

Informe N°3

“Estudio sobre el Modelo de Asistencia Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a Establecimientos Educativos Subvencionados del País”

**Centro de Políticas Públicas
Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile**

Santiago, 23 de Mayo de 2014

Tabla de Contenidos

Introducción	5
I. El Modelo de Asesoría Técnico Pedagógica del MINEDUC	6
1. Contexto	6
i. <i>Contexto económico y social donde se aplica ATP</i>	6
ii. <i>Contexto legislativo</i>	9
iii. <i>Contexto de políticas ministeriales en el ámbito escolar en que se desarrolla la asesoría</i> 11	
2. Modelo teórico de asistencia técnica pedagógica del MINEDUC	13
i. Objetivos de la asesoría ministerial.....	13
ii. Enfoque y población objetivo de la asesoría ministerial	14
iii. Metodología del modelo de asesoría ministerial	16
3. Revisión y sistematización de experiencias nacionales e internacionales de apoyo y asesoría a establecimientos educacionales	31
i. Revisión y sistematización de otros modelos teóricos de asesoría a nivel nacional	31
i.1. Descripción de los Programas	32
i.2. Evaluación de los Programas	41
ii. Revisión y sistematización de otros modelos teóricos de asesoría a nivel internacional.	46
ii.1. Descripción de los Programas	46
ii.3. Evaluación de los Programas	52
4. Una comparación entre el modelo teórico ATP y otros modelos.....	54
i. Definición del problema a solucionar, enfoque o marco conceptual	54
<i>Público al que está dirigido</i>	54
ii. Metodología	55
<i>Diseño del programa</i>	55
<i>Principales actores y sus funciones</i>	57
II. Modelo de asesoría ha implementado según jefes técnicos y asesores ATP.....	59
1. Instrumentos y Caracterización de los encuestados	59
i. <i>Universo y muestra</i>	60
ii. <i>Características de la Muestra</i>	63
2. Conocimiento del modelo teórico	66
i. <i>Funciones de los asesores según el modelo</i>	71

ii.	<i>Público Objetivo: focalización de las asesorías</i>	75
3.	Implementación Asesoría	89
i.	<i>Objetivos Asesoría</i>	102
ii.	<i>Contenidos abordados en la asesoría</i>	103
III.	Modelo de asesoría implementado según los establecimientos	109
1.	Instrumentos y Caracterización de los encuestados	109
i.	<i>Universo y muestra</i>	111
ii.	<i>Características de la muestra</i>	113
2.	Implementación del Modelo de Asesoría.....	115
i.	<i>Frecuencia y Duración de las Asesorías</i>	115
ii.	<i>Principales Actores, Actividades y Contenidos de la Asesoría</i>	118
iii.	<i>Objetivos de la Asesoría</i>	129
iv.	<i>Asesorías Externas</i>	135
IV.	Brechas modelo teórico ATP y el modelo implementado a partir de la visión de los asesores y establecimientos	137
i.	<i>Objetivos del modelo</i>	137
ii.	<i>Público objetivo al que está dirigido el modelo ATP</i>	139
iii.	<i>Metodología del modelo de asesoría ministerial</i>	140
V.	Evaluación de la asesoría ministerial	148
1.	Evaluación de la asesoría según Asesores Ministeriales	148
2.	Evaluación de la asesoría según Directores	158
VI.	Principales Resultados	165
VII.	Conclusiones	177
i.	Nudos o tensiones del modelo para buscar mayor coherencia interna	177
	<i>Modelo Estandarizado o Prescriptivo versus Flexible o Customizado</i>	177
	<i>Coherencia entre el modelo teórico y el implementado</i>	178
	<i>Modelo asociado a una escasa focalización</i>	178
ii.	Aspectos específicos del modelo y su implementación que deben mejorarse	179
	<i>Objetivos y sentidos de la asesoría</i>	179
	<i>Información del modelo</i>	179
	<i>Asesores</i>	180
iii.	Coherencia del modelo con los cambios en políticas educacionales	180

VIII. Recomendaciones	182
i. Definiciones en el Modelo	182
ii. Objetivos del Modelo	182
iii. Modelo Estandarizado o Prescriptivo versus Flexible o Customizado	182
iv. Orientaciones para la implementación efectiva de la asesoría	183
v. Coherencia entre el modelo teórico y el implementado	184
vi. Focalización	185
vii. Entrega de Información	185
viii. Asesores	186
ix. Mayor coherencia del modelo con los cambios en políticas educacionales	186
x. Trabajo con ATE	186
xi. Monitoreo y Seguimiento	187
<i>Anexo 1: Referencias</i>	188
<i>Anexo 2: Matrices Capítulo 1</i>	191
a. Matriz Modelo ATP	191
b. Matriz Experiencias Nacionales Pasadas de Asistencia Técnica MINEDUC	193
c. Matriz Experiencias de Asistencia Técnica Externa	208
d. Matriz Experiencias Internacionales	251
<i>Anexo 3: Instrumentos de encuesta y entrevista</i>	284
I. Características del establecimiento y del entrevistado	284
II. Características de la asesoría y sus principales actores	285
III. Propósitos y sentido de la asesoría ministerial	289
IV. Implementación de la asesoría ministerial (ATP)	290
IV. Evaluación y mejoras de la asesoría ministerial	292
<i>Anexo 4: Tablas encuestas a Asesores y Directores</i>	325

Introducción

El siguiente documento presenta el tercer informe del proyecto “Estudio sobre el Modelo de Asistencia Técnico- Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a Establecimientos Educativos Subvencionados del país”. Este estudio ha sido encargado a la Pontificia Universidad Católica de Chile por el Ministerio de Educación a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El estudio se contextualiza en la necesidad de realizar una evaluación del proceso de implementación del nuevo modelo de trabajo para el apoyo técnico pedagógico a establecimientos educativos del país desarrollado por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), incluyendo un análisis del modelo teórico que sustenta sus estrategias de apoyo.

La actual normativa establece que el MINEDUC debe fomentar el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educativos a través de terceros y a través del mismo Ministerio. Este estudio se enmarca en la relevancia de conocer, analizar y evaluar específicamente el modelo de asesoría que ofrece el MINEDUC directamente, y la implementación de éste desde el punto de vista de los actores relevantes del proceso.

Este informe se organiza en seis secciones: La primera, tiene como objetivo principal abordar el primer objetivo específico especificado en los TDR y la propuesta técnica: Identificar y analizar las principales características del modelo teórico ATP, contrastándolo con otros modelos teóricos de asesoría.

La segunda sección¹ aborda el segundo objetivo específico de este estudio: describir, analizar y evaluar el modelo de asesoría ATP efectivamente implementado, a partir de la visión que tienen los jefes técnicos y asesores ATP que trabajan con los establecimientos educativos asesorados. Por su parte, la tercera sección aborda el tercer objetivo específico: Describir, analizar y evaluar el modelo de asesoría ATP efectivamente implementado, a partir la visión que tienen los establecimientos educativos asesorados.

La sección cuatro profundiza en el cuarto objetivo específico: identificar y analizar brechas entre el modelo teórico ATP y el efectivamente implementado en los establecimientos educativos asesorados.

El quinto capítulo resume la evaluación que hacen los diferentes actores del modelo de asesoría técnico pedagógica. Finalmente, el sexto y último capítulo entrega las conclusiones preliminares en el marco del análisis y evaluación realizado.

¹ En el segundo y tercer capítulo se presenta el informe de muestras y las estrategias de recolección de información, donde se especifica el diseño muestral, la aplicación de encuestas y entrevistas, las tasas de respuestas, y calidad de información y supervisión, tanto para el trabajo cualitativo como cuantitativo.

I. El Modelo de Asesoría Técnico Pedagógica del MINEDUC

Esta sección presenta el Modelo de Asesoría Técnico Pedagógica diseñado por la Unidad de Asesoría Técnico Pedagógica (ATP) del MINEDUC en el año 2012. En base a la revisión de documentos entregados por la contraparte se construyó el esqueleto del modelo, el cual fue complementado con 2 entrevistas grupales y 5 entrevistas individuales a profesionales ATP del nivel central del MINEDUC. A continuación se presentan algunos antecedentes de contexto relevantes del modelo de asesoría (características de los establecimientos asesorados, contexto legislativo donde se aplica el modelo de asesoría, principales políticas ministeriales y principales políticas a ser administradas por la unidad de ATP), así como el modelo teórico de asistencia técnico pedagógica que lo sustenta.

1. Contexto

i. Contexto económico y social donde se aplica ATP

El actual modelo de asesoría contempla asesorar a los establecimientos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico. Según las bases de datos entregadas por la unidad de Asesoría Técnica Pedagógica del MINEDUC para los años 2012 y 2013, en el año 2013 se asesoraron 7.560 establecimientos, de los cuales el 62% son municipales y 37% particulares subvencionadas², en comparación con 44% de establecimientos municipales y 46% particulares subvencionados a nivel nacional.

A su vez, el 55% de los establecimientos asesorados son urbanos y el 45% rurales. Estas cifras se presentan en las tablas a continuación. Al comparar la distribución de los establecimientos asesorados con la distribución nacional de establecimientos, queda en evidencia que actualmente el ministerio está asesorando en mayor proporción a establecimientos municipales y rurales.

