*“Pero yo insisto que creo que solo deben estar los sostenedores, por que sino es “re” fácil opinar, si van a estar los alumnos, los apoderados, y resulta que toda la responsabilidad es de uno ellos no asumen ninguna responsabilidad.”*

*“... ellos son los usuarios del sistema, los estudiantes y apoderados, entonces van a comenzar; que esto lo hace, esto no lo hace, primero hay que tener muy claro cual es la gestión del sostenedor, por que sino esta cosa se va a desvirtuar, van a comenzar con demandas, de las cosas que supuestamente no se hacen, perdiendo el foco que es situar la validación de un instrumento.”*

Señalan que otros actores, distintos al sostenedor, no tienen claro cual es el rol de este organismo y que no cuentan con la perspectiva sistémica y de gestión para entenderla. *“Yo no creo que tengan tanta claridad... No por que sabes qué eso se ve tan reflejado cuando uno llega a trabajar aquí a la dirección de educación. Eso por que a uno le cambia completamente lo que es la perspectiva del trabajo en aula, a trabajar acá, exige una visión mucho más sistémica.”*

- Por otro lado, ya sea sólo con sostenedores o invitando a otros actores se recomienda realizar una capacitación que permita familiarizar a los participantes con el lenguaje técnico utilizado. A nivel de sostenedores esto se vincula con acciones para socializar el lenguaje. A nivel de docentes, profesores y estudiantes se considera necesario realizar cambiar la estrategia de taller, siendo más directivo y enfocado a establecer una base común de conceptos generales.

*“Y lo otro también que no es menor es respecto al lenguaje, el lenguaje técnico que se ocupa en una evaluación tienen que se socializado, por que yo me he encontrado comunas que no se maneja la cosa técnica”*

*“Es que es importante que el asunto sea participativo, ahora si invitan a prof..., a alumnos y a padres y apoderados, hay que hacer un taller que sea mucho más dirigido en términos de que entiendan los conceptos, o sea previamente a eso, habría que trabajar con ello, como un a capacitación para que entiendan los conceptos generales”,*

- Quiénes optan por realizar una validación con varios actores proponen como estrategia comenzar con acciones masivas que incluyan la aplicación de encuestas a diferentes actores en relación a cuáles son los elementos que se deberían evaluar en los sostenedores y luego generar instancias de diálogo donde el número de participantes se vaya acotando. Este es el formato de trabajo que generalmente usan para el PADEM. *“Yo creo que partir con una encuesta es mucho más generalizable, o sea la primera parte tiene que ser como masiva y la segunda parte ir*

*acotando, como la jornada PADEM, que se trabaja en cada colegio, entonces primero que cada corporación o institución lo trabaje internamente, a través de encuesta y después de eso convocar a una jornada en donde hallan participantes de todas las...”*

Los que son partidarios de invitar sólo a los sostenedores proponen el mismo tipo de estrategia de encuestas masivas y reuniones de trabajo con grupos pequeños pero a nivel de DEM y corporaciones. *“Ahora cuando yo me refería a partir de lo macro, pienso que esta encuesta podría ir dirigida a todos los DEM y corporaciones del país, que si llega a La comuna, llegue a todos los que vamos a ser evaluados en definitiva. Y que después de los análisis hagan una selección más pequeña, una jornada nacional, y que ya se debata...”*

### **viii. Temas emergentes**

#### **La propuesta es homogénea**

Los participantes muestran preocupación porque se genere un modelo de sostenedor estándar para todo tipo de comunas, sin tomar en cuenta las diferencias en tamaño y las implicancias en la labor del sostenedor. Desde este punto de vista comunas grandes y chicas no serían comparables, ni evaluables de la misma forma. *“¿Ustedes tienen contemplado lo que es estructura de las distintas Municipalidades? ¿Hay una diferenciación? Por que no es comparable, no es comparable esta Municipalidad con una Municipalidad que tiene dos personas trabajando en... o dos colegios, ¿Ustedes han considerado eso? Por que el diseño, o sea cualquier diseño se tiene que adaptar a un contexto.*

Particularmente ellos se sienten en desventaja porque son una comuna grande de una complejidad mucho mayor que otras comunas, por tanto con funciones distintas. Desde esta perspectiva la propuesta no lograría responder a la realidad de comunas como las suyas. *“este contexto es muy particular es muy grande esto es prácticamente como gestionar un Ministerio o una Municipalidad, por la cantidad de gente que trabaja, por las funciones que se asumen, por lo tanto no es lo mismo el trabajo que se hace en una comuna pequeña a una comuna como esta.”*

*“La comuna de XXX es la comuna más grande del país, con la mayor cantidad de colegios públicos municipales del país y la verdad de las cosas es que bueno en ese sentido uno trata de estandarizar y los ejemplos que yo conozco como es el caso de XXX, y la verdad no hay ninguna comparación o sea es imposible, ni siquiera por la realidad, por que por la cantidad de colegios, pero por la realidad que se vive ahí es completamente distinta a la realidad que se vive en XXX.”*

La dispersión de sus establecimientos y de la población a la que atienden sus instituye diferencias por ejemplo en como se establecen las relaciones con la comunidad y con las redes. Dada su heterogeneidad estas relaciones quedan suscritas a nivel de establecimiento y no de sostenedor. *“... como lo vimos el problema que el 80% de los alumnos no son de la comuna y los padres por ende no lo son, entonces si se establecen relaciones al interior de las comunidades educativas, eso se puede manejar, pero externamente ya es un problema más complejo, claro... o sea hay colegios que han establecido redes con empresas con una serie de cosas alrededor de ellos, pero la mayoría de los colegios no lo hace.”*

#### **Relación con las instituciones externas**

Señalan su inquietud por conocer los resultados de esta consulta, explicitando su desconfianza con los equipos externos, pues afirman que en ocasiones son consultados y finalmente sus comentarios no son incorporados produciendo frustración en ellos. Esto se atribuye a que la consulta es un proceso obligatorio pero no necesario para los estudios. *“Ahora, ¿ustedes incorporan las sugerencias? Por que normalmente no funciona así, por eso pregunto”, “Muchas veces se socializa las cosas casi como un mero trámite que exige la investigación y eso produce una especie de desencantamiento cuando uno participa en un proceso de...”*

### **Validación de los docentes**

Plantean que hubiese sido adecuado incorporar a un docente al equipo para contextualizar más la propuesta a la realidad educativa. *“Falta un profesor”, “Sí, un profesor, lo más importante”, “¿Por qué no consideraron a un docente?”, “... reiterar siento que faltó la participación de un docente en la elaboración de la propuesta. Como para aterrizar más la realidad educativa, independiente de que los que van a ser evaluados, sean los sostenedores.”*

Esto se señala en reiteradas ocasiones como una crítica al equipo. Esto puede vincularse con la visión y las decisiones que el sostenedor de esta comuna ha tomado en pos de mejorar su equipo de trabajo. Todo el equipo técnico es de formación inicial docente, por lo que no parece raro que surjan estas críticas al equipo CIAE. Sin embargo, llama la atención que cuando se les pida proponer actores para la validación exista polémicas sobre la pertinencia de invitar o no a los profesores, y los comentarios en relación a que los docentes no conocen con claridad el rol del sostenedor.

## **I. Reporte Comuna 9**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

El taller, planificado para las 15.00, comienza a las 15.30, con el jefe del DAEM de Educación de la comuna, quien es el único participante del DAEM, y directoras y directores de 9 establecimientos convocados por él para la actividad. Cabe mencionar que 3 de las directoras están a cargo de establecimientos de educación especial.

El taller se realiza en un salón de un Liceo de la ciudad. 30 minutos después de comenzar el taller, llega la SEREMI quien permanece en el taller 15 minutos y, luego de agradecer la venida del equipo a presentar el modelo, se retira dando disculpas.

Pese a haber comenzado tarde, desde el inicio del taller se presenta un buen ambiente de trabajo; los participantes escuchan atentamente, plantean preguntas y realizan acotaciones de acuerdo con el modelo y en cuanto a la relación de éste con su realidad local. El buen ambiente se extiende durante todo el taller.

Algo que destacan permanentemente los participantes del taller es la situación actual de la comuna, respecto al nivel de desarrollo en que se encuentra el DAEM y sus establecimientos. Todos los participantes destacan reiteradamente la labor del sostenedor, la cual se enfoca fundamentalmente en los temas pedagógicos. Señalan sentirse preparados con respecto a los distintos temas que se tocan, en cuanto a la propuesta y estructura del modelo.

### **ii. Presentación de antecedentes**

En virtud del tiempo y dado que contamos con 3 horas para la realización del taller, este momento se presenta sin comentarios. Los participantes se muestran atentos a lo que estamos presentando, algunos comentan entre ellos en voz baja.

### **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

#### **A nivel general**

En general, todos los participantes consideran las áreas representativas, pertinentes, conocidas, relacionadas con su quehacer y de redacción comprensible. *“Están asociados al modelo SACGE... (Todos afirman que esto es así y afirman que sí) Así que esto es absolutamente pertinente”, “Aparte que es un modelo que ya conocemos y que hemos trabajado”*

#### **Área 1**

- En general, los participantes muestran acuerdo con el área y sus componentes.
- Destacan que ellos como comuna están orientados a lograr resultados de aprendizaje, pero que para orientarse hacia allá es necesaria una entrega de autonomía por parte del sostenedor. *“... para lograr una efectividad en el tema de gestión orientado a los resultados de, principalmente al aprendizaje, como está enfatizado acá, debe entregársele mayor participación a los directivos de cada establecimiento, como una mayor autonomía en el tema de las decisiones. Pero, a su vez el jefe (xxx) el rol de apoyo, pero debe tener, digamos, algún elemento un estándar de seguimiento que tienen que ver con la rendición de cuentas de cada centro. De tal forma de nosotros poder ir monitoreando como jefe DAEM cada una de las acciones de estos centros educativos con la finalidad de que sea financiable, tengan, ponte tú, el tema de eficiencia y eficacia en los resultados, que puedan dirigir a sus docentes, perfilarlos como profesores... Y nosotros monitoreamos de atrás, somos los soportes.”*

#### **Área 2**

- En general, los participantes están de acuerdo con los componentes del área, en cuanto a su pertinencia y claridad. *“Claro, yo lo entendía así al menos, me tocó justo esa área, y entendí no como que el director pierde autonomía, sino que todo lo contrario, el sostenedor pasa a ser un apoyo para el director, a lo mejor, como para orientarlo en algunas cosas o cuando el director tenga alguna dificultad.”*
- Respecto a la experiencia de la comuna, manifiestan en torno al área de resultados cómo es que reciben demandas desde sus asesores las cuales serán medidas en términos de resultados. *“Estamos diseñando un documento para poder monitorear cada establecimiento educacional con sus diferentes avances en las distintas áreas. Entonces, digamos que esto lo teníamos como un presión de parte de ellos. Nos exigían eso... Y por lo tanto generamos esta planilla, que es un balance por escala en el fondo y hoy ya tenemos las visiones, los objetivos y las metas. Actualmente ellos están trabajando en el estándar de logros, de tal manera de ir midiendo cuál va a ser el mínimo y cuál va a ser el más avanzado...”*

#### **Área 3**

- En general, los participantes están de acuerdo con los componentes del área, en cuanto a su pertinencia y claridad.
- Destacan que ellos como comuna están enfocados en lo pedagógico. *“Yo soy un funcionario antiguo, acá en el DAEM. En el año 2005, realmente el enfoque que tiene el DAEM es en base al pedagógico, tanto así que han estado generando espacios de participación, en la parte*

*pedagógica, y promoviendo el perfeccionamiento pertinente de los docentes, en los distintos ámbitos y el apoyo que hemos tenido del DAEM en cuanto a mejorar la gestión ha sido bastante positivo. Y lo otro que el enfoque del DAEM está centrado en el aprendizaje, como le digo... Se han preocupado del desarrollo profesional de los profesores, también se han preocupado, por ejemplo, cuando uno necesita un profesor de reemplazo, inmediatamente lo envían y no quedan cursos sin atender.”*

#### **Área 4**

- Respecto al área y sus componentes, hay acuerdo en que son pertinentes y tienes que ver con las responsabilidades del sostenedor, desde la experiencia de ellos como comuna, donde particularmente destacan el tema de la autonomía en cuanto a los recursos humanos. *“Yo apoyo y digo que sé porque a mí jamás me han impuesto un profesor diferencial para trabajar en aula, sino que siempre los mandan a conversar conmigo, para ver si tienen el perfil. Que sea yo, a las finales, quien decida si queda o no queda en el cargo. O sea, tengo plena autonomía y eso ha sido en toda la educación especial en general, inclusive para los proyectos de integración...”*, *“El marco para la buena dirección permite a los directores del área educativa, proponer (xxx) a los docentes, proponer al sostenedor los Recursos Humanos. Antes del marco, solamente podíamos sugerir y entre sugerir y proponer hay una distancia”*