Tabla 1: Establecimientos asesorados según Dependencia

DEPENDENCIA	ASESORADOS		NACIONAL		DIFERENCIA
	NUMERO	PORCENTAJE	NUMERO	PORCENTAJE	
ADMINISTRACION DELEGADA	10	0%	71	0%	0%
CORPORACION MUNICIPAL	964	13%	1.319	9%	-4%
MUNICIPAL DAEM	3.718	49%	5.463	35%	-14%
PARTICULAR PAGADO	48	1%	1.432	9%	8%
PARTICULAR SUBVENCIONADO	2.820	37%	7.146	46%	9%
TOTAL	7.560	100%	15.431	100%	

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

² Se asume que la base de datos tiene un error en la dependencia de 47 establecimientos, clasificándolos como particulares pagados en vez de particulares subvencionados.

Tabla 2: Establecimientos asesorados según Zona

RURALIDAD	AESORADOS		NACIONAL		DIFERENCIA
	NUMERO	PORCENTAJE	NUMERO	PORCENTAJE	
URBANO	4,188	55%	8432	67%	12%
RURAL	3,430	45%	4116	33%	-12%
Total	7,618	100%	12,548	100%	

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

Por su parte, el modelo de asesoría define 6 modalidades de asesoría. La tabla presentada muestra que el 23% de los establecimientos reciben asesoría directa, el 30% a través de microcentros, el 17% son modalidad PAC y el 30% en red.

Tabla 3: Establecimientos asesorados según Modalidad de Asesoría

MODALIDAD	NUMERO	PORCENTAJE
DIRECTA	1.721	23%
MICROCENTRO	2.298	30%
PAC [4D]	506	7%
PAC [6D]	702	9%
PAC [RED]	76	1%
RED	2.257	30%
TOTAL	7.560	100%

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

Al analizar los distintos contextos económicos y sociales donde se produce la asesoría, utilizando la ruralidad del establecimiento como aproximación, encontramos que más del 80% de los establecimientos urbanos reciben asesoría bajo la modalidad directa o en red y casi ninguno de ellos a través de microcentros (17). Todo lo contrario sucede en los establecimientos rurales, donde más de la mitad la reciben a través de microcentros³.

Tabla 4: Establecimientos asesorados en cada modalidad según Zona

MODALIDAD	RURAL	URBANO	TOTAL
DIRECTA	14%	30%	23%
MICROCENTROS	67%	0%	30%
PAC [4D]	2%	10%	7%
PAC [6D]	2%	15%	9%
PAC [Red]	0%	1%	1%
RED	14%	43%	30%
Total	100%	100%	100%

³ Esto se relaciona con el hecho de que los microcentros corresponden a una política de trabajo con escuelas rurales que se comenzó a implementar en los 90 a través del Programa MECE Rural. En muchos sectores rurales estos microcentros siguen vigentes, y nuevas políticas educativas los continúan manteniendo vigentes de una u otra manera.

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

Por otra parte, los más de 7.000 establecimientos asesorados varían en su desempeño, el que es clasificado a partir de la Subvención Especial Preferencial (en adelante SEP). La siguiente tabla muestra que el 80% son emergentes y en recuperación, un 5% son autónomos y el 14% no participa en SEP. En comparación con la distribución nacional, se observa que los establecimientos emergentes están sobre-representados y que casi el 100% de los establecimientos en recuperación están siendo apoyados. Finalmente, se observa que casi el 50% de los establecimientos autónomos también reciben asesoría.

Tabla 5: Establecimientos asesorados según Clasificación SEP

CLASIFICACION SEP	ASESORADOS		NACIONAL		DIFERENCIA
	NUMERO	PORCENTAJE	NUMERO	PORCENTAJE	
AUTONOMO	415	5%	1.073	7%	-2%
EMERGENTE	5.887	78%	6.849	44%	-34%
EN RECUPERACION	178	2%	183	1%	-1%
NO SEP	1.080	14%	7.326	48%	-34%
TOTAL	7.560	100	15.431	100	

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

Al analizar como el desempeño del establecimiento se relaciona con la modalidad de asesoría, se encuentra que para los establecimientos autónomos el 36% son asesorados bajo la modalidad de red, de los emergentes casi el 40% son asesorados bajo la modalidad de microcentros, de los establecimientos en recuperación más del 70% son asesorados a través del PAC y aquellos que no participan en SEP la mayoría son asesorados en red o microcentros.

Tabla 6: Establecimientos asesorados por Modalidad de Asesoría según Clasificación SEP

Modalidad	Clasificación SEP				Total
	Autónomo	Emergente	En recuperación	No SEP	
Directa [6D]	16% (68)	24% (1401)	21% (38)	20% (214)	23% (1721)
Microcentro	0% (1)	37% (2191)	1% (2)	10% (104)	30% (2231)
PAC [4D]	26% (109)	6% (358)	21% (38)	0% (1)	7% (506)
PAC [6D]	19% (77)	9% (523)	53% (95)	1% (7)	3% (202)
PAC [RED]	3% (12)	1% (61)	2% (3)	0% (0)	1% (76)
RED	36% (148)	23% (1353)	1% (2)	70% (754)	30% (2257)
Total	100% (415)	100% (5887)	100% (178)	100% (1080)	100% (7560)

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

En relación a la ubicación de los establecimientos, la mayoría de ellos se ubica en las regiones del sur (Araucanía, Biobío y de los Lagos) y en la Región Metropolitana. La tabla a continuación muestra el número de establecimientos que son asesorados por región, evidenciando la falta de focalización en algunas regiones. Por ejemplo, las regiones de Arica-Parinacota, Antofagasta, Aysén, y Magallanes tienen baja focalización, asesorando casi a la totalidad de los establecimientos de la región. Por el contrario la Región Metropolitana muestra el mayor grado de focalización asesorando a alrededor del 35% de los establecimientos que reciben fondos públicos en la región.

Tabla 7: Establecimientos asesorados según Región

REGIÓN	ASESORADOS		NACIONAL		DIFERENCIA
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE	
DE ANTOFAGASTA	227	3%	284	2%	-1%
DE ARICA Y PARINACOTA	132	2%	183	1%	-1%
DE ATACAMA	150	2%	222	1%	-1%
AYSEN DEL GENERAL CARLOS IBAÑEZ	68	1%	98	1%	0%
DE COQUIMBO	442	6%	936	6%	0%
DE LA ARAUCANÍA	937	12%	1591	10%	-2%
DE LOS LAGOS	864	11%	1397	9%	-2%
DE LOS RÍOS	416	6%	698	5%	-1%
MAGALLANES Y DE LA ANTARTICA DE CHILE	90	1%	105	1%	0%
DE TARAPACA	126	2%	292	2%	0%
DE VALPARAISO	700	9%	1625	10%	1%
DEL BIOBIO	1142	15%	2061	13%	-2%
LIBERTADOR BERNARDO OHIGGINS	371	5%	896	6%	1%
DEL MAULE	565	7%	1090	7%	0%
METROPOLITANA DE SANTIAGO	1330	18%	3953	26%	8%
TOTAL	7560	100%	15431	100%	

Fuente: Elaboración Propia; Datos MINEDUC

Finalmente si se comparan estos datos con similares estadísticas de las asesorías realizadas en el año 2012, se observa que no existen diferencias significativas entre las asesorías realizadas según las características analizadas entre los años 2012 y 2013. Los porcentajes en cada una de las tablas se mantienen similares.

ii. Contexto legislativo

El Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos se enmarca dentro de un nuevo marco legal, a partir de la elaboración de la Ley General de Educación de 2009, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de 2011 y la Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008 (MINEDUC, 2012).

La Ley General de Educación define principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los estudiantes de Chile serán educados. Dentro de los nuevos elementos que incorpora esta ley está la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que, para asegurar la calidad y equidad del sistema, se encargará de velar por el cumplimiento de los estándares de calidad de la educación, orientando y desarrollando políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales a alcanzarlos. Para ello elabora una nueva institucionalidad en educación y crea dos nuevos organismos: la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad (Superintendencia de Educación Escolar, 2013; MINEDUC, 2012b).

La Superintendencia tiene el rol de fiscalizar el uso de los recursos, el cumplimiento de las leyes y reglamentos, atender reclamos y definir sanciones. La Agencia de Calidad, por su parte, tiene como objetivo evaluar los logros de aprendizaje y entregar orientaciones de mejora en el desempeño de los establecimientos educacionales del país. Esta ley además redefine algunos de los roles y funciones del MINEDUC, siendo delegados varios roles y funciones a estos dos nuevos organismos (Superintendencia de Educación Escolar, 2013).

A partir de esta ley el MINEDUC tiene como rol ser el órgano rector de este sistema de aseguramiento de la calidad, coordinando el funcionamiento de las demás instituciones. Entre las funciones del MINEDUC se encuentran: 1) proponer e implementar la política educacional, definiendo la normativa educacional, entregando el financiamiento, promoviendo el desarrollo profesional y otorgando el reconocimiento oficial a los establecimientos; 2) elaborar instrumentos esenciales para el funcionamiento del sistema, estableciendo las Bases curriculares, los planes y programas de estudio, los estándares de aprendizaje, los planes de evaluaciones nacionales (SIMCE) y extranjeros y el sistema de información y registro; 3) apoyar a los establecimientos, entregando asesoría técnico-pedagógica y aportando recursos educativos (textos de estudio, material educativo, etc.) (MINEDUC, 2013).

La Ley de Subvención Escolar Preferencial es una ley que entrega recursos adicionales a los establecimientos que reciben aporte del Estado, por cada alumno prioritario y por su concentración⁴. A su vez, los sostenedores de dichos establecimientos deben firmar con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, orientado a implementar un Plan de Mejoramiento Educativo que permita mejorar la gestión institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2013a).

De acuerdo al documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b) para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos el Sistema Nacional de la Calidad de la Educación operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública, mecanismos de apoyo y fiscalización.

Para efecto de definir e identificar las necesidades de apoyo técnico pedagógico, “la Agencia de Calidad ha establecido categorías de establecimiento, según los resultados de aprendizajes de los alumnos, en función de los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa” (MINEDUC, 2012b, p.6).

El Ministerio de Educación, según la nueva Ley General de Educación, en su función de “apoyar a los establecimientos” antes mencionada, deberá promover el desarrollo profesional docente y facilitar apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales, focalizándose en aquellos con desempeño insuficiente y medio bajo. Estas funciones podrá desarrollarlas el Ministerio directamente o por medio de terceros, registrados como ATE (Asistencia Técnica Externa) (MINEDUC, 2012b).

Según la nueva normativa la División de Educación General contará con una unidad encargada de prestar el apoyo técnico pedagógico antes descrito, que velará por el mejoramiento continuo de la calidad del servicio educativo prestado por los establecimientos.

Para el cumplimiento de dicha función el Ministerio deberá (MINEDUC, 2012b, p.7):

⁴ Los alumnos/as prioritarios/as son aquellos/as para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. La calidad de alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP). Entre los criterios está: pertenecer a Chile Solidario, ser parte del tercio más vulnerable en Ficha Protección Social, tramo A Fonasa, entre otros. Los establecimientos educacionales incorporados a SEP reciben mensualmente una subvención por cada alumno prioritario, cuyo monto varía según el nivel que estén cursando. Además, reciben también mensualmente una subvención por concentración de alumnos prioritarios, de acuerdo con el porcentaje que tengan (Mineduc, 2013)

1. Desarrollar estrategias, elaborar instrumentos e implementar programas de apoyo educativo.
2. Identificar y difundir las mejores prácticas en materias técnico pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión institucional.
3. Certificar la calidad de las entidades pedagógicas y técnicas de apoyo externo.
4. Entregar información a la comunidad educativa de modo de propender a asegurar la calidad de las entidades de apoyo técnico externo.

Los dos primeros objetivos son aquellos que se relacionan más directamente con el apoyo técnico pedagógico que brinda el MINEDUC directamente a los establecimientos educacionales.

iii. Contexto de políticas ministeriales en el ámbito escolar en que se desarrolla la asesoría

Las principales políticas ministeriales actualmente en ejecución en el ámbito escolar y que se relacionan con la asesoría técnico pedagógica que brinda el MINEDUC son: la Subvención Escolar Preferencial, Plan de Apoyo Compartido, los Programas de Integración Escolar (PIE), los Programas de Apoyo que han funcionado como programas piloto en 10 DEPROV durante 2013, el desarrollo de estándares de aprendizaje, y el nuevo currículum de educación básica desarrollado por el MINEDUC.

A continuación se describe brevemente cada una de estas políticas.

Subvención Escolar Preferencial: Tal como se mencionó anteriormente, esta es una Ley que entrega recursos adicionales a los establecimientos que reciben aporte del Estado, por cada alumno prioritario y por su concentración. A su vez, los sostenedores de dichos establecimientos deben firmar con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, orientado a implementar un Plan de Mejoramiento Educativo que permita mejorar la gestión institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los alumnos prioritarios. Adicionalmente, los alumnos prioritarios de dichos establecimientos están exentos de cualquier cobro adicional o copago por parte de sus familias (MINEDUC, 2013a).

Específicamente respecto al asesor técnico pedagógico este tiene el rol de acompañar en la elaboración, implementación y evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo.

A nivel de cobertura, cerca del 85% de los establecimientos educacionales que cumplen los requisitos están incorporados a la SEP, esto es, el total de los municipales y 2 de cada 3 particulares subvencionados (MINEDUC, 2013a).

Plan de Apoyo Compartido: Es una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación desde el año 2011. Se aplica a más de mil escuelas de Chile, a las que se les incorpora metodologías de aprendizaje centradas en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales: implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente. Para lograr esto, el Ministerio, a través de un equipo de Asesores Técnicos Pedagógicos apoyan al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE), entrega herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática (MINEDUC, 2013c).

Programas de Integración Escolar (PIE): Corresponden a una estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular (MINEDUC, 2012c).

A contar de la entrada en vigencia del Decreto 170° del año 2009, los Programas de Integración Escolar (PIE) establecen lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica de estudiantes con NEE y requerimientos para acceso a recursos ligados a la subvención de educación especial.

Por otra parte, los PIE plantean orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados. La idea de la política ha sido que los PIE sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y al desarrollo institucional de la escuela.

Programas de Apoyo que han funcionado como programas piloto en 10 DEPROV durante 2013:

A continuación se realiza una breve descripción de los programas y estrategias que son llevadas a cabo por las asesorías técnicas del MINEDUC, identificando la principal función del asesor técnico en cada uno de ellos:

Estrategia de apoyo en la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo: tiene como objetivo fortalecer las capacidades del Equipo de Liderazgo al momento de elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo. La función del asesor técnico en este caso es guiar cada una de las etapas de elaboración de este plan.

Estrategia de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia escolar: tiene como objetivo fortalecer la capacidad de gestión del Equipo de liderazgo educativo y el Encargado de Convivencia Escolar respecto del clima y la convivencia escolar. De esta forma la principal función del asesor es guiar, entregando orientación y material para la elaboración de instrumentos específicos que se estipulan en la Ley sobre Violencia Escolar, para de esta forma organizar el ambiente o clima escolar y con ello, promover los aprendizajes en convivencia escolar.

Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado: tiene como objetivo la generación de condiciones favorables para que los estudiantes de aulas multigrado alcancen los objetivos de aprendizaje del currículum nacional. La función del asesor técnico en este caso es entregar orientación y material pedagógico que faciliten la contextualización y fortalecimiento permanente de los procesos de enseñanza. El material pedagógico consta de un conjunto de módulos didácticos de aprendizaje para los cursos de 1° a 6° Básico, en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Programa de Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje: tiene como objetivo incorporar prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los niños de los niveles de transición, que fortalezcan su organización motriz y habilidades de aprendizaje. De esta forma la función del asesor

es potenciar el desarrollo de capacidades en cada establecimiento, apoyando a los equipos de liderazgo educativo, y especialmente a las educadoras en la instalación de prácticas claves.

Plan de Apoyo Compartido: tiene como objetivo el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde NT1 a 4° básico de los establecimientos participantes. Es este plan la principal función del asesor es potenciar el desarrollo de capacidades en cada establecimiento, a través del apoyo a los directores, jefes de las unidades técnicas pedagógicas y docentes en la instalación de prácticas claves, para que puedan conducir autónomamente y con eficacia el proceso de mejoramiento del aprendizaje de los niños. Para esto se entregan recursos pedagógicos para los cursos desde NT1 a 4° básico.

La creación y desarrollo de Estándares de Aprendizaje: A raíz de la Nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad se establece que para que el sistema mejore la calidad de la educación se desarrollarán estándares de aprendizaje de los alumnos. Dichos estándares son una herramienta para evaluar los aprendizajes, pues describen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer a partir del currículum vigente y que será medido a través de las evaluaciones SIMCE. De esta manera los estándares de aprendizaje: “1) constituyen un insumo para la ordenación de establecimientos educacionales; 2) calificarán los resultados de aprendizaje basándose en criterios nacionalmente acordados; 3) servirán de referente para definir metas y compromisos en los establecimientos educacionales, y; 4) permitirán comunicar resultados de aprendizaje con mayor significado” (MINEDUC, 2013d, p.3).

Nuevas Bases y Programas para la Educación Básica: Entre los años 2010 y el año 2012 se elaboró un nuevo currículum de 1° a 6° básico que buscaba responder a las necesidades educativas en estos niveles. Entre las principales características del nuevo currículum cabe mencionar (MINEDUC, 2013e):

- Define aprendizajes relevantes y de calidad
- Facilita a los docentes su tarea, al explicitar claramente aprendizajes observables
- Se adecúa a la edad y los intereses de los alumnos
- Promueve un capital cultural enriquecido al alcance de todos los alumnos (p. 2)

Este nuevo currículum está constituido por: 1) bases curriculares, que son los documentos principales del currículum que fijan los objetivos de aprendizaje que todos los alumnos deben lograr; 2) programas de estudio, que ayudan al profesor en su labor pedagógica al presentar una organización temporal de los objetivos de aprendizaje en cuatro unidades, y; 3) los planes de estudio, que establecen la carga horaria en horas pedagógicas anuales (MINEDUC, 2013e).