#### **Área 5**

- Los participantes manifiestan acuerdo en cuanto al área y los componentes.
- En cuanto al área misma, respecto al concepto de “comunidad”, los participantes llegan a distintas interpretaciones luego de la lectura. *“Yo diría que en número 5, habría que incorporar el concepto de comunidad educativa, porque cuando uno habla de comunidad, me da la sensación de que lo tratas de enfocar a una relación centrada en lo externo y no en lo interno. Entonces cuando habla ahí de gestión de las relaciones con el entorno y la comunidad...no me queda clara.”*, *“Ahí entendí a las relaciones que tienen la escuela con el entorno es toda la comunidad...”*, *“Es que el entorno es el mismo colegio, la misma institución es el entorno ya...lo entendí como entorno del colegio...”*, *“Estoy pensando en que si tú le pones comunidad educativa, entonces se cierra... (Varias personas asienten la declaración) que están en la comunidad y que son un aporte. Pero dentro de los componentes, el primer componente dice ‘Gestión de mecanismos de promoción y participación de la comunidad educativa...’”*
- Destacan a su vez el hecho de haber tomado en cuenta el tema de la inclusión dentro de los componentes del área 5. *“Yo quiero decir que me parece muy bueno que se haya agregado el punto 5.2, políticas de inclusión”, “... acá la política de inclusión me parece muy importante, que hable de inclusión y no sólo de integración...y aquí lo que había dicho antes de la descentralización, a lo mejor, que se midiera la descentralización, la autonomía en el área de los recursos humanos (xxx) definir los procesos (xxx) pero sí de acuerdo a la realidad de cada entorno o cada núcleo, porque cada uno tiene características propias y los cuales necesitan factores específicos y determinados...”*

#### **Propuestas a las áreas y componentes:**

- El concepto de autonomía nuevamente surge desde esta comuna, sugieren agregarlo. *“Yo no sé, pero me parece que... es mi visión, sería importante agregar, en las áreas o en una de ellas el tema de que los directores requieren en cierta medida, mayor autonomía (xxx) aunque con una administración delegada, también se logra (...) porque es un camino que nosotros*

*estamos conduciendo y creemos que ahí vamos a ir logrando mayor efectividad, en el tema de ir sumando esfuerzos en una misma dirección, que queda muy centralizada”*

- Respecto al tema de la autonomía vinculado con una cuenta pública de lo que se está realizando, se sugiere poner el tema como apartado en todas las áreas que aborda en modelo. *“En alguna parte, debiéramos exigir, el tema de las rendiciones de cuentas...o como que fuera centro de costos, que pueda expandir dentro de un marco normativo, similar a lo que está ocurriendo con la ley SEP. De esa manera, pa un poco digamos, en todas las áreas...por ejemplo, el tema de las plantas docentes, que es lo que estamos ahora viendo...que hay un tema de financiamiento, mejor actuar con una línea de presupuesto, ¿Te fijas? y una rendición de cuentas de esta área... que si levantamos eso, tal vez debiera existir un componente en cada área para fortalecerla”* Otra propuesta al respecto sugiere agregar el tema como un componente relacionado con la administración delegada, en el área de recursos. *“Sería como mejor agregar al área de recursos y servicios de apoyo, como un componente de gestión de administración delegada, técnico-pedagógico, algo así, que estuviera ahí...”, “Creo que un componente en que el sostenedor entregue, pero además un componente como para que el sostenedor pueda hacer un seguimiento para eso. Pero para nosotros tener mayor autonomía en las decisiones, pero también en los recursos.”*
- Al mismo tiempo y relacionado con lo anterior, respecto a contar con la información para poder dar cuenta de las distintas áreas y sus componentes, ellos mencionan que tienen o tendrían la información, ya que cuentan con un modelo de cuenta pública local. *“Otro que necesita es generar una cultura de asociar los procesos a los resultados. Porque, por ejemplo, nosotros los directores tenemos que dar cuenta de nuestra gestión. Entonces, para dar cuenta de nuestra gestión, digamos, uno tienen que evidenciar una cantidad muy asociados a el indicador aquí expuesto, para señalar lo que uno, cuando postuló al cargo de director, lo hizo en su proyecto (xxx) Entonces, existe una cultura de dar cuenta anualmente; No solamente a los resultados, sino también cómo ha sido la eficiencia y la eficacia de la gestión. Porque a veces los resultados tienen que validarse de acuerdo a las proyecciones de la naturaleza de la gestión del establecimiento”* De esta manera consideran que cuentan con la información en caso de solicitárselas. *“Cuando los directores han elegido esta responsabilidad, ellos levantan sus propios proyectos de gestión para 5 años y ahí sí están todos estos elementos considerados porque aquí está el mismo modelo que se solicita...”*
- Se presenta acuerdo desde las propuestas con la entrega de apoyo diferenciado a los establecimientos. *“... desde ese punto de vista, el DAEM debiera tener la visión para trabajar cada unidad educativa en niveles crecientes o decrecientes de desconcentración, autonomía y descentralización. Que son elementos inherentes a los procesos eficaces. Pero no todo pasa por una simple autonomía, o desconcentración o descentralización.”*
- Finalmente, la SEREMI señala durante el tiempo que alcanza a estar en taller que no logra visualizar los temas de clima y convivencia y género. *“Sí, un comentario, echo de menos, entre lo que alcancé a ver, todo el tema relacionado con los ambientes (xxx) Con todo lo que tienen que ver desde la responsabilidad del sostenedor con la convivencia escolar y su instalación de ambientes escolarizantes. No sé si está en alguna parte del trabajo, pero al menos, en todo lo que es género, lo eché de menos, se los dejo como preocupación”*

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

- i. En general, están de acuerdo con los niveles presentados para el modelo, en el sentido que les parecen claros los matices que diferencian entre nivel, manteniendo una lógica de

mejoramiento. *“Siento que no son tan fuertes. Como que al leerlos son como clarificadores, al leerlo me pasa eso”, “Y en ese contexto entonces, es mucho más amigable este sistema que pone más énfasis en los procesos, que no desconoce los resultados, pero sí trabaja mucho más el proceso.”, “Yo creo que aporta más a los procesos y a la mejora de aquellos, porque como son (...) alguien que lee esto ni siquiera sabe qué es lo que tiene que mejorar, sabe hacia dónde tiene que apuntar, o cuál es el pequeño matiz que lo hace estar en uno o en otro y qué acciones tomar para poder ir desarrollándose cada vez mejor”, “Se ven más las diferencias también. Por ejemplo, acá en insuficiente dice ‘No se han diseñado estrategias’ y en incipiente ‘Se han desarrollado’ Por lo menos, ya hay una intencionalidad de acción”*

- ii. Respecto al número de niveles, lo destacan como algo positivo. *“Yo encuentro que es mejor, porque el abanico es mayor (...) Hay muchas cosas y son tan pocos los niveles, porque uno generalmente, a veces está en el intermedio, y uno no sabe (...) entonces, esto permite una mejor ubicación”, “Favorece mejor los procesos (...) Porque cuando hay menos niveles, los procesos se condensan más en esos los niveles que están dispuestos. Y al haber más niveles los procesos son más amplios para llegar a consolidarse. El nivel ejemplar sería cuando está totalmente consolidada la...”*

#### v. Rúbricas

- i. Los participantes realizan algunas comparaciones con otros modelos de estándares, como por ejemplo, el de Fundación Chile que consta de 3 niveles, destacando al respecto que la propuesta del modelo de 6 niveles mantenga el foco en los procesos. *“Claro (...) y también si tú quieres acreditar la calidad de la gestión escolar a través de la Fundación Chile igual. Claro que ahí son 3 no más, son menos. Porque ahí va el funcionario y dice, ‘Está instalada esta práctica sí o no...’ Si esta, dónde están las evidencias y deben estar seriamente sistematizadas. Si no está sistematizada, entonces no existe, y de verdad que no existe. Porque aquí, claro, la diferencia sutil cuando aquí dice se ha diseñado una estrategia, pero aquello que no se comunica, no existe. Y no existe en la práctica”, “Lo que pasa es que el sistema de las rúbricas tiende a potenciar lo bueno (...) a poner de manifiesto la buena práctica...”*
- ii. La mayoría destaca el uso de las rúbricas como algo positivo. *“Este sistema (...) como que te explica en qué estoy fallando, en qué hago para mejorar y pongo el remedio, y tengo sugerencias y arreglo y pongo un remedio...”, “La graduación en las rúbricas dice clarito permite diferenciar el paso de un nivel a otro. Pero un paso lento sí... porque como le decía, no es lo mismo no diseñar que diseñar, ¿Me entiende?”*
- iii. Al respecto de las rúbricas, nuevamente produce ruido el concepto de Ejemplar dentro de los niveles, como un concepto poco usado en educación y que connotaría algo negativo para ellos. Al respecto, varios proponen el concepto de Excelencia o Excelente. *“... una cosa que me queda dando vueltas, en relación a las rúbricas que acaban de decir. Cuando hablan de nivel de desarrollo ejemplar: estoy pensando a nivel macro que no sólo estamos pensando en este sostenedor, sino que esto afecta a todos los sostenedores. Me parece que solamente la palabra ejemplar, como que estoy mirándolo desde, no solamente desde el sostenedor (...) por lo tanto creo que sería mucho más pertinente ponerle a este nivel de desarrollo de Excelencia o Destacado, en vez de ejemplar .Porque creo que ahí existen comparaciones entre aquellos sostenedores con menores recursos van a tener una cosa más, no sé...”, “Al tratarse de un tema de comunas, el hablar de la ‘comuna ejemplar’ puede resultar un poco arrogante...”, “Excelente es como más universal...”*



## **vi. Propuestas de Agregación**

Este punto no se aborda en el taller

## **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

- i. Con respecto a un eventual proceso de validación, hay discrepancias al respecto de a quiénes incorporar al trabajo de validación. Algunos mencionan que sería importante involucrar a toda la comunidad. *“Tendría que ser una actividad compartida: El colegio, el sostenedor y el Ministerio...”*, *“Tiene que triangularse (...) siempre se habla de cuando un estudio o cualquier estudio, hay que triangularlo, hay que tener distintas opiniones, de lo distintos estamentos...”*, *“Yo creo que todo esto tiene que ser (xxx) porque encuentro muy potente que los apoderados deben participar en este proceso, pero dónde está el nivel de participación...A nivel de gestores, del colegio, y en los colegios idealmente a la comunidad. Aunque no sean apoderados de nuestro establecimiento. Idealmente ellos. Y ahí tenemos la evaluación directa, hacia arriba.”* Por otra parte, desde el desacuerdo se manifiesta que no debiera considerarse a los apoderados como participantes de la validación. *“Porque creo que, si bien es cierto que uno trabaja en alianza con los apoderados, no siempre el apoderado está en conocimiento o internalizar adecuadamente la información técnica propiamente tal. Y no tienen por qué estar ellos al tanto de lo que hace el DAEM. No es de su competencia estar al tanto de todas las gestiones.”*
- ii. Queda la inquietud al respecto de si se va a considerar a sostenedores privados con ocasión de una validación. *“Una consulta, cuando estamos hablando de los sostenedores, me estoy apoyando en lo que es la LGE, ¿Estamos pensando solamente en las corporaciones municipales o también este modelo podría ser aplicable al sector particular subvencionado? Porque ahí tendrían que incorporar otro agente para la validación...”*
- iii. Respecto a la modalidad de trabajo, en cuanto a los directores, sólo hay una sugerencia que lo plantea como parte de un programa de perfeccionamiento. *“Que estemos nosotros en un taller de fortalecimiento y liderazgo, y a lo mejor, sería un tema para tratar. Porque la otra vez se hicieron unas sugerencias de qué temas queríamos tratar dentro del perfeccionamiento que estábamos haciendo”*
- iv. En cuanto al taller mismo, los participantes destacan que la cantidad de personas que asistió permitió un buen trabajo y que necesitan tiempo para poder decantar lo revisado durante el taller. *“Creo que el hecho de que fuesen pocas personas fue positivo, porque nos permitió a todos participar y clarificar lo que no teníamos claro. Entonces, el taller en sí, yo (...) creo que las expositoras son se muy buen nivel...”*, *“Yo creo que (...) hay cosas que leer, y hay que internalizarlas bien (...) Por ejemplo yo vi 81 elementos de gestión...entonces me quedo con la bala pasada. Entonces, haber tenido más tiempo para...”*
- v. Por otra parte, un director señala que le habría gustado tener el documento previamente al taller, sin embargo, varios directores le aseguran que a todos les fue enviado el documento, no obstante, algunos tuvieron problemas para imprimirlo. *“Venía con un archivo de texto que era como de 111 páginas, entonces salía una palabra por línea. Tenías que imprimir 101 hojas para poder imprimirlas...”*, *“Yo igual lo intenté leer e hice... pero igual no traía las rúbricas...”*

## **viii. Temas emergentes**

A partir del discurso de los actores se pueden extraer temas recurrentes y/o transversales que permiten alcanzar una mejor comprensión de la cultura en la cual se implementarán los estándares de evaluación. Los temas que emergen son:

### **Eran temas que ya manejaban**

Desde el año 2005 en el DAEM de la comuna comenzaron a realizarse cambios importantes en gestión. En ese sentido, han recibido asesoría de diversos actores, lo cual ayudó a que ellos sintieran durante el taller que todos los temas que se pusieron sobre la mesa fueran conocidos y trabajados por ellos. *“Yo creo que para algunas corporaciones que no tienen bien asumido esto, les va a dar un tema en su quehacer, pero acá mientras esté el jefe acá...”*, *“Nosotros vemos que lo que está aquí es lo que estamos trabajando, hoy en día. Empieza a validar lo que está haciendo ya el (xxx) para decir, ‘Pucha, nosotros estamos en buen camino, estamos haciendo las cosas bien’”*