2. Modelo teórico de asistencia técnica pedagógica del MINEDUC

i. Objetivos de la asesoría ministerial

De acuerdo al documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b, p.5) los objetivos del apoyo técnico pedagógico son:

- Apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum, permitiendo coherencia y consistencia entre el currículum prescrito, planificado, enseñado, evaluado, y realmente aprendido.

- Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos para que sus equipos directivos gestionen procesos orientados a la responsabilización de los resultados educativos de todos sus estudiantes, hasta alcanzar la autonomía y la calidad esperada.

A su vez, en dicho documento, se menciona que los sentidos de la asesoría ministerial son (MINEDUC, 2012b, p.13):

- Brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local, para que los sostenedores, equipos directivos y docentes puedan generar prácticas institucionales y pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.
- Buscar generar consensos basados en la cooperación que surge de un sentido de responsabilidad mutua de todos los actores vinculados a cada establecimiento educacional, asumiendo por tanto, que cada escuela o liceo es una unidad de transformación educativa.
- Contribuir a potenciar procesos de mejoramiento continuo vinculados al reconocimiento e incorporación en el currículum del contexto de cada establecimiento y de sus propios procesos de gestión escolar. Esto desde un plano educativo con foco en el aprendizaje, en que los docentes cumplen un rol fundamental.
- Buscar articular desde la asesoría técnica las diversas propuestas de recursos ministeriales y externos para que, en definitiva, puedan responder de una manera integral y efectiva a las reales demandas de las comunidades escolares.
- Procurar definir apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades expresadas en los Planes de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento.

ii. Enfoque y población objetivo de la asesoría ministerial

Marco conceptual en el que se sustenta la asesoría

El apoyo técnico pedagógico es definido como “un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2012b, p.9).

Para que el apoyo técnico pedagógico impacte en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere generar nuevas competencias en los actores educativos. Para que esto se produzca, la relación entre el asesor y la comunidad educativa debe ser por medio de la mediación pedagógica, que considera una relación permanente entre la colaboración (fortalecer y activar capacidades profesionales), la comunicación (movilizar y activar capacidades profesionales y la contribución (para mejorar la calidad de la enseñanza) (MINEDUC, 2012b).

De acuerdo a entrevistas con integrantes del equipo central de la Unidad ATP del Ministerio de Educación, la mediación refiere al “tipo de vínculo que establece el asesor con el establecimiento, a cómo se produce el proceso de asesoría mediante la instalación de competencias en los establecimientos”. Esto se relaciona con el concepto de Asesoría Integral que se pretende

implementar en los establecimientos: una asesoría que no solamente se enfoque en el Plan de Mejora sino que además busque activar competencias y desarrollar liderazgo en los equipos de cada establecimiento. La mediación también podría ser entendida como una forma de acompañamiento, donde se intenta que los equipos directivos y establecimientos sean los que resuelvan sus problemas. A su vez, el asesor debe acompañar al equipo directivo para que pueda aplicar y darle sentido a las políticas ministeriales con los docentes y el resto de la comunidad escolar, instalando capacidades a través de la reflexión continua en ámbitos pedagógicos y no pedagógicos. Sin embargo, como reconocen los entrevistados, desde el modelo de asesoría no está definido ni explicitado cómo llevar a la práctica este proceso de acompañamiento.

A su vez, para que el apoyo técnico pedagógico impacte en los aprendizajes de los estudiantes, el modelo teórico enfatiza la implementación efectiva del curriculum con foco en la cobertura y calidad del trabajo curricular del establecimiento.

En este punto, es importante señalar que ambos énfasis del modelo (implementación efectiva del curriculum y asesoría integral) implican la implementación de diferentes tipos de apoyo y acompañamientos lo que puede generar tensiones en la implementación del modelo. Estas potenciales tensiones serán analizadas más adelante.

Público objetivo al que está dirigido el modelo ATP (criterios de focalización)

El modelo de Asistencia Técnica Pedagógica se focaliza en los establecimientos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico. Por ello, para seleccionar los establecimientos a asesorar, cada Departamento Provincial debe priorizar los siguientes criterios (MINEDUC, 2012b, p.16):

- Establecimientos que se encuentre en la clasificación de desempeño insuficiente o medio – bajo.
- Alto índice de vulnerabilidad.
- Aislamiento geográfico.
- Ruralidad.
- Mayor concentración de matrícula (cobertura).
- Planes de Mejoramiento Educativo.
- Ausencia de ATE

De acuerdo a la información recolectada mediante las entrevistas con integrantes del equipo de la Unidad ATP, se obtiene que pese a que los criterios anteriores son los que se proponen desde el Ministerio de Educación (nivel central), cada DEPROV es el que finalmente decide y prioriza, y no hay claridad de cuáles son los criterios que finalmente utilizan. El modelo de focalización ha ido cambiando. Así, en 2012 se asesoró a aproximadamente 9.000 establecimientos y en 2013 se está asesorando a aproximadamente 7.000 establecimientos. Esto corresponde al énfasis que se ha dado a que los establecimientos asesorados sean aquellos más vulnerables y con mayores necesidades y a la idea que las demandas por asesoría surjan desde los mismos establecimientos. Estos criterios además debiesen cambiar con la incorporación de la clasificación que hará la Agencia de Calidad de la Educación, sin embargo no hay claridad aún de cómo se verá modificado este modelo de focalización.

iii. Metodología del modelo de asesoría ministerial

A continuación se describen las modalidades de la asesoría entregada por los DEPROV, los principales actores implicados y sus funciones, los pasos metodológicos y los contenidos de la asesoría.

Modalidades de la asesoría entregada por los DEPROV

De acuerdo al documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b) la modalidad “es la forma de organización que adopta un Departamento Provincial de Educación para responder a los requerimientos de apoyo técnico que se plantean desde las unidades educativas, dirigido siempre a aquellos establecimientos que más lo necesiten o a quienes lo soliciten formalmente al Ministerio de Educación” (p.17).

Existen 4 tipos de modalidad: Directa, PAC (la cual incluye 3 sub-modalidades diferentes), Microcentro y RED. A continuación se describe, según cada modalidad, el tipo de establecimiento educativo asesorado, la periodicidad y el objetivo de la asesoría (MINEDUC, 2013).

Directa (6D): Corresponde a los establecimientos educativos bajo régimen SEP y que solicitan apoyo para elaboración y/o ejecución de su PME. Tiene como objetivo activar las competencias en los equipos de liderazgo pedagógico y sostenedor en dichos actores en las distintas fases del PME. Los establecimientos son visitados por una dupla de ATP 6 veces al año, quienes se reúnen con el equipo de liderazgo educativo y sostenedor.

PAC (6D): Corresponde a los establecimientos educativos incorporados a PAC que recién han ingresado al programa y llevan participando en él menos de uno o dos años. Tiene como objetivo potenciar las habilidades en los equipos de liderazgo pedagógico en torno a prácticas de los focos esenciales. Los establecimientos son visitados 6 veces al año por una dupla de ATP que se reúne con el equipo ELE y sostenedor.

PAC (4D): Corresponde a los establecimientos educativos incorporados a PAC, los que luego de uno o dos años deben seguir fortaleciendo prácticas. Tiene como objetivo profundizar habilidades en los equipos de liderazgo pedagógico en torno a prácticas de los focos esenciales para favorecer la autonomía gradual de los establecimientos en mejora de resultados. Los establecimientos son visitados 4 veces al año por una dupla de ATP que se reúne con el equipo ELE y sostenedor.

PAC (RED): Corresponde a los establecimientos educativos que incorporados a PAC, los que luego de uno o dos años han instalado prácticas y buscan intercambiar experiencias y que puedan servir como centros de referencias. Tiene como objetivo promover competencias para gestionar el conocimiento pedagógico práctico a través del intercambio de experiencias colaborativas en red. Se realizan 2 reuniones en RED y 2 visitas no planificadas a cada uno de los establecimientos educativos que participan en la red (en cada semestre una dupla ATP realiza una primera visita individual a cada uno de sus establecimientos y posteriormente coordinar reunión en red con todos los establecimientos que conforman la red PAC).

Microcentro: Corresponde a los establecimientos educacionales rurales uni, bi y tridocentes que participan en microcentro, preferentemente. Tiene como objetivo profundizar competencias en los docentes del microcentro para favorecer la implementación curricular en el proceso de

planificación, ejecución y evaluación de logros de los alumnos en aulas multigrado. ATP se reúne 6 veces en el año, con equipo de liderazgo educativo o director de los establecimientos que conforman el Microcentro.