En ese sentido, destacan que el modelo les resulta claro y que lo que se presenta es pertinente a lo que ellos entienden como el campo de responsabilidades del sostenedor y sus establecimientos. *“Por eso resulta, lo validamos recién, son absolutamente pertinentes, son precisas porque justamente, como decían las colegas, hemos trabajado esos modelos. Entonces, claro estamos definiendo estándares respecto a ese modelo, entonces es absolutamente pertinente. A menos que haya una dificultad, pero en general. Pero obviamente, el deber del sostenedor, en la instancia en que estamos actualmente trabajando y con bastante docente asociados, matrículas y todo eso, se va a requerir de que se de en esos contextos.”*

Al mismo tiempo, plantean que la propuesta resultaría de gran utilidad para comunas donde no haya un desarrollo importante, como en el caso de ellos, a nivel de la gestión del sostenedor. *“Yo creo que el aporte de este trabajo para los sostenedores, les va a entregar, va a ser un instrumento el que les va a facilitar, más que el control, el despliegue de las actividades asociadas a la gestión.”*

### **Foco en lo pedagógico**

Durante todo el taller, los participantes destacan a su vez que particularmente en la comuna se han orientado al aprendizaje desde todos los aspectos, contando los establecimientos con un apoyo sustantivo de parte del DAEM. *“Yo soy un funcionario antiguo, acá en el DAEM. En el año 2005, realmente el enfoque que tiene el DAEM es en base al pedagógico, tanto así que han estado generando espacios de participación, en la parte pedagógica, y promoviendo el perfeccionamiento pertinente de los docentes, en los distintos ámbitos y el apoyo que hemos tenido del DAEM en cuanto a mejorar la gestión ha sido bastante positivo. Y lo otro que el enfoque del DAEM está centrado en el aprendizaje, como le digo... Se han preocupado del desarrollo profesional de los profesores, también se han preocupado, por ejemplo, cuando uno necesita un profesor de reemplazo, inmediatamente lo envían y no quedan cursos sin atender. Nos han motivado a nosotros para perfeccionarnos, hay una batería de perfeccionamiento en distintos niveles; con la comunidad igual los profesores van a perfeccionamiento, con familia y escuela, con la convivencia escolar, con la parte de liderazgo pedagógico. Así yo pienso que el DAEM está en vías de consolidar lo que está haciendo ya hace un par de años atrás.”*

Respecto al nuevo marco legislativo en el cual se encuentra la educación municipalizada, ellos se han visto favorecidos desde el punto de vista pedagógico con diversos beneficios. *“Ahora, con la Ley SEP, prácticamente todos los colegios están bien implementados con un equipo multidisciplinario: Asistente social, psicopedagoga, educadora diferencial, psicóloga. La mía*

*es una escuela chica. Y la verdad de las cosas es que estamos súper bien ahora que contamos con un equipo multidisciplinario que contamos dentro de la semana. Estamos ahora en la parte de planificación para focalizar y empezar a hacer las intervenciones necesarias.”*

### **Autonomía en la comuna**

Finalmente, como un tema que también resulta recurrente entre los participantes surge la autonomía y la importancia de esta para poder realizar el trabajo y tomar decisiones a nivel de los establecimientos, con el apoyo de su sostenedor. *“Como comunidad en general (...) Nosotros hacíamos (...) que se está haciendo acá, que se está tomando en cuenta acá en el DAEM, las diferentes comunidades y sus realidades y se han nucleado. Entonces, por Ejemplo nosotros que somos del colegio Antena que tenemos una realidad parecida, somos el Núcleo Antena, y lo que trabajamos en lo que es técnico, pedagógico, en experiencia, a través de este núcleo. Y que no significa... trabajamos todos en comunidad, con la comunidad, vemos nuestras necesidades, pero a veces no significa que otro núcleo que debería ser externo a nuestra comunidad a nuestro entrono, que tenga experiencias exitosas. Entonces nosotros como núcleo invitarlos a que ellos nos nutran...entonces nosotros, por eso pensamos en la comunidad en concepto de núcleo...”*

En ese sentido, han generado un espíritu de cuerpo en el trabajo por núcleos, lo cual se manifiesta en un trabajo conjunto entre los establecimientos de la comuna y entre los establecimientos y apoyos externos. *“Nosotros nos apoyamos mutuamente nosotros mismos, y trabajamos con otros organismo a nivel nacional e internacional...”*

## **J. Reporte Comuna 10**

### **i. Descripción de la dinámica del taller**

Llegamos a la comuna el viernes, el taller se había programado a las 9 de la mañana. Venía con nosotros el representante del SEREMI, quien contactó al jefe DAEM para que armara el taller. Finalmente comenzamos el taller a las 10:10 de la mañana, una hora más tarde de lo programado. Mientras esperábamos a los participantes, conversamos con los que fueron llegando al lugar de la reunión. Nos contaron que se habían enterado el día anterior respecto de la realización del taller.

Justo antes de comenzar se presentó en la sala el Jefe DAEM, que comentó que tenía un pequeño trámite que hacer y se integraba al taller en unos minutos más, y luego no volvió nunca más. Lideró la opinión en el taller el Jefe Técnico, que es, al parecer, quien lleva el tema educativo en la comuna.

El taller transcurrió tranquilo. Dos de los participantes se retiraron prontamente, y no participaron de la discusión. Participaron activamente de la conversación sólo cuatro personas más el representante de la SEREMI.

Una vez presentada la investigación, se da la palabra al representante de la SEREMI, que ya conoce a todos los presentes y se siente como en casa. En su saludo inicial comenta es importante estar entre las 10 comunas seleccionadas, dado que se busca recolectar aportes y

críticas a la propuesta que está elaborando el CIAE. Por tanto, insta a los participantes a hacer buenos aportes, a participar del taller porque es relevante poder recoger algunas conclusiones desde esta comuna.

## **ii. Presentación de antecedentes**

Al presentar los antecedentes de contexto de la educación pública, específicamente el dato que indica que los sostenedores particulares subvencionados tienen mejores resultados de aprendizaje que los municipales, el jefe técnico pregunta si se hizo un estudio entre las escuelas subvencionadas tanto de sectores urbanos como rurales. Indica que para el caso de las comunas rurales – dentro de las cuales está La comuna – ese indicador se daría al revés. Los establecimientos públicos presentarían mejores resultados en el SIMCE que los particulares subvencionados. Indica, además, que la media comunal baja considerablemente cuando se incorporan las escuelas particulares. Si sacan a las escuelas particulares del SIMCE son el segundo lugar de la provincia. Es una situación bien particular, pero por lo menos en La comuna, las escuelas particulares son más malas que las municipales.

La directora interina del colegio – la segunda participante del taller – indica que habría una diferencia entre las escuelas particulares de sectores rurales y las escuelas particulares de sectores urbanos, habría una gran diferencia.

Confirma esta apreciación el representante del SEREMI, que comenta que los particulares subvencionados rurales no tienen fines precisamente educacionales, y que plantean a los municipales una competencia desleal, en la captación de matrículas más que en la calidad de la educación.

Antes de concluir con la presentación de los estudios internacionales, la directora pregunta: *“supongamos que al evaluar este DAEM y la evaluación no es positiva, ¿como se operaría? ¿Con alguna acción remedial, sanción, intervención, qué tipo de mecanismos se utilizarían?”* Ante la respuesta que le doy, de que no está diseñado aún el sistema de evaluación, ella comenta que de repente cuando hay normativas que no se cumplen se sancionan con subvención, quitando subvención o no autorizando ciertas cosas en la comuna, y al final los únicos que se perjudican con esta medida son los alumnos, porque en ellos repercute la falta de recursos. Indica que lo pregunta porque hoy no se usan las medidas más adecuadas.

Más adelante, el Jefe Técnico comenta que le parece extraño que no se haya incorporado en la literatura de la investigación a los privados, y la lógica de los privados que es la eficiencia. El plantea que las experiencias que se revisaron en la investigación se centran mucho en la efectividad y la eficacia de los procesos educativos pero no en la eficiencia, la relación costo – producción. Porque el estándar de desempeño no es solamente la calidad de la educación, sino también la capacidad para desenvolverse, administrar lo que uno tiene, buscar recursos en otra parte, y todo eso lo tiene la empresa privada.

Durante el resto de la presentación de antecedentes no hay más intervenciones.

## **iii. Modelo de Estándares: Áreas y Componentes (redacción y contenido)**

La primera pregunta que surge al momento de presentar el modelo es si los números de las áreas (área 1 = resultados, etc.) corresponden a una priorización respecto del grado de importancia. Le

explico que no, que en realidad el cuadro de resultados se encuentra al centro debido a que todas las áreas de “procesos” conducen hacia resultados, pero que no habría orden de prioridad.

La segunda pregunta es porqué en el área de Liderazgo se consideró sólo la “visión” del sostenedor y no la “misión”.

La tercera pregunta es si este modelo sería un “marco para la buena dirección” de los DAEM, ante lo cual respondo que sí, que es el marco que va definiendo las prácticas que el sostenedor debe realizar.

La siguiente intervención propone que en cada área debiese haber un componente específico para las comunas como ésta, que tiene un grupo étnico distinto al común, y que permita desarrollar que está haciendo el DAEM con respecto a este tema en liderazgo, en recursos, en resultados, en control...

Otro participante agrega que falta la función del control. En el liderazgo está la planificación, la dirección, la organización, pero no el control, entendido como monitoreo, seguimiento, evaluación.

El jefe técnico vuelve a recalcar que es importante que haya un componente específico para las comunas con población indígena, porque operan en un contexto que es distinto, donde el punto de partida es justamente las relaciones con el entorno y la comunidad. Agrega que cuando venga la corporación de Santiago a evaluar es necesario que se tome en cuenta, a través de algún elemento o componente, el entorno cultural y lo que se está haciendo en esa línea, que es muy distinto a lo que se realiza en Santiago o Concepción. Especifica que por eso hacía la pregunta por la prioridad de las áreas, porque en La comuna hay que empezar por las relaciones con el entorno, y cuando tengan buenas relaciones con el entorno entonces van a poder desarrollar el liderazgo, y cuando tengan un buen liderazgo van a poder llegar recién a los resultados. Entonces es importante considerar, por ejemplo, los resultados del programa EIB en la comuna.

Vuelve a insistir también en el tema de la eficiencia en la administración de los recursos, porque se pueden administrar los recursos pero otra cosa es ser eficiente con esos recursos. Faltaría ese indicador.

Luego de estos comentarios generales se comienza a revisar y completar las pautas.

Surgen algunas conversaciones durante el llenado de la pauta que quedan registrados en la grabación del taller. Estos apuntan básicamente a que es importante que el sostenedor (el alcalde) contrate a la gente que la escuela requiere, con el perfeccionamiento que la escuela necesita, y no a la persona que es de su color político o de su simpatía. De pronto llegan reemplazos a las escuelas que en vez de ser una ayuda son un problema.

El segundo comentario que se escucha antes de apagar la grabadora durante el llenado de las pautas es que es necesario mirar los elementos de gestión para poder indicar si los componentes son pertinentes y si tiene o no tiene los contenidos.

En el plenario:

La primera pregunta es si es pertinente y necesario que el sostenedor de cuenta de estas áreas. Ante esta pregunta, un participante indica que si es necesario, porque es la única forma en que se pueden mejorar ciertos aspectos de las gestiones y obligan a los sostenedores a cumplir con ciertas normativas que hoy no se cumplen, y requerimientos también que no se le hacen.

## **AREA 1**

Con respecto al área de resultados (que revisó sólo el jefe técnico) se indica que todos los componentes son pertinentes y competen al sostenedor indudablemente, con diferentes matices. Plantea que idealmente se podrían alcanzar, podrán ser completadas en la medida en que los DAEM tengan más plata, mayor personal, mayor autonomía y se cambie indudablemente varias leyes o reglamentos sobre el actual estatuto docente y administrativo. La gracia fundamental de una escuela particular buena es que si un profesor no funciona en el año... entonces se va. Y si un niño es complicado, se va también y no perjudica al resto de los niños.

Plantea que los componentes están claros, aunque algunos mal redactados. Todos corresponden a la responsabilidad del sostenedor, pero en algunos no tendrían los instrumentos de verificación. Ante la pregunta por cuáles, aparece el tema de la equidad de los resultados de aprendizaje. En este caso faltan instrumentos que permitan obtener los resultados curriculares de la escuela. Se debería hacer pero no hay en el DAEM una copia de la cuenta pública del establecimiento, por lo menos en La comuna no la tienen.

Luego se va por las ramas intentando hacer el punto respecto de las tareas que podría realizar el sostenedor y no realiza, porque no está dentro de las funciones o de la forma en que se han hecho las cosas. Por ejemplo la evaluación docente, la observación de clases o la supervisión.

Sobre el componente 1.5 plantea que la satisfacción de la comunidad educativa con el servicio también es responsabilidad del sostenedor, pero no hay registro de informes de comunidades y concejos escolares. En la efectividad del sostenedor en la generación de un clima propicio para el desarrollo de la labor educativa, no cuentan con informe de directores ni orientadores, porque no hay ni siquiera informes de los encargados de la orientación de las escuelas, por ejemplo con algo que pasó hace poco de bullying y algo que pasó hoy día con unas niñas del liceo. El jefe técnico explica que tienen unos casos de niñas con psicosis, que ven el “cuco”, ven los “huichales”. Estos son parte de la cultura, de la tradición, pero la situación es bastante grave, hoy esas chicas quedaron hospitalizadas.

Sobre el componente de cumplimiento de la normativa en resultados, tampoco contarían con evidencia para respaldarlo.

Termina su intervención indicando que él es de la idea que no se debe recargar al docente de aula y/o directivo con peticiones de más información. Él cuenta que salió hace 3 meses del aula, tapado de papeles. Porque para hacer una clase buena tienes que planificar, y planificar toma tiempo, lo mismo hacer la evaluación, hacer la clase, y sobre todo eso te piden papeles y papeles. No se debe recargar a los profesores. Entonces si para esta evaluación yo necesito pedirle información a los docentes tendré que buscar una forma distinta de recolectar la información que no signifique mayor papeleo para mi colega de aula, ni mi colega directivo. Y el DAEM debiera tener mayor autonomía para poder lograr todas las responsabilidades que le exigen, mayor autonomía para operar. Y además tener mayor autonomía para hacerse cargo de esta evaluación sin que recargue a los directivos y profesores. Y da el ejemplo de que a veces llaman de la provincial para pedir un dato, por ejemplo de matrícula, y toda esa información está en la escuela, entonces hay que llamar a la escuela, y no puede ser.

## **AREA 2**

(Revisó el área Lorena, Directora interina). Los componentes están formulados claramente en la mayoría de los casos, exceptuando algunos casos, por ejemplo, el comentario sobre la misión, no está la misión, sólo la visión.

Con respecto a la responsabilidad, son todas responsabilidades del sostenedor. Sobre si cuenta con información, en la mayoría si. Pero los componentes de la planificación estratégica de la gestión local (2.2) y la planificación estratégica a nivel de establecimientos (2.3) deberían ser más explícitos sobre qué información es necesaria para dar cuenta. Porque ese componente refiere a las acciones del sostenedor, en el corto y mediano plazo, considerando la construcción, evaluación y monitoreo de la planificación. Con respecto a qué apoyo requerirían, ella plantea que deberían hacer mediciones de avance de proceso, porque no es bueno esperar que a cierta cantidad de tiempo se cumpla para evaluar el cumplimiento, sino no hay un sistema de monitoreo que indique cómo va el proceso.

Como comentario general, ella propone incluir otro componente, con respecto a la contratación de personal. Puede estar en recursos humanos, pero es importante mirarlo por la parte técnica, o que las personas que se contraten cumplan con el perfil que los establecimientos educacionales requieran. Porque sucede que siempre mandan a un profesor a hacer una función que no necesitamos, por ejemplo, si se requiere un profesor de primer año con experiencia, que maneje la educación intercultural bilingüe, mandan a un profesor que no tiene ni la experiencia ni conocimientos sobre EIB. Entonces si esas cosas quedan explícitas en el modelo – porque hay muchas cosas que quedan implícitas y dan pie para que no se cumplan – es más fácil que se de cumplimiento.

Vuelve el Jefe Técnico a recalcar la importancia de la conexión entre el sostenedor y el entorno en que está inserta la escuela. Aparece el tema de que el sostenedor debe tomar decisiones técnicas y no políticas, sobre todo en la contratación de los profesores, y contratar de acuerdo a los requerimientos de las escuelas.

Interviene el representante del SEREMI diciendo que con los estándares, el sostenedor se verá obligado a tener los docentes idóneos para cada uno de las secciones porque si no tiene resultados es porque algún engranaje está fallando, y el engranaje es su responsabilidad.

### **AREA 3**

Esta área no se trabajó en el plenario.

### **AREA 4**

Con respecto al 4.1.1, que es “definir e implementar un mecanismo para realizar diagnóstico y análisis de la situación financiera de cada establecimiento y a nivel local” está claro que hay que potenciar este ítem, porque actualmente en la comuna están sin sistema contable. Se está adquiriendo uno, porque ahora el ministerio está pidiendo rendiciones y las va a seguir pidiendo. Entonces actualmente tienen mucha dificultad porque no cuentan con este sistema y están haciendo todo “a mano”. Pero además de potenciar esto hay que potenciar el “control” de estos temas. Las escuelas están desinformadas. El 4.1.2 dice “define e implementa un instrumento de gestión financiera para los establecimientos y el sostenedor que permita el manejo ordenado y actualizado de la información”, lo mismo, necesitamos primero el sistema, que nos arroje un resultado mensual, para informar de vuelta a las mismas escuelas sobre lo que sucede.

En general los componentes y elementos están claros, ella agregaría que es necesario una persona técnica o especialista que vele o que su función principal sea que los recursos sean bien utilizados. De repente se gasta demasiado en equipamiento tecnológico en una sala y no se ocupa. Entonces a veces una gran inversión de repente no cumple con el objetivo principal, trata que una persona se dedique exclusivamente a que se baste efectivamente en función de los objetivos.

Ahora con respecto a si cuenta con la información, por lo menos desde su cargo como encargada SEP, tiene información sobre el fondo SEP, pero no cuenta con información en detalle de los otros, porque no tienen un sistema contable. No tienen los gastos individualizados por escuela (luz, agua, teléfono). A modo de ejemplo, en el DAEM hay una ruma de papeles. Si falta una factura, búscala ahí.

Finalmente, manifiestan que es importante incorporar un elemento que indique que a los profesionales del DAEM y profesores tienen que pagarles a tiempo, porque eso no se cumple actualmente en la comuna.

#### **AREA 5**

Hay claridad sobre el componente 5.1, sobre mecanismos de participación de la comunidad educativa. Es una responsabilidad del sostenedor, pero nunca se ha hecho. Rara vez va un sostenedor a informar de la gestión educativa de la comuna. Pero además falta comunicación en general, no se sabe qué se está haciendo en los distintos sectores, etc. La celebración del niño se hizo acá y había algunos niños que no sabían. Bueno, además hay escuelas con las que solamente uno se puede comunicar por radio. Pero de todas formas es una responsabilidad que no se realiza. Porque habría algunos mecanismos. El sostenedor podría pedir a los directores que hagan sus PEI con la comunidad, y luego se reúne con sus directores, les pide los aportes de la comunidad, y al final del proceso va el sostenedor a la comunidad a contar sobre el PADEM. Pero en realidad lo que se hace es otra cosa. Falta mayor organización, mayor vinculación entre los sostenedores y el DAEM.

Sobre el componente de “relación con actores del sistema escolar y entorno”, cuentan que efectivamente se están vinculando con algunos actores, con MININCO, Profesores de la Universidad y Mundo Explora están desarrollando algunos proyectos. Efectivamente es una responsabilidad del sostenedor lograr este tipo de articulaciones.

Comentan que falta contar con profesores de integración en las escuelas para trabajar con necesidades educativas especiales. Es una necesidad que tienen, y la única alternativa que les pueden dar a los niños es irse a Cañete o quedarse, pero sin las condiciones para que esos niños se puedan integrar. Nos llegó una profesional con especialidad en retardo mental, pero es una realidad muy difícil, tampoco estamos generando las condiciones institucionales para que los profesionales se queden en la comuna trabajando.

#### **iv. Niveles de Desarrollo**

La primera pregunta con respecto a los niveles de desarrollo es: “¿no serán muchos?”. El comentario es que son muchos niveles. En la evaluación docente son 4: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Las sugerencias son: juntar el “insuficiente” con el “incipiente”. Suenan un poco repetitivos. También juntarían el “básico” con el “funcional”. Los participantes están de acuerdo en que 4 niveles está bien, al igual que la evaluación docente.

Además, indican que con tantos niveles, es posible que el sostenedor caiga por “un pelo” en otra categoría. Porque la mejora entre uno y otro nivel es mínima, los descriptores entre uno y otro muestran una mejora, pero ésta es mínima. Entonces esto podría prestarse para decir, “mejoramos”, y generar satisfacción. En circunstancias en que esos mismos descriptores en una evaluación de 4, me piden bastante más para pasar al siguiente nivel. Entonces se pueden reformular los niveles porque se están repitiendo y agregarles un poco más de exigencia a cada uno. Este participante plantea que avanzar “de a poquito” puede producir mucha complacencia,



y eso da pie para que las metas que se pongan de un año a otro sean “mínimas”, sólo para pasar al nivel siguiente.

Otro comentario que surge en relación a este tema es cada cuánto tiempo se realizará la evaluación, porque si es a corto plazo, se justificaría tener 6 etapas, porque se puede ir avanzando en el corto plazo, un año. Porque si va a ser una evaluación más distanciada, quizás es mejor tener la posibilidad de ir avanzando más.

A partir de este comentario surge otro, que es el hecho de que no puede ser más distanciada que 4 años, porque es importante que se evalúe la gestión del sostenedor y este puede cambiar cada 4 años. O habría que considerar que el DAEM dura 5 años en su cargo.

#### **v. Rúbricas**

Una vez que los participantes miran las rúbricas, logran hacerse una idea completa del modelo. En este punto, el Jefe Técnico comenta que en realidad, es necesario mirar el instrumento completo para dar una opinión porque o si no estamos especulando frente a lo que no tenemos terminado todavía.

Luego de la explicación sobre el modo de construcción de la rúbrica, queda más claro que cada elemento de gestión cuenta con una rúbrica específica que va indicando la práctica y además dando pistas sobre la evidencia.

Ante la pregunta por la graduación de las rúbricas, insisten en que es muy fino el paso de una u otra.

#### **vi. Propuestas de Agregación**

Primero acotan respecto a las lógicas, y advierten que la lógica formativa permite indicar dónde está más débil la gestión y dónde hay que poner los esfuerzos para la mejora. Pero también se advierte que la lógica sumativa es relevante.

El Jefe técnico refiere nuevamente a la experiencia de la empresa, e indica que el peso de los distintos componentes en las empresas estaría dado por el giro de ésta. Y hace la pregunta sobre cómo operan las experiencias internacionales, ¿con ponderación o sin ponderación?

Todos coinciden en que el sistema es un engranaje, y que si falla un área de todas maneras va a repercutir. Las sumas de las partes hacen un todo y eso es lo importante.

El primero en indicar su postura es el jefe técnico, que plantea que su experiencia lo guía a que debiera haber ponderaciones, aunque todo es importante. Las áreas del modelo debieran tener un tipo de evaluación distinta.

La directora concuerda en que los pesos son distintos. Plantea que si la idea es dar un enfoque mayor a la calidad de la educación, entonces el modelo tiene que tener pesos distintos, prioridades.

Recurren para la argumentación a la experiencia del SACGE, indicando que se esperaba que ese modelo pusiera más peso en gestión curricular y liderazgo y luego las demás áreas.

Opina una tercera persona, profesora, que indica que ella utilizaría la misma lógica.

El Jefe técnico utiliza otro ejemplo para indicar porqué lo más importante es lo pedagógico. Refiere a una clase que hizo al aire libre (sin ningún recurso, ésa era la idea del ejemplo) sobre un tema que a los niños de la comunidad les hacía mucho sentido, y son conocimientos, referentes que pueden usar para el aprendizaje. Entonces si el profesor es bueno, va a tener buenos resultados, aunque haga clases de dibujo con tierra.

El asunto es que un buen sostenedor deberá saber a quién darle la cajita de tiza que le queda o sabrá como repartir esa caja.

### **vii. Evaluación del taller y Propuesta de Validación**

Sobre la validación masiva, surge la propuesta de utilizar una región o área determinada para monitoreo de este estudio, o para ejecutarlo, por ejemplo, la provincia.

Sobre a quiénes convocaría, el Jefe Técnico dice que por la cultura que está instalada, él convocaría a todos. A la municipalidad, a los diferentes locales, tradicionales, a los Jefes, a los Loncos, a todo el espectro de base, para que nadie se sienta “invadido”. Además, obviamente, de todo el DAEM, todo el equipo. Puede ser a través de una exposición breve, y después talleres, dirigidos por monitores, pero que ese grupo sea interactivo, donde hayan distintos actores, alguien del DAEM, un estudiante, un apoderado. Y después una nueva exposición de resultados masivos, algo así.

### **viii. Temas emergentes**

Aparece un tema central en el taller, que concentra mucho tiempo y conversación, que es la necesidad de autonomía del sostenedor, junto con el traspaso de la responsabilidad. Es decir, la mayor responsabilidad del sostenedor debe ir acompañado de mayor autonomía, de mejores condiciones y recursos.

Resumo más o menos los principales argumentos.

Lo fundamental es mayor autonomía de los DAEM, porque si se está pidiendo a los sostenedores que se haga cargo de todo lo que es lo técnico pedagógico y el resultado del currículum, tiene que tener la capacidad para contratar, despedir, adaptar personal donde se haga falta, o sea, la autonomía tiene que ser total. Por ejemplo, sería muy difícil que viniera alguien de Santiago a explicarnos como tratar por ejemplo el tema del medioambiente, que eso tiene que estar en el currículum de sexto básico, dada nuestra realidad actual. Lo mismo si se elabora un programa especial, ese programa nuevo no puede ser homogéneo para todas las comunas, tiene que ser específico para la comuna, y eso tiene que hacerlo el DAEM y después hay que pedirle resultados.

Además agrega que en la comuna hay “casos especiales”, y claro, uno lo puede sacar al niño de la escuela común pero para eso tiene que tener un centro de atención, y para eso se necesita plata, otros profesores, otros recursos. Actualmente tenemos profesores con perfeccionamiento en educación especial, pero la ley que hay en estos momentos no deja que esos profesores puedan trabajar en eso porque no son titulados en eso, aunque los profesores hayan trabajado un montón de años y tengan un montón de experiencia, y por lo mismo, están con bonificación, por ejemplo.