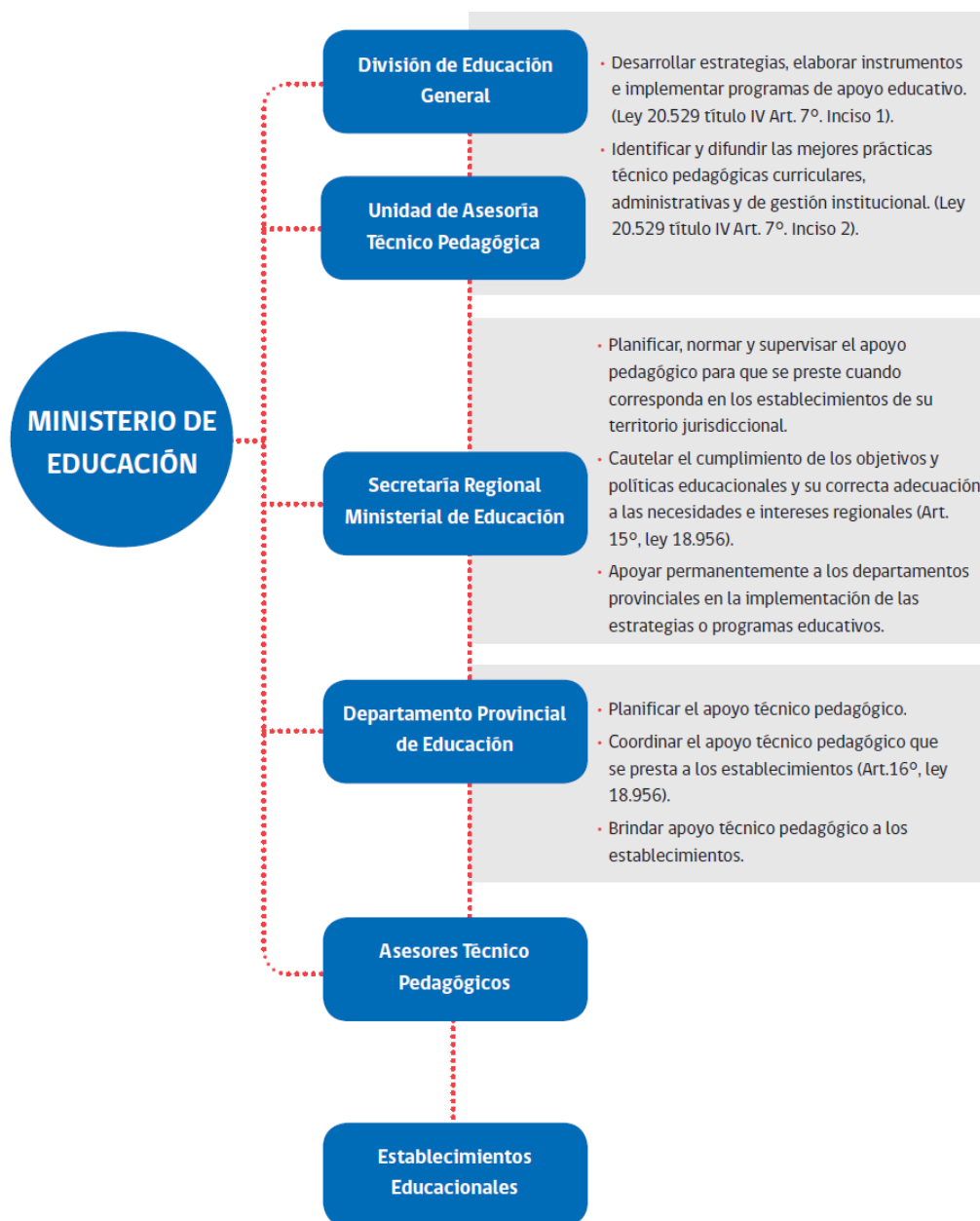
RED: Corresponde a establecimientos que solicitan apoyo en elaboración y/ ejecución de PME, y buscan intercambiar experiencias y pueden servir como centros de referencias. Tiene como objetivo promover competencias para gestionar el conocimiento pedagógico práctico a través del intercambio de experiencias colaborativas en red. ATP se reúne 6 veces en el año, con equipo de liderazgo educativo de los establecimientos que conforman la Red, en uno de los establecimientos educativos.

Principales actores y sus funciones

El apoyo técnico pedagógico se sostiene, gestiona e implementa a través del MINEDUC en tres niveles: central, regional y provincial; siendo éste último nivel el que llega a los establecimientos educacionales.

En el diagrama a continuación se presenta la estructura ministerial existente para cumplir el apoyo técnico pedagógico.

Diagrama 1: Principales actores y funciones



Fuente: Documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012)

A partir del cuadro anterior se desprende que la estructura ministerial, para desarrollar el apoyo técnico pedagógico, está organizada de manera vertical en las siguientes áreas: División de Educación General, Unidad de Asesoría Técnica Pedagógica, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Departamento Provincial de Educación y Asesores Técnicos Pedagógicos.

Respecto a los principales actores del modelo ATP, estos son: En el nivel central: Coordinación General, Equipo Técnico, Equipo de Facilitadores, Equipo de Soporte y Equipo de Gestión-Distribución. A nivel regional: Jefe Área Educación (SECREDOC), Coordinadores de Programas y/o Estrategias Ministeriales, A nivel provincial: Equipo Provincial de Educación, Jefe Provincial, Jefe Técnico y Asesores Técnicos Pedagógicos (o ATP).

A continuación se describen las principales funciones de dichos actores⁵.

Nivel Central:

Coordinación: Conducción para una Asesoría de Calidad

- Define propósitos y prioridades estratégicas.
- Dirige los procesos de cambio en la Unidad en el marco de la nueva institucionalidad.
- Genera alianzas para fortalecer el trabajo de la asesoría. Esto tiene que ver con el desarrollo de puentes de coordinación al interior del Ministerio de Educación, dentro y fuera de la División de Educación General. Esto, con el objetivo de mantener comunicación fluida y directa con las distintas unidades de manera de entregar lineamientos e información bimensual clara a los establecimientos, que también es un rol de la Unidad ATP.
- Coordina y supervisa la gestión de la Unidad.

Equipo Técnico: Orientación Técnica a una Asesoría de Calidad

- Diseña Modelo Asesoría
- Propone, ejecuta y evalúa el Plan Formación de los asesores técnico-pedagógicos (ATP): El equipo técnico tiene la labor de diseñar documentos que orienten la asesoría técnico-pedagógica que se brinda desde los Departamentos Provinciales de Educación del país, uno de estos documentos es el Modelo de Asesoría. Por otra parte, a partir de las necesidades que presenta el sistema de asesoría y de los requerimientos que hace la ley, el Equipo Técnico diseña el Plan de Formación, y sus respectivas capacitaciones, las cuales se ejecutan durante el transcurso del año⁶.
- Orienta y retroalimenta técnicamente fundamentalmente a los Jefes Técnicos y ATP de los DEPROV.

Equipo de Facilitadores: Apoyo crítico a la Región

- Da seguimiento a compromisos de gestión en la región.
- Orienta y acompaña a la región en la implementación de Programas. Para esto, este equipo consolida las tareas y acciones que desde el nivel central requieran coordinación regional. Esto se hace a través de un documento bimensual que se traspasa a las regiones, a través del

⁵ Se excluye de dicho organigrama los asesores técnicos pedagógicos. Las funciones de estos últimos actores serán descritos con mayor profundidad a partir del documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b).

⁶ No necesariamente es el equipo técnico quien ejecuta las capacitaciones. Los participantes de las capacitaciones, se determinan según la temática, por lo que tanto profesionales de otras unidades del MINEDUC como expertos externos aportan para el desarrollo de la capacitación. El equipo técnico asiste a las capacitaciones, y sobre la base de las evaluaciones y observaciones recogidas en ellas evalúa para ir mejorando y proyectando próximas capacitaciones y orientaciones.

“Correo ATP”. Cada uno de los facilitadores tiene a cargo Regiones y Unidades dentro del Ministerio. Se espera que la Unidad ATP sea la única que se comunique directamente con las regiones.

- Levanta demandas/propuestas regionales y provinciales, y las comunica hacia el nivel central. Los facilitadores visibilizan las dificultades presentes en los niveles regional y provincial. Además, los facilitadores buscan articular el trabajo provincial con el regional.
- Por último, los facilitadores orientan en términos de la asesoría que se realiza. Anteriormente, el rol de los facilitadores estaba muy orientado a la gestión. Actualmente, existe una mayor vinculación con la asesoría y los contenidos pedagógicos.

Equipo de Soporte: Comunicación para la Asesoría

- Transmite información de programas y orientaciones de asesoría.
- Administra herramientas de soporte.

Equipo de Gestión – Distribución: Gestión para la Calidad

- Supervisa la gestión regional a través de una plataforma web.
- Sistematiza información y realiza análisis regional-nacional.
- Elabora Reportes e Informes de Gestión.
- Coordina y vela por la pertinencia de procesos de distribución de material a regiones.

Nivel Regional⁷:

Jefe Área de Educación (SECREDOC)

- Planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste, cuando corresponda, en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales (Ley 20529 Art. 159).
- Asumir o delegar el rol de Encargado Regional de Programas de apoyo.
- Mantiene un sistema de supervisión del apoyo técnico pedagógico a los establecimientos estableciendo criterios y procedimientos de acuerdo a su realidad territorial.
Atiende a los requerimientos de los sostenedores de establecimientos cuando corresponda.
- Verifica que la atención e información que se le brinda a los establecimientos, esté en concordancia con las políticas ministeriales.
- Coordina y planifica la distribución de los apoyos que presta tanto el MINEDUC como los externos.
- Supervisa la elaboración y actualización de los avances y registros de los apoyos brindados.
- Recibe y analiza los datos estadísticos e informes para la toma de decisiones de la calidad del servicio.
- Apoya permanentemente a los departamentos provinciales en la implementación de las estrategias o programas educativos.