Otra participante comenta que el DAEM puede tener mayor autonomía, pero que en la actual situación, quien decide es el empleador y éste opera desde la parte política y no pedagógica o técnica. Y esto repercute en muchas otras cosas que no se van a poder cumplir. Entonces cómo se

le pide cuentas al DAEM, en este escenario. Por ejemplo, si una institución quiere realmente medir logros en un proyecto educativo comunal no puede ser inferior a 8 años (que es lo que dura una promoción de enseñanza básica), pero en 8 años pueden pasar 2 alcaldes y con ello 2 visiones y proyectos políticos. Por eso es importante que existan cambios en las leyes y reglamentos. Y con eso, que exista un reglamento que regule la relación alcalde DAEM.

Conversan un rato más sobre las decisiones “políticas” y no “técnicas” que realiza el alcalde. Al parecer es fuerte el tema en la comuna.

Otra persona comenta que si efectivamente hay indicadores definidos para los DAEM no sería tanto problema el tema político.

Interviene El representante de SEREMI indicando los mecanismos que existen para controlar los ciclos y decisiones políticas, entre éstos, el PADEM participativo, avalado por todos los actores de la comunidad, los establecimientos y los compromisos del director de establecimiento, sobre el cual el concejo puede pedir cuentas. Lo mismo serán los estándares para sostenedores, mecanismos que permitan que el alcalde también tenga responsabilidades en el proceso educativo de la comuna o que el alcalde lo traspase al DAEM. A ningún alcalde le conviene que lo sancionen porque la educación en su comuna no ha cumplido las metas. Es necesario negociar con los alcaldes de manera que traspasen esa responsabilidad al DAEM.

Agrega que en el fondo esto es una cadena, está el sostenedor, allá arriba y el jefe DAEM. En segunda línea, los directores, profesores, comunidad escolar. Ahora el sostenedor va a ser evaluado, al igual que el director, sobre un conjunto de metas. Entonces a la hora de la cuenta pública, el sostenedor va a pedir cuentas al director, así como el director pide cuentas a los docentes.

## **ANEXO 4: INFORME DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS PARTICIPANTES DE LOS TALLERES (CAPITULO III)**

### **A. PARTICIPANTES**

Tabla 1 Número de Participantes por Grupo y Municipio

Tabla 2 Número de participantes por grupo e institución en la que se desempeñan

Tabla 3 Número de participantes por grupo y Tipo de Cargo

Tabla 4 Número de participantes por grupo y profesión

Tabla 5 Promedio y Desviación Estándar por cargo y años de servicios

### **B. RESULTADOS**

#### ***1. Nivel De Conocimientos Del Tema Estándares***

Tabla 6 ¿Cómo calificaría su nivel de conocimientos sobre el tema de estándares?

#### ***2. Ámbitos De Responsabilidad Del Sostenedor***

Tabla 7 Frecuencia y porcentaje de respuestas afirmativas a la pregunta ¿Corresponde esta área a los ámbitos de responsabilidad de usted como sostenedor?

Tabla 8 Respuestas a la pregunta ¿Agregaría alguna otra función o responsabilidad relevante? ¿Cuál?

#### ***3. Evaluación De Los Componentes***

Tabla 9 Resumen del Porcentaje que considera que el Componente Cumple con los Criterios de claridad, pertinencia y Factibilidad

##### ***3.1 Área 1 Resultados***

Tabla 10 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Resultados cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

Tabla 10.1 Comentarios y sugerencias generales ofrecidas por los participantes en el Grupo A

##### ***3.2 Área 2 Liderazgo Pedagógico***

Tabla 11 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Liderazgo Pedagógico cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

##### ***3.3 Área 3 Gestión De La Enseñanza Y El Aprendizaje***

Tabla 12 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes y elementos del Área Gestión de la enseñanza y el Aprendizaje cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

##### ***3.4 Área 4 Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo***

Tabla 13 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

**3.5 Área 5 Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad**

Tabla 14 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

## A. Participantes

Un total de 74 personas, distribuidas en nueve municipios, fueron consultadas en este proceso. Como se observa en la Tabla 1, el número de participantes por municipio varió entre 4 (Municipio 3) y 13 (Municipio 7). A todos los participantes se les pidió que primero emitieran un juicio respecto de la pertinencia de las áreas y, luego, se distribuyeron en tres grupos para comentar acerca de los componentes, y elementos de gestión, de cada área. El Grupo A, evaluó el *Área 1: Resultados* (n=20). El Grupo B evaluó los componentes del *Área 2: Liderazgo Pedagógico* y del *Área 3: Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje* (n=29); El Grupo C evaluó los componentes del *Área 4: Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo* y del *Área 5: Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad* (n=25).

Tabla 1 Número de Participantes por Grupo y Municipio

Municipio	A: Todas las Áreas, Componentes Área 1	B: Todas las Áreas, Componentes Áreas 2 y 3	C: Todas las Áreas, Componentes Áreas 4 y 5	Total
1	3	4	3	10
2	3	6	2	11
3	1	2	1	4
4	2	3	2	7
5	2	3	2	7
6	1	2	5	8
7	4	4	5	13
8	1	2	3	6
9	3	3	2	8
Total	20	29	25	74

Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de los participantes (60%) ocupaban cargos a nivel del organismo sostenedor, representando mayoritariamente a quienes cumplen diversas funciones de coordinación técnico- pedagógica, gestión o apoyo psicosocial (ver Tabla 3). Un 31% ejercía cargos a nivel las escuelas y un 8% en liceos (principalmente Directores/as y UTP, ambos tipos de establecimientos). De las nueve municipalidades, en seis participó el Director DAEM y/o Director de Educación. Una de las personas participantes trabajaba en la SEREMI local. En la Tabla 4 se describe el número de participantes agrupados por tipos de profesiones. Es evidente que la mayoría de quienes trabajan en el sistema son profesores, aun cuando se recogieron opiniones de un rango más amplio de profesionales.

Tabla 2 Número de participantes por grupo e institución en la que se desempeñan

Grupo	DAEM/Corporación	Escuela	Liceo	Seremi	Total
A: Todas las Áreas, Componentes Área 1	11	15	3	1	20
B: Todas las Áreas, Componentes Áreas 2 y 3	15	12	2		29
C: Todas las Áreas, Componentes Áreas 4 y 5	18	6	1		25
Total	44	23	6	1	74

\* DAEM/Corporación: Incluye a todas las personas que señalan ocupar un cargo en el DAEM o Corporación

\*\*Escuela: Incluye a todas las personas que señalan ocupar un cargo de director, UTP, o profesor de una Escuela Básica o Colegio

\*\*\*Liceo: Incluye a todas las personas que señalan ocupar un cargo de director, UTP, o profesor de un Liceo

\*\*\*\*SEREMI: Incluye a una persona que define su cargo como Asesora SEREMI

Tabla 3 Número de participantes por grupo y Tipo de Cargo

<b>Cargo</b>	<b>A: Todas las Áreas, Componentes Área 1</b>	<b>A: Todas las Áreas, Componentes Áreas 2 y 3</b>	<b>A: Todas las Áreas, Componentes Áreas 4 y 5</b>	<b>Total</b>
Asesor DAEM/Corporación	1	1	1	3
Sicólogo, Asistente Social o Educador Diferencial			5	5
Coordinador en DAEM/Corporación*	9	8	7	24
Personal administrativo DAEM**		1	4	5
Director Educación o Director DAEM	2	5		7
Director/a Escuela o Liceo	5	9	5	19
UTP En Escuela/Liceo	3	2	2	7
Profesor		3		3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>73</b>

\*Los participantes señalan ocupar uno de los siguientes cargos: Coordinadora Integración, Coordinadora Gestión Comunal; Coordinador Técnico DAEM; Profesor encargado; Encargada SEP; Profesional de Apoyo en Convivencia Escolar y Políticas Locales

\*\*Los participantes señalan ocupar uno de los siguientes cargos: Encargado de gestión y proyectos de infraestructura; Informático, Enc. Enlaces. DEM; Inventario. Subvención, alimentación y mantenimiento; Evaluador EDEX.

Tabla 4 Número de participantes por grupo y profesión

<b>Grupo</b>	<b>Profesores</b>	<b>Psicólogo, Asistente Social, Orientador, Educ Diferencial</b>	<b>Ingenieros, Contador, Técnico Administrativo</b>	<b>Total</b>
A: Todas las Áreas, Componentes Área 1	16	3	1	20
B: Todas las Áreas, Componentes Áreas 2 y 3	23	4	1	28
C: Todas las Áreas, Componentes Áreas 4 y 5	7	11	7	25
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>73</b>

En la Tabla 5 se observa que el grupo de Profesores, UTP y Directores de Escuelas o Liceos es el que tiene el más alto promedio de años de servicio en el cargo, promediando cerca de 10 años. Comparativamente, las personas ejerciendo funciones en el DAEM/ Corporación tienen menos años en el cargo, siendo los equipos de coordinación DAEM quienes promedian mayor número de años en el cargo (5,9). El grupo de Directores del DAEM / Corporación promedia 2,9 años en el ejercicio del cargo. Quienes se definían como asesores promedian menos de 1 año en el cargo, aun cuando señalan llevar varios años trabajando en organismos sostenedores.



Tabla 5 Promedio y Desviación Estándar por cargo y años de servicios

Cargo	n	Años de Servicio en el cargo		Años de Servicio en la Institución		Años de servicio en organismos sostenedores	
		M	SD	M	SD	M	SD
Asesor	3	0,7	0,5	0,9	1	9,4	16,1
Director Educación o Director DAEM	7	2,9	3,4	8,7	13,6	11,9	10,6
Personal administrativo DAEM	5	3,5	6,4	7,3	9,6	5,7	7,4
Sicólogo, Asistente Social o Educ Diferencial	4	4	2,6	5,8	4,1	4,3	3,1
Coordinación en DAEM	24	5,9	8,2	9,8	9,2	7,3	9,6
Director/a Escuela o Liceo	19	7,9	11,2	12,4	14,6	19,6	11,1
Profesor	3	10	7,8	14,7	1,2	14	.
UTP	7	10,4	13,7	13,7	8,4	18,9	10,2
Total	72	6,2	9	10,1	10,8	12,5	11,4

## B. Resultados

### 1. Nivel De Conocimientos Del Tema Estándares

La Tabla 6 muestra que la mayoría (56%) de los participantes señala que su nivel de conocimientos acerca del tema de estándares es medio, con casi un tercio señalando tener un conocimiento alto. Dada la mayor diversidad de profesionales trabajando en los organismos intermedios, es esperable la mayor diversidad en términos del nivel de conocimientos sobre este tema.

Tabla 6 ¿Cómo calificaría su nivel de conocimientos sobre el tema de estándares?

					Frecuencia Total
		Alto	Medio	Bajo	
SOSTENEDOR	Frecuencia	17	22	4	43
	Porcentaje	39%	51%	9%	
ESCUELA	Frecuencia	7	14	2	23
	Porcentaje	30%	61%	9%	
LICEO	Frecuencia	2	4	0	6
	Porcentaje	33%	66.7%	.0%	
SEREMI	Frecuencia		1		1
	Porcentaje	.	100.0%		
<b>Total</b>	Frecuencia	26	41	6	73
	Porcentaje	36%	56%	8%	

### 2. Ámbitos De Responsabilidad Del Sostenedor

A todos los participantes se les pidió que primero emitieran un juicio respecto de la pertinencia de las áreas y, luego, se distribuyeron en tres grupos para comentar acerca de los componentes, y elementos de gestión. En la Tabla 7 se presenta la frecuencia y porcentaje de participantes que consideran que las áreas contempladas en la propuesta *Estándares para Sostenedores de Educación Pública* si recoge los ámbitos de responsabilidad para los niveles intermedios. Como se observa:

- Todos los participantes están de acuerdo con que la *Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje* (Área 3) y *Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo* (Área 4) son ámbitos de responsabilidad del Sostenedor.
- Respecto del Área 2: Liderazgo Pedagógico el 99% cree que esto es responsabilidad del Sostenedor, con una persona a trabajando a nivel del Sostenedor no compartiendo esta opinión.
- Respecto del Área 5: *Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad*, el 94% concuerda que este es un ámbito de responsabilidad del Sostenedor. Nuevamente es entre equipos de los sostenedores donde encontramos a cuatro personas señalando no estar de acuerdo.

- Respecto del *Área 1: Resultados*, el 93% está de acuerdo con que este es un ámbito de responsabilidad del sostenedor. A nivel del sostenedor cuatro personas y una de un Liceo no creen que esto sea de responsabilidad del Sostenedor.

**Tabla 7 Frecuencia y porcentaje de respuestas afirmativas a la pregunta ¿Corresponde esta área a los ámbitos de responsabilidad de usted como sostenedor?**

<b>Institución</b>		Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
SOSTENEDOR	Frecuencia	38	40	41	42	38
	Porcentaje	91%	97%	100%	100%	90%
ESCUELA	Frecuencia	23	23	23	23	23
	Porcentaje	100%	100%	100%	100%	100%
LICEO	Frecuencia	5	6	6	6	6
	Porcentaje	83%	100%	100%	100%	100%
SEREMI	Frecuencia	1	1	1	1	1
	Porcentaje	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Total</b>	Frecuencia	67	70	71	72	68
	Porcentaje	93%	99%	100%	100%	94%

Se le pidió a los participantes que agregaran áreas o comentarios sobre las áreas, se registraron 38 comentarios. De estos, seis se refieren al Área 1, siete al Área 5, tres al Área 3 y uno al Área 4. Los otros comentarios son generales. En la Tabla 8 se transcriben los comentarios agrupados por temas. Como se observa, las principales sugerencias para el Área 5 son para clarificar los componentes, agregar y señalar el rol que le compete a los establecimientos. Con respecto del Área 1, hay una diversidad de temas, entre estos: se argumenta que los resultados serían más bien responsabilidad a nivel de los establecimientos, se propone eliminar algunos componentes y agregar otros, y se plantean cuestionamientos respecto de la disponibilidad de recursos. Entre los comentarios generales hay varios que señalan la utilidad de una propuesta de estándares para el nivel intermedio, junto con levantar algunas sugerencias y preocupaciones respecto de la implementación de este modelo, en particular relativos al nivel de autonomía para gestionar o la efectividad del modelo.