Coordinadores de Programas y/o Estrategias Ministeriales

⁷ No existe desde el Ministerio de Educación una definición formal de las funciones de los cargos a nivel regional. Se ha incorporado estas funciones en base a lo identificado por el equipo ATP del nivel central.

- Coordinar el desarrollo de los programas y/o estrategias de las distintas unidades ministeriales a nivel regional.
- Provee a los establecimientos de la información necesaria para suscribir la aceptación de los recursos asociados a los programas y/o estrategias ministeriales.
- Apoya y coordina la transferencia de contenidos en función de la articulación curricular para los establecimientos.
- Mantiene actualizados los registros de establecimientos y sostenedores que solicitan el beneficio.
- Realiza seguimiento de los recursos que recibe el establecimiento.

Nivel Provincial:

Equipo Provincial

- Prioriza y selecciona los establecimientos posibles de ser asesorados.
- Asigna asesores técnico-pedagógicos para cada establecimiento.
- Hace seguimiento a las actividades que realiza cada asesor técnico pedagógico a través de indicadores de gestión.

Asesores Técnicos Pedagógicos

El rol del Asesor Técnico Pedagógico es brindar apoyo técnico pedagógico para que los establecimientos educacionales desarrollen planes de mejoramiento educativo y logren la implementación efectiva del currículum. Por ello todas las acciones que éste planifique y ejecute se deben focalizar en dichos objetivos, y las interacciones profesionales que genere con la comunidad escolar deben permitir que todos los actores contribuyan con sus experiencias profesionales y competencias, comprometiéndose con las metas planteadas por los propios establecimientos (MINEDUC, 2012b).

Para desarrollar este rol el asesor debe cumplir las siguientes funciones (MINEDUC, 2012b):

- a) Activar y movilizar competencias técnico pedagógicas en los equipos directivos, para que estos, responsabilizándose por los resultados educativos y de aprendizaje de los estudiantes, lideren el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus docentes.
- b) Orientar a los equipos directivos y guiar la articulación de programas y/o estrategias ministeriales para el desarrollo curricular, de acuerdo a la realidad de cada establecimiento. Para ello los asesores deben conocer todas las estrategias y programas ministeriales. Además cada asesor debe especializarse en algún tema, para compartirlo con su equipo de trabajo de manera de crear una red de intercambio de competencias entre asesores.
- c) Asesorar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, siendo este una estrategia de planificación y ordenación para lograr la implementación curricular efectiva.

Los roles del asesor (ATP) antes descritas se descomponen en funciones más específicas, cada una de las cuáles tiene asociadas productos e indicadores de gestión, propuestos por el MINEDUC

(nivel central y/o regional) y/o generados por cada equipo provincial, que permiten hacer seguimiento de las actividades que se realizan. Las principales funciones son:

- Apoyar la reflexión técnica de sostenedores y/o equipos directivos en relación al mejoramiento continuo, estándares de desempeño, participación, responsabilización, utilización de instrumentos y metodologías para elaborar un plan de mejoramiento educativo pertinente. Participar en reuniones técnicas regulares con sostenedores y/o equipos directivos para analizar el cumplimiento de procesos establecidos para el mejoramiento continuo.
- Orientar la articulación de las estrategias y programas disponibles del Ministerio de Educación y de otros servicios públicos en el Plan de mejoramiento.
- Monitorear acciones de mejoramiento que realizan los establecimientos en el contexto de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME).
- Apoyar y asesorar la apropiación de los resultados del diagnóstico institucional y su concreción en el PME.
- Establecer relaciones de colaboración e intercambio de prácticas de gestión efectiva entre establecimientos en contextos similares. Sin embargo, el modelo no explicita instancias formales para estos intercambios.
- Participar en planes de formación continua de los ATP (MINEDUC, 2012b, p.14 y 15). Este plan de formación se orienta a las habilidades y competencias que los asesores debiesen tener. A partir del estudio realizado por Deloitte (2011), se identificaron ciertas habilidades blandas y técnicas claves para los asesores (trabajo en equipo, comunicación efectiva, asesoría y liderazgo), y el plan de formación se enfoca en ellas. Durante 2013, el foco de la formación ha estado en el rol del asesor (paso desde la supervisión al apoyo) y el cambio cultural en los establecimientos en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Actualmente, los asesores trabajan en duplas para las modalidades PAC y Directa. Las otras dos modalidades trabajan con un asesor. Esto no responde a un criterio técnico ni delimitado a funciones específicas de cada asesor, es decir, ambos asesores tienen la misma función. Esto principalmente porque se espera que todos los asesores realicen una asesoría integral y no especializada. El trabajo en dupla se percibe como una buena práctica, dado que permite la observación entre asesores con experiencias diferentes en un mismo espacio. Pese a que no se espera que haya asesoría especializada, los asesores actuales son los mismos de programas anteriores (donde sí se esperaba mayor focalización), por lo que en muchos casos persisten ciertos niveles de especialización en ellos. Desde el nivel central no hay claridad respecto a si esto influye en la asignación de los asesores a cada establecimiento y/o modalidad.

Respecto al número de visitas que los asesores hacen a cada establecimiento, se espera que las DEPROV tomen lo que indica el modelo (por ejemplo 6 visitas para modalidad directa), como una orientación y no como un requisito.

Los pasos metodológicos de la asesoría

Cada una de las modalidades de apoyo técnico pedagógico contienen diferentes pasos metodológicos, lo que proporciona un método de trabajo al proceso de apoyo técnico pedagógico en su plan de visita (MINEDUC, 2012).

Las principales actividades asociadas cada uno de los pasos metodológicos son:

1. Preparación de la visita según modalidad (enero-marzo): diagnóstico de las principales necesidades del establecimiento y establecer el proceso de planificación del ATP.
2. Ejecución (marzo-diciembre): en conjunto con el equipo directivo definir estrategias de mejoras y hacer seguimiento.
3. Retroalimentación (en cada visita): levantar información sobre estrategias e identificar nuevas oportunidades de mejoras.
4. Evaluación (diciembre-enero): autoevaluación, evaluación a los avances y elaboración de informe final.

En el siguiente cuadro se describen con mayor profundidad cada uno de los pasos y las actividades asociadas a éstos.

Tabla 8: Pasos metodológicos para desarrollo del plan de visitas

PASOS METODOLÓGICOS PARA DESARROLLAR EL PLAN DE VISITA	DESCRIPCIÓN DE LAS PASOS METODOLÓGICOS
<p>PASO 1</p> <p>PREPARACIÓN DE LAS VISITAS SEGÚN MODALIDAD.</p> <p>A realizar en los meses de enero-marzo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Preparación del plan de visita. ▸ Realizar el análisis, en conjunto con el equipo directivo, de los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes del o los establecimientos. ▸ Identificar los problemas principales, su causa y las necesidades pedagógicas de la enseñanza que requiera el establecimiento según Proyecto Educativo Institucional (PEI). ▸ Identificar las brechas, según los estándares de aprendizajes fijados por la Agencia de Calidad*. ▸ Establecer el proceso de planificación del apoyo técnico pedagógico en relación al plan de mejoramiento educativo planteado por el establecimiento.
<p>PASO 2</p> <p>EJECUCIÓN.</p> <p>A realizar en los meses de marzo-diciembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Definir, conjuntamente con el equipo directivo, procedimientos, técnicas y metodologías efectivas para el desarrollo profesional. ▸ Revisar en conjunto el avance de las acciones planteadas por el establecimiento en su plan de mejoramiento educativo y cómo estas contribuyeron a la mejora de los aprendizajes. ▸ Compartir con el equipo directivo las estrategias y acciones sugeridas de apoyo técnico pedagógico. ▸ Establecer compromisos de acciones y avances en tareas, junto con consensuar acuerdos metodológicos. ▸ Elaborar y registrar el informe de visita en la herramienta dispuesta por el Ministerio (plataforma de ATP), referido a los compromisos, tareas y acuerdos por parte del ATP y por parte del establecimiento.

PASOS METODOLÓGICOS PARA DESARROLLAR EL PLAN DE VISITA	DESCRIPCIÓN DE LAS PASOS METODOLÓGICOS
<p>PASO 3</p> <p>RETROALIMENTACIÓN</p> <p>Este paso se realiza constantemente en cada visita programada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Recoger y levantar información de acciones monitoreadas de acuerdo a los compromisos tomados en la visita anterior al establecimiento. ▫ Contrastar el resultado de los informes de avances del plan de mejoramiento educativo. ▫ Identificar y definir oportunidades de mejora y fortalezas del equipo directivo. ▫ Modelar estrategias, métodos y herramientas pedagógicas.
<p>PASO 4</p> <p>EVALUACIÓN</p> <p>A realizar en los meses de diciembre-enero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Realizar autoevaluación del aporte del ATP en los procesos trabajados conjuntamente con el equipo directivo para el diseño del plan de mejoramiento educativo. ▫ Evaluar el avance del desarrollo de competencias pedagógicas en los equipos directivos que impacte directamente en el aprendizaje de los estudiantes. ▫ Elaboración de informe final, destacando fortalezas y oportunidades de mejoramiento del establecimiento educacional.

Fuente: MINEDUC (2012b). Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país.

Contenidos de la asesoría entregada por los DEPROV

De acuerdo a la normativa actual todos los establecimientos educativos que reciban subvención del Estado contarán con un Plan de Mejoramiento Educativo⁸ (en adelante PME), lo que implica que deberán transitar anualmente por las etapas de un ciclo continuo que permita mejorar la gestión institucional y los resultados educativos. El apoyo técnico pedagógico debe apoyar a los establecimientos en cada una de estas etapas (Diagnóstico, Elaboración y/o Planificación,

⁸ El Plan de Mejoramiento Educativo “es un instrumento de planificación estratégica que permite al establecimiento organizar de manera sistemática e integrada los objetivos, metas y acciones para mejorar sus resultados educativos” (MINEDUC, 2013). Disponible en http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&id_seccion=3018&id_contenido=12015 (Consultado el 15 de Agosto del 2013)

Implementación, monitoreo y seguimiento y Evaluación) con asesoría técnica, orientaciones y herramientas que aseguren una adecuada implementación del PME (MINEDUC, 2012b).

Para la implementación efectiva del currículo el apoyo técnico pedagógico “debe centrarse en la coherencia y consistencia entre el currículum prescrito (marco y bases curriculares), planificado (organización y diseño curricular del establecimiento educacional), enseñado (acción docente en el aula), evaluado (todo lo planificado y enseñado) para finalmente saber qué ha sido lo efectivamente aprendido” (MINEDUC, 2012b, p.23).

Para esto se requiere que el asesor apoye al equipo directivo para que consideren en la gestión pedagógica de los docentes: la optimización del uso del tiempo académico, monitoreo del logro de los estudiantes y el fomento de una cultura y un clima favorable al aprendizaje. A su vez el asesor debe entregar las herramientas e información para que el establecimiento decida cómo articular los programas y/o estrategias ministeriales, según las necesidades de aprendizaje detectadas en el diagnóstico (MINEDUC, 2012b).

Los principales contenidos de apoyo que podrá brindar la asesoría técnica en función de cada una de las etapas del Plan de Mejoramiento Educativo son:

1. Diagnóstico:

- Orientar en el análisis y reflexión de los factores involucrados de los resultados de aprendizaje SIMCE, intencionando los análisis cuantitativos y cualitativos.
- Contribuir con la aplicación y análisis de los instrumentos de diagnóstico institucional que inciden en los resultados educativos.
- Asesorar la reflexión de los resultados obtenidos para identificar las brechas y oportunidades de mejoramiento vinculadas con los procesos claves de la gestión curricular para los aprendizajes.

2. Elaboración y/o planificación:

- Guiar la definición de objetivos, metas y acciones a partir de los análisis de resultados de aprendizaje con foco en la implementación efectiva del currículum.
- Visualizar la existencia de estrategias y/o programas ministeriales que contribuyan los aprendizajes.
- Apoyar y asesorar a los equipos directivos para que estos lideren el proceso de diseño del PME.

3. Implementación, monitoreo y seguimiento:

- Fomentar prácticas y acciones de monitoreo de la acción docente en el aula, de la implementación del PME y de los resultados de aprendizaje.
- Intencionar sistematización de datos educativos y aprendizaje de los logros de sus metas y objetivos.

4. Evaluación:

- Propiciar la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de la instalación y/o consolidación de prácticas, procedimientos y procesos de calidad en cada una de las áreas de la gestión institucional.
- Apoyar la identificación de puntos críticos en la ejecución del PME y la reformulación de acciones a partir del cumplimiento de los objetivos y metas establecidas en dicho plan.

En el cuadro a continuación se presentan más detalladamente los contenidos en función de las etapas del Plan de Mejoramiento.

Tabla 9: Etapas del Plan de Mejoramiento Educativo

ETAPAS DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO	CONTENIDOS DE APOYO
<p>DIAGNÓSTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Orientar la reflexión y contribuir con el análisis e interpretación de los resultados de aprendizaje (SIMCE, PSU, etc.). ▸ Apoyar la lectura y uso de datos intencionando los análisis cuantitativos y cualitativos. ▸ Contribuir con la aplicación de los instrumentos de diagnóstico institucional y análisis de los factores claves de la gestión institucional que inciden en los resultados educativos y de aprendizaje. ▸ Asesorar la reflexión de los resultados obtenidos para identificar las brechas y oportunidades de mejoramiento, vinculadas con los procesos claves de la gestión curricular para los aprendizajes.

ETAPAS DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO	CONTENIDOS DE APOYO
<p>ELABORACIÓN Y/O PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guiar la definición de objetivos, metas y acciones considerando el análisis previo de resultados de aprendizaje y del diagnóstico institucional. ▪ Acompañar la planificación, intencionando la definición de acciones en el apoyo a la implementación efectiva del currículum, optimización de los tiempos de aprendizaje, convivencia, evaluación constante de resultados de aprendizaje y perfeccionamiento. ▪ Apoyar y asesorar el diseño de acciones que contribuyan a la instalación de prácticas de las diferentes dimensiones, que se van constituyendo en buenas prácticas en las áreas de gestión del currículum, con sus respectivas dimensiones: organización del currículum, planificación de la enseñanza, acción docente en el aula y monitoreo y evaluación constante de los resultados de aprendizaje. ▪ Orientar para que cada establecimiento identifique los recursos educativos con que cuenta y el aporte que estos ofrecen para la implementación efectiva del currículum. ▪ Visualizar la existencia de estrategias y/o programas ministeriales que contribuyan los aprendizajes. ▪ Apoyar y asesorar a los equipos directivos para que estos lideren el proceso de diseño del plan de mejoramiento educativo, con una mirada sistémica que define la implementación de los diferentes apoyos del Mineduc de manera integrada y articulada. ▪ Orientar las acciones del área de convivencia, desde la perspectiva de la implementación efectiva de los objetivos transversales del currículum y su integración en todas las asignaturas de aprendizaje.

ETAPAS DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO	CONTENIDOS DE APOYO
<p>IMPLEMENTACIÓN, MONITOREO Y SEGUIMIENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Orientar y acompañar a los equipos directivos en los procesos de empoderamiento del liderazgo pedagógico en la ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo. ▸ Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula. ▸ Contribuir con los procesos de modelamiento y transferencia de buenas prácticas docentes. ▸ Apoyar los procesos de producciones pedagógicas, propias de cada establecimiento. ▸ Apoyar y asesorar los procesos de monitoreo y seguimiento en la implementación del PME y de los resultados de aprendizaje. ▸ Intencionar sistematización de datos educativos y aprendizaje de los logros de sus metas y objetivos.
<p>EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Propiciar la evaluación sobre la base del análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de la instalación y/o consolidación de prácticas, procedimientos y procesos de calidad en cada una de las áreas de la gestión institucional. ▸ Apoyar la identificación de puntos críticos en la ejecución del plan de mejoramiento educativo. ▸ Apoyar la reformulación de acciones sobre la base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Educativo y los resultados de aprendizaje alcanzados.

Fuente: Documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b)

El documento “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (MINEDUC, 2012b) señala además que “para asegurar que cada etapa del ciclo de mejoramiento constituya por sí sola, un proceso de calidad que cumpla con los objetivos, su gestión también debe transitar por una secuencia interna de etapa, que asegure su óptima ejecución: diseño, planificación, implementación y evaluación. Este método recursivo, permite identificar las

dificultades en cada una de las etapas, tomar decisiones oportunas y en lo sucesivo asegurar que cada etapa se desarrolle en las mejores condiciones” (p.26).

3. Revisión y sistematización de experiencias nacionales e internacionales de apoyo y asesoría a establecimientos educacionales

A continuación se realizará una revisión y sistematización de experiencias nacionales e internacionales de apoyo y asesoría a establecimientos educacionales, con el objetivo de analizar y poner en perspectiva el modelo de asesoría del MINEDUC.

Dado este objetivo, la sistematización se centra en analizar de manera comparada la descripción de los programas, esto es: definición del problema a solucionar, enfoque o marco conceptual, público al que está dirigido y metodología (diseño del programa y sus principales actores y funciones). Además se incluye el análisis de los resultados obtenidos por las evaluaciones que se han realizado de estas experiencias. El contexto donde se aplica el programa, que incluye el contexto social y económico de los establecimientos asesorados, junto con características generales del sistema educativo, se utiliza sólo en los casos que se hace necesario poner en contexto tanto la descripción del programa como los resultados obtenidos por éste.

i. Revisión y sistematización de otros modelos teóricos de asesoría a nivel nacional

Las experiencias nacionales que serán analizadas incluyen, por una parte, las modalidades pasadas de asistencia técnica pedagógica ofrecidas directamente por el Ministerio de Educación y, por otra, buenas prácticas de asistencia técnica externa.