**Tabla 8 Respuestas a la pregunta ¿Agregaría alguna otra función o responsabilidad relevante? ¿Cuál?**

<b>Sugerencias para Agregar</b>	
1.	Área convivencia y formación ciudadana
2.	El sostenedor debería realizar una función investigativa en educación que apunten a buscar métodos, acciones, estrategias que apunten a mejorar la calidad de los aprendizajes en los y las estudiantes.
3.	En el punto 1 incluir más explícitamente la retención de alumnos en el sistema escolar
4.	No sé si ya está incluido, pero una responsabilidad importante es generar los ambientes propicios para el aprendizaje, desde el enfoque de clima escolar y convivencia escolar.
5.	Articulación con organismos como MINEDUC
6.	En el caso de esta comuna, aceptación de las comunidades mapuches de la gestión del DAEM. Y Acciones de DAEM para facilitar la educación de los pueblos originarios.
<b>Cambiar o modificar redacción para lograr claridad</b>	
7.	Más que agregar, yo solicitaría se definieran más claramente las áreas. Son confusas y ambiguas, lo que produce confusión
8.	Se sugiere definir con mayor claridad las áreas; aparecen como muy ambiguas. Respecto a la 1, el aprendizaje de los estudiantes.
9.	Dentro de la N° 3, "a través de la implementación de mecanismos y dispositivos de análisis y acciones remediales".
10.	Explicitar sobre la relación del sostenedor con el entorno.
11.	Área 5, modificar redacción de la descripción
12.	El área n° 5 debiera incorporar el término de "educativas" al concepto de comunidad, ya que comunidad es demasiado amplia
13.	Redacción del área 5
<b>Autonomía</b>	
14.	Instalar procesos de descentralización, desconcentración y autonomía
15.	Más que función o responsabilidad, yo diría que es indispensable contar con la facultad de tomar decisiones como sostenedor
<b>Eliminar</b>	
16.	Área 1 plantearlo a nivel macro
17.	En el área 1, dejar solamente hasta logros institucionales.
<b>Recursos</b>	
18.	De directores que contamos; son temas muy medulares; tiempo para hacerse cargo de lo prioritario
19.	Área 1, si se entregan los recursos suficientes para hacerse cargo de los aprendizajes;
20.	Gestión de recursos, optimización y financiamiento de la planta docente, financiamiento
<b>Ámbito de Responsabilidad</b>	
21	Respecto a la 1, el aprendizaje de los estudiantes depende en definitiva de la gestión de los establecimientos
22	Área 5 Relaciones con el entorno en parte, porque hay otra del establecimiento 23
23	Sostenedores municipales sólo administran recursos, existen muy pocos con una política de gestión pedagógica
<b>No Agregaría</b>	
24.	No
25.	No agregaría otra área

**Tabla 8 Respuestas a la pregunta ¿Agregaría alguna otra función o responsabilidad relevante? ¿Cuál? (Continúa)**

<b>Utilidad y proyección para su implementación</b>
26. Evaluación, monitoreo, seguimiento al conjunto de los establecimientos y equipos directivos.
27. Levantamiento de información útil y pertinente que dé cuenta del perfil de usuario que tiene el servicio o nivel de estudiante
28. Me parece importante de considerar el cómo se insertará esta medición de estándares y el nuevo proceso educativo chileno, en cuanto a su nueva arquitectura.
29. Los elementos presentados sirven como insumo importante a considerar en las políticas comunales de educación como también para el PADEM.
30. Es una buena orientación a la integración de áreas y el diálogo al interior de la comunidad
31. Ver gradualidad para la aplicación estándares por unidad educativa fijándose muy bien en su composición cultural
32. Creo necesario instalar un cuerpo colegiado de los directivos para analizar propuestas y bajar las políticas a las escuelas, no puede ser que algunas situaciones sean impositivas y los recursos se pierdan porque no dan respuesta a las verdaderas necesidades
33. Los sostenedores municipales deben responder a muchas responsabilidades para las cuales no necesariamente cuentan con la <u>visión</u> , y los <u>recursos</u> y con personas suficientes y capacitadas para asumir todas estas responsabilidades.
34. Se sugiere definir con mayor cantidad de información las áreas, ya que la respuesta que se da no siempre es 100% segura, se presta a confusión.
35. Estos estándares, marcos y landmark que por lo que la educación se guiará deben ser muy claros y comunicados a la comunidad escolar y los propios usuarios. La participación ciudadana es vital para el resultado y efectividad de llevar a cabo de forma íntegra y resolutive de estos estándares, independiente del modelo.
36. Me parece que pierde fuerza el diseño de las estructuras organizacionales al llevarlo sólo a "prácticas para la organización
37. ¿Cómo se puede evaluar estándares que provienen de la implementación de planificación y gestión estratégica en consecuencia que aun están afianzados en muchos establecimientos educacionales prácticas de la antigua administración escolar?
38. Buena posibilidad de construir un instrumento que mida en forma objetiva los estándares de desempeño para sostenedores de educación pública. Lo importante es que mida en concreto los ámbitos de acción que les corresponden a los sostenedores propiamente tal

### **3. Evaluación De Los Componentes**

En la Tabla 9 se resumen los resultados cuantitativos del análisis que hicieron los participantes de los componentes. Lo primero que destaca es que hubo un alto porcentaje de acuerdo con que los componentes estaban redactados con Claridad (rango entre 84% y 100%, con solo 5 de los 22 elementos bajo 90%). Se observa algo similar con respecto al criterio de Pertinencia (rango entre 84% y 100%, con solo 7 de los 22 elementos bajo 90%).

Se observó un menor grado de acuerdo con que se cumple el criterio de Factibilidad, así como una mayor dispersión en la evaluación de los distintos componentes (rango entre 53% y 89%). La factibilidad de asumir responsabilidad sobre *1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativas* (53%), *1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje* (65%) y *1.6 Satisfacción con el clima escolar* (65%), son los elementos con porcentajes de acuerdo inferior a 70%. Por otra parte *2.4 Apoyo y fomento al liderazgo de otros actores* y los elementos del Área 4 son los que concitan por sobre un 80% de acuerdo respecto de su factibilidad.

Al examinar la evaluación de los componentes en el conjunto de los criterios destaca:

- El componente *1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo* es el que recibe menor porcentaje de acuerdo en los tres criterios.
- El componente *1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje*, es otro que recibe un porcentaje comparativamente más bajo en los tres criterios.
- El componente *2.3 Planificación estratégica a nivel de los establecimientos* recibe un 100% de acuerdo en *Claridad* y *Pertinencia*, pero solo un 69% en *factibilidad*

Del análisis de los 135 comentarios que acompañan los juicios, se destacan cuatro temas recurrentes en las cinco áreas:

5. Gestión de la información. Esto implica contar con la información necesaria, con instrumentos para obtener los datos y con mecanismos de monitoreo para dar cuenta del desempeño en los elementos de gestión.
6. Gestión de recursos humanos y disponibilidad de recursos financieros. Esto implica mayor autonomía para contratar y despedir personal y contar con los recursos para capacitar en las acciones de monitoreo y mejoramiento implicadas en los elementos.
7. Responsabilidad Compartida entre el Sostenedor y los Establecimientos por el desempeño en los elementos particularmente en el Área 1 y Área 5.
8. Redacción y clarificación de algunos conceptos.

**Tabla 9 Resumen del Porcentaje que considera que el Componente Cumple con los Criterios de claridad, pertinencia y Factibilidad**

Área y Componente	Porcentaje Claridad	Porcentaje Pertinencia	Porcentaje Factibilidad
<b>AREA: Resultados</b>			
1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes	90	85	85
1.2 Tendencias en los Resultados de Pruebas Estandarizadas	90	92	80
1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje	89	87	65
1.4 Rendimiento en relación a Metas y Objetivos (incluye proceso de mejoramiento continuo)	95	96	78
1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo	85	84	53
1.6 Satisfacción con el Clima Escolar	90	92	65
1.7 Eficiencia Interna del Sistema	84	86	84
1.8 Cumplimiento de la Normativa	84	96	78
<b>AREA: Liderazgo Institucional y Pedagógico</b>			
2.1 Visión	89	96	88
2.2 Planificación Estratégica de la Gestión Local	100	100	85
2.3 Planificación Estratégica a Nivel de los Establecimientos	100	100	69
2.4 Apoyo y Fomento al Liderazgo de otros Actores	90	89	89
<b>AREA: Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje</b>			
3.1 Gestión de Apoyo Directo a los Establecimientos	96	96	85
3.2 Gestión de Apoyo Técnico y Desarrollo profesional	89	95	76
3.3 Gestión del Currículum y la Instrucción	89	100	85
<b>AREA: Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo</b>			
4.1 Gestión Financiera	92	95	87
4.2 Gestión de Recursos Materiales	96	90	81
4.3 Gestión de Recursos Humanos	96	96	86
4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones Públicas y Privadas	100	100	76
<b>AREA: Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad</b>			
5.1 Gestión de Mecanismos de Participación de la Comunidad Educativa	96	97	71
5.2 Políticas de Inclusión	100	100	76
5.3 Relación con Actores del Sistema Escolar y Entorno	96	100	81
Promedio Porcentaje	92.5	92.6	78.3
Desviación Estándar	5.2	5.8	9.0

### 3.1 AREA 1 RESULTADOS

Las opiniones de los participantes respecto de si los componentes y elementos de gestión para el Área Resultados cumplen con los siguientes criterios se reportan en la Tabla 10. Resumiendo los datos, se observa:

1. **Claridad:** Entre 20 y 19 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en cinco elementos, al menos un 89% considera que este es claro. En los otros tres, este porcentaje es cercano al 85% (1.5, 1.7, 1.8).
2. **Pertinencia:** Entre 20 y 18 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en cuatro elementos, al menos un 89% estime que es pertinente (1.2, 1.6, 1.4, 1.8). En los otros cinco, este porcentaje fluctúa entre el 83% y 85%.
3. **Factibilidad:** Entre 20 y 18 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en tres elementos, al menos un 80% señala que este es factible (1.1., 1.2, 1.7). En los otros cinco, este porcentaje fluctúa entre 53% (1.5) y 78% (1.4 y 1.8).

La gran mayoría de los 30 comentarios asociados a los componentes se pueden agrupar en cuatro temas:

1. **Gestión de la información.** Esto implica contar con la información necesaria, con instrumentos para obtener los datos y con mecanismos de monitoreo:
  - *“La información con la que se cuenta es insuficiente (fuente SIMCE)”*
  - *“Observar clases y resultados curriculares en una copia de la cuenta pública de los establecimientos.”*
  - *“Diseño y aplicación de mecanismos de monitoreo y seguimiento de las planificaciones anuales, local y por establecimiento.”*
2. **Gestión de recursos humanos.** Esto implica mayor autonomía para contratar y despedir personal y sus capacitación:
  - *“Capacitación a los especialistas que trabajan con los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Grupo Diferencial (actualización), Mayor profundización en el trabajo de la SEP con los más vulnerables”*
  - *“Debería haber mayor poder de cambiar el personal DAEM”*
  - *“Poder gestionar recursos humanos que permitan mayores compromisos y responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes.”*
3. **Clarificación.** Este tipo de comentarios es más frecuente para el Área 5
  - *“Tener claridad en la normativa legal y diseñar procesos complementarios de medición”.*
4. **Responsabilidad parcial del Sostenedor por algunos resultados**
  - *“De manera indirecta se relaciona con el sostenedor, la información es más concreta en los establecimientos”*
  - *“El sostenedor está en forma indirecta en relación a la satisfacción de la comunidad aquí hay mayor relación establecimiento - comunidad educativa”*

Estos temas se tienden a reiterar en los 31 comentarios y sugerencias generales que ofrecen los participante (ver Tabla 10.1). Estos resultados muestran que, en general, la opinión de los participantes tiende a favorecer los criterios de claridad y pertinencia respecto de los



componentes. Se observa un menor nivel de acuerdo respecto de la factibilidad. Los resultados muestran una aprobación general al modelo, aun cuando es evidente que existe espacio para seguir conversando respecto del rol que se espera asuma el Sostenedor por los resultados que alcanzan los establecimientos bajo su responsabilidad.

**Tabla 10 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Resultados cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad**

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
1.1 Logros de Aprendizaje de los Estudiantes	90	83	85	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La información con la que se cuenta es insuficiente (fuente SIMCE)</li> <li>2. Pautas de referencia</li> <li>3. Generar instrumentos de medición comunales distintos al SIMCE; Diseño de sistemas de seguimiento</li> </ol>
1.2 Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas	90	89	80	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Con el trabajo directo con las escuelas y se asuma lo legal</li> <li>5. Mayor supervisión y control para los aspectos que se han declarado como focos. Lenguaje, matemáticas</li> </ol>
1.3 Equidad en los Resultados de Aprendizaje	89	85	65	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Observar clases y resultados curriculares en una copia de la cuenta pública de los establecimientos.</li> <li>7. Hoy día falta información más detallada del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.</li> <li>8. Mediciones de valor agregado; índice de inclusión</li> <li>9. Capacitación a los especialistas que trabajan con los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Grupo Diferencial (actualización), Mayor profundización en el trabajo de la SEP con los más vulnerables.</li> </ol>
1.4 Rendimiento en relación a metas y objetivos (incluye proceso de mejoramiento continuo)	95	95	78	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Falta crear un sistema de información</li> <li>11. Diseño y aplicación de mecanismos de monitoreo y seguimiento de las planificaciones anuales, local y por establecimiento.</li> <li>12. Mayor autonomía para gestionar la evaluación del personal y poder tomar decisiones para la mejora.</li> </ol>

Tabla 10 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Resultados cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad (continua)

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
1.5 Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo	85	83	53	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuesta a la comunidad</li> <li>2. Registro de informes de comunidad y consejos escolares</li> <li>3. De manera indirecta se relaciona con el sostenedor, la información es más concreta en los establecimientos</li> <li>4. El sostenedor está en forma indirecta en relación a la satisfacción de la comunidad aquí hay mayor relación establecimiento - comunidad educativa</li> <li>5. No existe un mecanismo de monitoreo</li> <li>6. Parcialmente tenemos información en educación media. Primero saber que entendemos por satisfacción. Segundo, diseño y aplicación de los instrumentos para conocer satisfacción de los stakeholders.</li> <li>7. Se requiere poder levantar mayor comunicación con los padres y apoderados. Página web de colegios, entre otros. Encuestas en línea, para tomar decisiones a tiempo.</li> </ol>
1.6 Satisfacción con el clima escolar	90	90	65	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Encuesta interna y externa</li> <li>9. ¿cómo medirlo?, ausencia de instrumentos</li> <li>10. Falta una mayor complementación</li> <li>11. Clarificar si se hablará sólo de clima escolar o están incorporando dentro de este enfoque la convivencia escolar, definir conceptos.</li> <li>12. Poder gestionar recursos humanos que permitan mayores compromisos y responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ol>
1.7 Eficiencia Interna	84	84	84	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Diseño de estrategias de monitoreo y seguimiento</li> </ol>
1.8 Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de Aprendizaje	84	95	78	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Debería haber mayor poder de cambiar el personal DAEM</li> <li>15. Acto de supervisión y fiscalización</li> <li>16. No hay claridad con respecto a qué se entiende por normativa legal</li> <li>17. Tener claridad en la normativa legal y diseñar procesos complementarios de medición.</li> <li>18. Referido a la SEP Instrumento que permite realizar seguimiento y monitoreo de las metas anuales. Instrumentos que faciliten tener una visión rápida, precisa, permanente.</li> </ol>

Tabla 10.1 Comentarios y sugerencias generales ofrecidas por los participantes en el Grupo A

<p><b>Responsabilidad Compartida</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1.1 No corresponde totalmente al sostenedor.</li> <li>2. Ídem al 1.1, la efectividad es compartida.</li> <li>3. 1.5 No totalmente.</li> <li>4. El sostenedor mediante su gestión puede contribuir al desarrollo de un buen clima, especialmente lo que se refiere a la parte financiera.</li> <li>5. La retención depende de las características socioculturales de la comuna que escapan a la acción del sostenedor.</li> <li>6. Los componentes del área de resultados están definidos claramente en los establecimientos educacionales, pero no como sostenedor.</li> <li>7. Los logros son indirectamente responsabilidad del sostenedor. Son de mayor responsabilidad de la comunidad escolar.</li> <li>8. En el área de resultados los componentes analizados son de responsabilidad compartida entre el sostenedor y los diferentes establecimientos.</li> <li>9. En general, las áreas están en línea en los ámbitos organizacionales en que se desarrollan los procesos al interior de la institución escolar. Estimo que siendo la realidad algo sistémica no es menos cierto que existen áreas más cercanas al sostenedor que otras, por ejemplo: Resultados, Liderazgo Institucional y otros en que el vínculo en más lejano y por tanto más difícil de relacionarse. Por ejemplo, gestión con la comunidad.</li> </ol>
<p><b>Cambiar o modificar redacción para lograr claridad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. 1.7 Considero que la eficiencia interna debe ser redactada a nivel macro</li> <li>11. Sugiero que el término "efectividad del sostenedor" se reemplace por otro que sea más claro y concreto a lo que se refiere</li> <li>12. El término efectividad nos gustaría que se especificara, claro y concreto</li> <li>13. Conjuntamente con lo anterior, ver y revisar satisfacción en el clima escolar y de lo que entendemos por clima.</li> <li>14. Sumado a lo anterior, sugiero profundizar en la definición de los componentes, ya que muchos conceptos se pueden prestar para interpretaciones personales, como la satisfacción, equidad, clima, etc. se incorpora explícitamente el enfoque de género en los estándares.</li> <li>15. Definir mejor la gestión de relaciones con el entorno y la comunidad está muy ambiguo encontré nada vinculado a la responsabilización por resultados y rendición de cuentas.</li> <li>16. 1. Resultados. Incluir la definición de competencias</li> </ol>
<p><b>Contextos de políticas y normativas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>17. Cambio de reglamentos y leyes.</li> <li>18. Mayor autonomía de los DAEM.</li> <li>19. Revisar de qué forma se incorpora en enfoque de convivencia escolar, propuesto por MINEDUC en la política nacional de convivencia escolar desde el 2 y que plantea una serie de desafíos asumiendo los pilares de la educación del siglo XXI.</li> <li>20. Instalar mecanismos de autonomía, descentralización y desconcentración para optimizar la gestión escolar y asociaciones a estímulos</li> <li>21. Para mejorar los resultados, se requiere de contar con posibilidades reales de gestionar el RRHH.</li> </ol>
<p><b>Recursos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>22. Para lograr esto falta personal y presupuesto se debe recargar a los docentes de aula y/o directivos con petición de más información.</li> <li>23. El modelo en general va a requerir que los municipios desarrollen competencias en la elaboración de instrumentos sobre todo de seguimiento y evaluación para compararse consigo mismo, sí o si se requerirá un apoyo más específico para este proceso no en todos los municipios, pero sobre todo en aquellos con menor nivel de desarrollo. Gestión de recursos, optimización y financiamiento de la planta docente, financiamiento</li> </ol>

Tabla 10.1 Comentarios y sugerencias generales ofrecidas por los participantes en el Grupo A (continua)

<b>Utilidad</b>
<p>24. Interesante propuesta</p> <p>25. Me parece muy bien que el sostenedor se haga cargo de este tipo de asuntos, ya que principalmente es el sostenedor que por motivos económicos hace rotar a docentes de un colegio a otro que en su labor habitual es incompetente.</p> <p>26. El sostenedor le da mayor énfasis en lo pedagógico. Foco centrado en los aprendizajes; se preocupa de promover el perfeccionamiento docente pertinente; preocupación por la investigación educativa; provee los recursos humanos necesarios (reemplaza por licencia médica): favorece la interacción de los distintos actores educativos para la convivencia escolar.</p> <p>27. Principalmente y pensando en instituciones con mayores dificultades siento que una plataforma común para todos los sostenedores sería muy adecuado para apoyar el monitoreo, seguimiento de los resultados. Esta herramienta debe ser muy amigable y estar disponible para la comunidad escolar completa, donde todos puedan encontrar información, en tiempo real y en diferentes niveles, para que desde cada actor se tenga información rica y alimente la toma de decisiones.</p> <p>28. Esto me hace mucho sentido desde las licencias médicas de los docentes titulares, los permisos que se toman sin aviso, entre otros.</p>
<b>Indicadores</b>
<p>29. 2. ¿Por qué todos los resultados son definidos como efectividad (logros, satisfacción, equidad)?</p> <p>30. Se sugiere revisar en los resultados los factores de contexto, referido a: Nivel socioeconómico-cultural; perfil alumno; diversidad cultural; continuidad de los alumnos (rotación constante de alumnos)</p> <p>31. Otro aspecto que no me queda claro o me falta es no sólo poner como componentes la gestión de apoyo sino también la evaluación a nivel local de los distintos actores.</p>

## a. **AREA 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

Las opiniones de los participantes respecto de si los componentes y elementos cumplen con siguientes criterios se reportan en la Tabla 11. Resumiendo los datos se observa:

- 1. Claridad:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los cuatro elementos, al menos un 89% considera que este es claro.
- 2. Pertinencia:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en tres elementos, al menos un 96% señala que este si es pertinente. Para el otro componente, este porcentaje alcanza el 86% (1.4).
- 3. Factibilidad:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en tres elementos, al menos un 85% señala que este es factible, aun cuando ninguno alcanza el 90%. En un elemento, este porcentaje es 69% (1.3).

Estos resultados muestran que, en general, la opinión de los participantes tiende a favorecer los criterios de claridad y pertinencia respecto de los componentes y elementos. Se observa un menor nivel de acuerdo respecto de la factibilidad. La mayoría de los 23 comentarios que se ofrecen tienden a agruparse en cuatro grandes temas:

**1. Gestión de la información.** Esto implica contar con la información necesaria, con instrumentos para obtener los datos y con mecanismos de monitoreo:

- “ *Instalar pautas de monitoreo en función de la planificación anual institucional y planificación mensual en relación a las metas*”
- “ *Falta medios de verificación*”
- “ *Agregar un monitoreo y evaluación*”

### **2. Planificación**

- “ *Contar con un Plan de desarrollo estratégico a 4 años*”
- “ *Para ambos componentes (2.3 y 2.4) sólo recientemente se ha iniciado un proceso que permitirá potenciar y dar cuenta de estos componentes. Cabe señalar que como declaración establecida en el PADEM 28 se señala que se configurara un Plan de desarrollo estratégico*”

### **3. Clarificación de conceptos**

- 2.1 Clarificar concepto de visión en forma conjunta.
- 2.4.4 Es necesario clarificar ¿qué se quiere? Definir "Redes de colaboración".
- 2.4.5. *Las competencias se pueden transferir. ¿qué tipo de competencias? ¿Técnicas o personales?*

### **4. Agregar elementos**

- *En área n° 2 Liderazgo Institucional y Pedagógico, como sugerencia, agregar un nuevo indicador tal vez como 2.5 Evaluación y monitoreo desde el sostenedor a los establecimientos, respecto de sus planes de mejoramiento.*
- *Relevante consignar la responsabilidad en los resultados, por parte del sostenedor. Falta incorporar estructura administrativa y legal que permita afianzar y ser coherente con la corresponsabilidad en los resultados.*

**Tabla 11 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Liderazgo Pedagógico cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad**

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
1.1 Visión	89	96	88	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta misión</li> <li>2. Pienso que es necesario levantar un monitoreo cuali-cuantitativo de distintas áreas: psicosocial, pedagógica, etc. A nivel comunal</li> <li>3. Contar con un Plan de desarrollo estratégico a 4 años</li> <li>4. 2.1 Clarificar concepto de visión en forma conjunta.</li> <li>5. 2.1 Se entiende que la visión la define el sostenedor, no queda claro a qué se refiere con "en alineación con sus establecimientos".</li> <li>6. 2.1.1 Debería integrar una visión como sostenedor (hay diferencias individuales).</li> </ol>
2.2 Planificación estratégica de la gestión local	100	97	85	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Medición de avances.</li> <li>8. Idem</li> <li>9. 2.2 Aclarar la amplitud del concepto de gestión local.</li> </ol>
2.3 Planificación estratégica a nivel de los establecimientos	100	96	69	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Falta explicitar</li> <li>11. Instalar pautas de monitoreo en función de la planificación anual institucional y planificación mensual en relación a las metas</li> <li>12. Falta medios de verificación</li> <li>13. PADEM</li> <li>14. No tenemos la información actual</li> <li>15. Para ambos componentes (2.3 y 2.4) sólo recientemente se ha iniciado un proceso que permitirá potenciar y dar cuenta de estos componentes. Cabe señalar que como declaración establecida en el PADEM 28 se señala que se configurara un Plan de desarrollo estratégico</li> </ol>
2.4 Apoyo y fomento al liderazgo de otros actores	90	86	89	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. En lo técnico existe un fortalecimiento del liderazgo</li> <li>17. Agregar un monitoreo y evaluación</li> <li>18. Evaluación de impacto en las escuelas y liceos.</li> <li>19. 2.4 Agregar y especificar qué competencias "debe" transferir.</li> <li>20. 2.4 No es claro el título del componente "otros actores", tal vez puede ser "de sus equipos" o similar.</li> <li>21. 2.4 Poca claridad.</li> <li>22. 2.4.4 Es necesario clarificar ¿qué se quiere? Definir "Redes de colaboración".</li> <li>23. 2.4.5. Las competencias se pueden transferir. ¿qué tipo de competencias?</li> </ol>

**Comentario General:**

- *Documento claramente definido con elementos de gestión absolutamente pertinentes. El sostenedor potencia permanentemente el quehacer pedagógico a través de equipos profesionales multidisciplinarios. El sostenedor ha favorecido notoriamente la temática de convivencia escolar. Estamos trabajando los planes de mejoramiento de la calidad de la educación con un potente apoyo de los equipos técnicos de Educorp. Las líneas directrices comunales son conocidas e internalizadas por todos los directivos de unidades educativas. En síntesis, refiriéndome al documento en sí, creo que es altamente pertinente (SACGE - Marco para la buena enseñanza, etc.)*



### **3.3 AREA 3 GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

Las opiniones de los participantes respecto de si los componentes y elementos cumplen con siguientes criterios se reportan en la Tabla 12. Resumiendo los datos se observa:

- 1. Claridad:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 89% considera que este es claro.
- 2. Pertinencia:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 92% considera que es pertinente.
- 3. Factibilidad:** Entre 28 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en dos elementos, un 85% señala que este es factible. En un elemento, un 76% señala que si es factible (3.2).

Entre los 14 comentarios que profundizan los juicios ofrecidos se observa que los participantes destacan que no se cuenta con los recursos humanos o financieros para realizar las acciones implicadas en los componentes. Se puede observar que casi la mitad hacen referencia a que **lo que actualmente hace el sostenedor respecto de los componentes** en esta Área, no aborda lo que se pide o se aborda parcialmente. Se destaca también la necesidad de generar más recursos para abordar estos componentes. Por ejemplo

- *En el proceso de planificación estratégica se definen como foco los aprendizajes y se releva un dispositivo para monitorear y analizar resultado de lo que se desprenden acciones remediales. Las corporaciones y/o DAEM, desarrollan la primera parte del componente "mirar resultados". Falta generar las condiciones técnicas para levantar acciones tanto a nivel local como individual de apoyo a los estudiantes. Instalar capacidades pertinentes. Ámbitos persona y función.*

Otro grupo de comentarios aborda **temas de redacción**, sugiriendo agregar palabras o indicadores:

- *Las experiencias exitosas a rescatar no sólo refieren al "nivel local".*
- *Agregar asistentes de la educación*

También se señala **la necesidad de articular** entre los componentes de esta Área con el Área Resultados, así como distinguir mejor entre los componentes del Área 3. Estos resultados muestran que, en general, la opinión de los participantes tiende a favorecer los criterios de claridad y pertinencia respecto de los componentes. Se observa un menor nivel de acuerdo respecto de la factibilidad, principalmente asociados a la disponibilidad de recursos tanto humanos capacitados como financieros.



**Tabla 12 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes y elementos del Área Gestión de la enseñanza y el Aprendizaje cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad**

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
3.1 Gestión de apoyo directo a los establecimientos	96	96	85	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyectos municipales que no todos cuentan</li> <li>2. Falta sistematización de actividades y seguimiento</li> <li>3. Recién a partir del 29 se inicia un proceso de asistencia técnica en el marco de la SEP</li> <li>4. 3.1 Las experiencias exitosas a rescatar no sólo refieren al "nivel local".</li> <li>5. 3.1 y 3.3. Considero que no es clara, es difusa, la distinción entre ambos componentes. El apoyo directo contiene el apoyo a la gestión del currículum, y la enseñanza y a la vez este último implica apoyo directo. ¿Cuál es la distinción entre ambos?</li> </ol>
3.2 Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional	89	92	76	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Por falta de recursos</li> <li>7. Pero poco viable</li> <li>8. Agregar asistentes de la educación</li> <li>9. 3.2 Factibilidad del componente está sujeto a los recursos.</li> </ol>
3.3 Gestión del currículum y la instrucción	89	100	85	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Si bien han implementado instancias de actividades y evaluación, falta definir estrategias remediales de apoyo y seguimiento.</li> <li>11. 3.3 En el proceso de planificación estratégica se definen como foco los aprendizajes y se releva un dispositivo para monitorear y analizar resultado de lo que se desprenden acciones remediales. Las corporaciones y/o DAEM, desarrollan la primera parte del componente "mirar resultados". Falta generar las condiciones técnicas para levantar acciones tanto a nivel local como individual de apoyo a los estudiantes. Instalar capacidades pertinentes. Ámbitos persona y función.</li> <li>12. 3.3. Articular con los componentes del área de Resultados, que dice relación con los logros de aprendizajes</li> <li>13. 3.3. Solicitar otro elemento del currículum.</li> <li>14. 3.3.2 Articula niveles...</li> </ol>

**a. AREA 4 GESTIÓN DE RECURSOS Y SERVICIOS DE APOYO**

Los participantes evaluaron los componentes en base a los siguientes criterios (ver Tabla 13):

- 1. Claridad:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 89% considera que este es claro.
- 2. Pertinencia:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 92% este es pertinente.
- 3. Factibilidad:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en dos elementos, un 85% señala que este es factible. En un elemento, un 76% está de acuerdo (3.2).

Entre los 18 comentarios que profundizan los juicios ofrecidos se observa que no se cuentan con los recursos humanos o financieros para realizar las acciones implicadas en los componentes. Estos se tienden a agrupar en los siguientes temas:

**Gestión**

- La contratación de recursos humanos en casos de "no concurso", pasa por variables del municipio y no del DAEM.
- Información, articulación en las necesidades 2. Reuniones
- Se requiere coordinación para comprender la complejidad de organismos de apoyo en relación a cantidad de establecimientos que se disponen
- Política de gestión de redes y evaluación de programas

### **Generación de mecanismo de producción de información, control y monitoreo**

- Potenciar: Rendición del Departamento de Finanzas Mensual de los ingresos versus gastos de todos los recursos. Potenciar personal que se ajuste al perfil del cargo.
- Implementación de mecanismos de control
- La organización de la información relacionarla con necesidades y personas

### **Redacción y clarificación**

- La información está poco clara a nivel de redacción y análisis de los datos que los recursos lleguen a tiempo y sean suficientes
- Si y no, porque dependen no sólo del DAEM, sino que del municipio, por ejemplo, mecanismos de captación de recursos adicionales.

Además comentarios específicos a los componentes, los participantes hacen una reflexión más general sobre esta Área

- *Me preocupa que en el caso del área de recursos, que lo relativo a recursos humanos se trate en igualdad de condiciones que con los otros componentes, pues creo que se trata de un componente estratégico y de alto impacto en la gestión tanto del aula como institucional. En tal sentido me ha hecho sentido en algunos aspectos toda la orientación dada en gestión de personas establecida por la Dirección Nacional de Servicio Civil, con sus políticas de recursos humanos que bajan hacia los servicios públicos (no así a las Municipalidades) y la gestión de la Alta Dirección. Por otro lado, asumo que algunos elementos de gestión deben ser un poco más específicos.*
- *Establecer un componente que establezca la descentralización y toma de decisiones de los recursos humanos, financieros.*

**Tabla 13 Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad**

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
4.1 Gestión Financiera	92	92	87	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potenciar: Rendición del Departamento de Finanzas Mensual de los ingresos versus gastos de todos los recursos. Potenciar personal que se ajuste al perfil del cargo.</li> <li>2. La información está poco clara a nivel de redacción y análisis de los datos que los recursos lleguen a tiempo y sean suficientes</li> <li>3. Implementación de mecanismos de control</li> <li>4. Si y no, porque dependen no sólo del DAEM, sino que del municipio, por ejemplo, mecanismos de captación de recursos adicionales.</li> <li>5. <i>Centro de costo, presupuestos.</i></li> </ol>
4.2 Gestión de Recursos Materiales	96	87	81	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Potenciar el elemento de control para que estos recursos sean bien utilizados y cumpla eficientemente el objetivo principal. Evitar devoluciones de productos o productos que no cumplen las condiciones solicitadas.</li> <li>7. Falta información y catastros/inventarios estandarizados</li> <li>8. Idem</li> <li>9. Se necesitan mecanismos de control y asignación de responsabilidad por el bien material en discusión.</li> </ol>
4.3 Gestión de Recursos Humanos	96	96	86	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. la organización de la información relacionarla con necesidades y personas</li> <li>11. Descriptores de cargos. Política de perfeccionamiento.</li> <li>12. La contratación de recursos humanos en casos de "no concurso", pasa por variables del municipio y no del DAEM.</li> <li>13. Falta en la definición determinar sus alcances</li> <li>14. <i>Gestión en la contratación de personal que reúna el perfil que los establecimientos educacionales requieren tomando en cuenta los requerimientos mínimos.</i></li> </ol>
4.4 Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones públicas y privadas	100	100	76	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Información, articulación en las necesidades 2. Reuniones</li> <li>16. Se requiere coordinación para comprender la complejidad de organismos de apoyo en relación a cantidad de establecimientos que se disponen</li> <li>17. Política de gestión de redes y evaluación de programas</li> <li>18. La necesidad de una plataforma logística para ir en búsqueda de estos recursos.</li> </ol>

**a. AREA 5 GESTIÓN DE LAS RELACIONES CON EL ENTORNO Y LA COMUNIDAD**

Los participantes evaluaron los componentes en base a los siguientes criterios (ver Tabla 14):

- 1. Claridad:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 96% considera que este es claro.
- 2. Pertinencia:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en los tres elementos, al menos un 96% este es pertinente.
- 3. Factibilidad:** Entre 21 y 25 participantes emiten un juicio respecto de este criterio. Se observa que en un elemento un 81% señala que este es factible (5.3). En los otros elementos, un 76% y 71%, respectivamente, está de acuerdo con la factibilidad de (5.2) y (5.1).

Entre los 19 comentarios que profundizan los juicios ofrecidos se observa que estos se refieren en gran número a que no se cuentan con los recursos humanos o los sistemas de información y monitoreo para evaluar acciones en esta Área. Por otra parte, hay comentarios que hacen referencia a que el concepto de participación debe ser definido como participación en la toma de decisiones y no solo como mantener a la comunidad informada. Estos se tienden a agrupar en los siguientes temas:

**Gestión**

- En relación a la gestión de redes, los sostenedores y directores realizan esfuerzos para atraer recursos de otras instituciones, pero muchas veces ocurre una duplicidad de funciones entre programas, ya que no se realiza antes un análisis de cómo éstos contribuyen al logro de la Misión. Es necesaria una política clara al respecto por parte del sostenedor.

**Generación de mecanismo de producción de información, control y monitoreo**

- Mecanismos de monitoreo de los instrumentos de participación (Consejo Escolar)
- Se cuenta con información en forma indirecta a través de los servicios de la escuela con la comunidad
- 5.3 Si no cuenta con esta información ¿qué elementos o apoyos son necesarios para que a corto plazo se obtenga?

**Recursos**

- Recursos Humano para generar la cercanía con la comunidad
- Falta de recursos y de un diseño a largo plazo (no relativo a 4 años de gestión municipal que puede variar)

Tabla 14. Porcentaje de participantes que señalan que los componentes del Área Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y factibilidad

Componente	Claridad	Pertinencia	Factibilidad	Comentarios
5.1 Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa	96	96	71	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reuniones no sólo informativas, de solicitud de trabajos, sino mesas de trabajo, acuerdos y puestas en práctica y evaluación</li> <li>2. Carencia de medios y tiempos</li> <li>3. Mecanismos de monitoreo de los instrumentos de participación (Consejo Escolar)</li> <li>4. Se cuenta con información en forma indirecta a través de los servicios de la escuela con la comunidad</li> <li>5. Recursos Humano para generar la cercanía con la comunidad</li> <li>6. En relación a la gestión de redes, los sostenedores y directores realizan esfuerzos para atraer recursos de otras instituciones, pero muchas veces ocurre una duplicidad de funciones entre programas, ya que no se realiza antes un análisis de cómo éstos contribuyen al logro de la Misión. Es necesaria una política clara al respecto por parte del sostenedor.</li> <li>7. Con respecto a la participación de la comunidad educativa, evaluar si ésta se da sólo a nivel informativo o llega a ser a nivel de decisiones. Se implementan acciones en favor de la participación de alumnos, padres y apoderados, pero no se les consulta si estas acciones responden a sus expectativas y como resultado, la participación de estos actores es muy baja.</li> </ol>
5.2 Políticas de inclusión	100	100	76	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. 5.3 Si no cuenta con esta información ¿qué elementos o apoyos son necesarios para que a corto plazo se obtenga?</li> <li>9. Mesas de trabajo para tomar decisiones participativas, no solo impositivas</li> <li>10. Falta de recursos y de un diseño a largo plazo (no relativo a 4 años de gestión municipal que puede variar)</li> <li>11. Escasez de recursos financieros</li> <li>12. Mecanismos de evaluación. Programas de reinserción educativa (DAEM como garante del Derecho a la Educación).</li> <li>13. No tengo a la mano algún indicador más fino y que me asegure medir la integración social.</li> <li>14. En relación a la medición de logros académicos (SIMCE), esto ocasiona que los sistemas no realicen mayores esfuerzos en la retención de alumnos con problemas de rendimiento y conducta. Se debe evaluar como el sostenedor conjuga ambos elementos, considerando que el sostenedor público debe ser garante del derecho a la educación (resultados v/s retención).</li> </ol>
5.3 Relación con actores del sistema escolar y entorno	96	100	81	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Acciones participativas, todo con informes o planes consensuales sistematización de la información y participación efectiva</li> <li>16. Es bajo porque no existen los tiempos para desarrollarlos y las personas adecuadas para su realización. Faltan catastros.</li> <li>17. Es difícil por la cantidad de establecimientos de Santiago</li> <li>18. Mecanismos de evaluación de los programas externos implementados y no sólo lo realiza el DAEM. También otras instituciones que apoyan la labor educativa.</li> <li>19. Gestión de las relaciones con el entorno y la comunidad. Incluir 5.4 Participación de la familia en casos especiales</li> </ol>