Las modalidades pasadas de asistencia técnico-pedagógica ofrecidas por el MINEDUC que son revisadas son: Programa P 900 (1990-2003), Programa LEM (2002- 2009), Programa de Escuelas Críticas (2002- 2006) y Programa de Escuelas y Liceos Prioritarios (2006- 2008). Se seleccionan los principales programas implementados a partir de 1990 con información disponible pues, a partir de las políticas educacionales iniciadas en este período, las escuelas comenzaron a vincularse con instituciones que proveen asistencia técnica educativa, cambiando el rol tradicional de supervisión escolar desde el MINEDUC al de “asesores” que buscan gatillar dinámicas de mejoramiento educativo en las escuelas (Bellei, 2010).

Respecto a la revisión de buenas prácticas de asistencia técnica externa, dado que existe poca literatura respecto a esta temática, se debieron modificar algunos criterios propuestos en la licitación de este estudio para la selección de dichas experiencias. De esta manera, las experiencias que son analizadas:

- Se desarrollaron en establecimientos que tenían desempeño bajo, medio-bajo y medio.
- Tuvieron una duración superior a un semestre, y en su mayoría son asistencias técnicas planificadas para ser aplicadas en 4 años.
- Todas las experiencias fueron evaluadas a nivel de procesos o resultados utilizando metodología cualitativa y/o cuantitativa.

Por otro lado, algunas de las experiencias revisadas son implementadas por Fundaciones u organismo privados, no necesariamente vinculadas a financiamiento estatal. Sin embargo, todas las

experiencias se ciñen de una u otra manera a los lineamientos que el Ministerio de Educación propone para las asistencias técnicas.

A partir de la distinción anterior se dividen en 3 las experiencias de asistencia técnica externa revisadas:

1. Externas totalmente: realizada por fundaciones que consiguieron financiamiento privados (a excepción de Fundación Chile, que en un inicio funciona con financiamiento Ministerial).
2. Externas parciales: son las experiencias desarrolladas por las universidades, que en un inicio se acogieron al financiamiento Mineduc a través del Programa Escuelas y Liceos Prioritarios, pero que al aparecer la Ley SEP vieron congelados sus recursos y tuvieron que buscar otro tipo de financiamiento (Ej.: postulación a proyectos, fondos privados, fondos universitarios, entre otros)
3. Externas asociadas directamente a la aplicación de los lineamientos de Programas Ministeriales, por ejemplo del Programa de Escuelas Críticas: es decir, con financiamiento MINEDUC y basado en TDR de ese programa.

i.1. Descripción de los Programas

Definición del problema a solucionar, enfoque o marco conceptual

La mayoría de las **modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecidas por el MINEDUC** tuvieron como uno de sus principales objetivos mejorar el aprendizaje de los estudiantes, principalmente en matemáticas y lenguaje. Para esto buscaron apoyar los procesos pedagógicos dentro de la escuela y mejorar la gestión escolar.

Las diferencias a nivel de definición del problema están en el foco de intervención de estos programas, en cuanto a que si se centraron: 1) en la sala de clases o 2) en la escuela como totalidad. LEM, representó al primer tipo, pues tuvo como foco de intervención exclusivamente la implementación curricular (Sotomayor, 2006). P900, por su parte, representó al segundo, ya que tuvo una perspectiva más integral buscando intervenir en la escuela como totalidad (Portales 2013). Finalmente, los Programas de Escuelas Críticas, y Escuelas y Liceos Prioritarios fueron una mezcla de ambos enfoques, ya que si bien consideraron la escuela como su principal unidad de intervención, tuvieron un fuerte foco en el aula (Sotomayor, 2006).

Respecto a las **asistencias técnicas externas**, al igual que las experiencias del MINEDUC, tuvieron como principal objetivo mejorar la calidad de los resultados pedagógicos de instituciones educativas, a través del reforzamiento de las habilidades en matemáticas y lenguaje. Para estas experiencias esto se lograba a través de la gestión pedagógica (trabajo en aula) y gestión institucional (mejorar gestión administrativa del establecimiento)

En el caso de las experiencias desarrolladas por fundaciones (Bellei, 2010) -Fundación Chile, Sociedad de Instrucción Primaria y Fundación Educacional Arauco – primó un enfoque conceptual asociado al *Modelo de Escuelas Efectivas*, sin embargo cada una de ellas puso énfasis especiales en su modo de trabajo. Por ejemplo, la Sociedad de Instrucción Primaria centró su trabajo en introducir

el *Método Matte* en el proceso de enseñanza – aprendizaje de docentes y alumnos. En el caso de Fundación Educativa Arauco el modelo se basó en el logro de destrezas básicas de lenguaje y comunicación y razonamiento lógico–matemático, y en el *desarrollo de la autoestima* de profesores y alumnos (Sánchez y Sotomayor, en Bellei, 2010). En cuanto a Fundación Chile, existió un fuerte componente de gestión en el que sustentaba su estrategia de acción, el cual se basó en el Modelo de Gestión Escolar de Calidad desarrollado por la misma fundación.

Por otro lado, las Universidades que implementaron estas asesorías externas utilizaron diversas bases conceptuales. Se destaca que dos de ellas, la Universidad Arturo Prat y la Universidad de Concepción, construyeron su modelo de trabajo desde la investigación – acción como “*desarrollo de prácticas permanentes de reflexión y diálogo, elaboración y comprobación de hipótesis y generación de nuevos aprendizajes*” (Ermter y Salinas, en Bellei, 2010). La otra universidad la Pontificia Universidad Católica de Chile, elaboró un programa con el nombre de AILEM, que se basó conceptualmente en el programa CELL (California Early Literacy Learning), el que se exportó a Chile con algunas modificaciones asociadas a los contextos escolares en los cuales se insertó.

El programa CELL es un método de enseñanza basado en 2 principios: “1) *el lugar prioritario que ocupa la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de enseñanza; y 2) que todos los niños son capaces de convertirse en lectores y escritores, y si hay dificultades en el proceso de aprendizaje, es debido a la falta de estrategias adecuadas de enseñanza*” (Bellei, 2010, p. 190).

La metodología de trabajo CELL se basa en lograr que los estudiantes adquieran responsabilidad frente a su propio proceso de aprendizaje, “*a través de la adquisición y ampliación del lenguaje, las competencias fonéticas y la lectura del docente en voz alta (yo hago, tú me observas) y compartida (yo hago, tú me ayudas), escritura interactiva y guiada (tú haces, yo te ayudo), y lectura y escritura independiente (tú haces, yo te observo)*” (Bellei, 2010, p. 190).

AILEM mantuvo la estrategia del modelo CELL, pero realizó adaptaciones en el contenido y la forma de trabajo, para adecuarse al contexto y requerimientos del Programa de Escuelas Críticas. Se realizaron, principalmente, los siguientes cambios y/o adaptaciones (Bellei, 2010):

- a) Contenidos del modelo: inclusión de componente de Gestión institucional y ampliación del trabajo al área matemática.
- b) Gestión institucional: generar una comunidad educativa de aprendizaje, es decir, integrar el trabajo administrativo con el trabajo docente.
- c) Acercamiento a establecimientos es distinta a la que se aplica en Estados Unidos. Por un lado, la adaptación chilena trabajó con docentes y jefes de UTP, en cambio en Estados Unidos se trabajó con directores. Y, por otro lado, en Estados Unidos son los establecimientos lo que eligieron participar en el programa, en cambio en Chile fueron asignados por el MINEDUC.

Público al que está dirigido

El público al que se dirigieron todas las **modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecida por el MINEDUC** fueron estudiantes de establecimientos que recibían aportes del Estado. En su

mayoría se focalizaron en aquellos que se encontraban en situaciones más precarias en cuanto a rendimiento académico y condiciones socioeconómicas de sus alumnos. Sólo LEM es una estrategia que estaba orientada a todas las escuelas básicas subvencionadas del país (Rosas et al., 2005).

La mayoría de los programas estaban enfocados a estudiantes de educación básica y se implementaron a lo largo del país; a excepción de las Escuelas Críticas que se desarrolló sólo en la Región Metropolitana, y de los Liceos Prioritarios que atendió a estudiantes de enseñanza media.

En todas las modalidades los criterios de selección de los establecimientos fueron definidos por el nivel central del MINEDUC. Sólo en las Escuelas y Liceos Prioritarios se incorporaron, además, a los niveles regionales y provinciales del Ministerio en la definición de dichos criterios (Asesorías para el Desarrollo, 2011). El incorporar a éstos actores generó que los establecimientos seleccionados tuvieran una población más diversa en cuanto a nivel de resultados iniciales y nivel socioeconómico (Bellei et al., 2005).

Las **asistencias técnicas externas** también estaban dirigidas a establecimientos municipales y particulares subvencionados de enseñanza básica. Las experiencias revisadas se aplicaron en diversas regiones del país (Antofagasta, Biobío, Metropolitana, entre otras), principalmente en los sectores donde operaba de manera central el organismo de asistencia técnica o donde se ubicaba el financista del proyecto.

Algunas experiencias de asistencia técnica revisadas señalaron la importancia de trabajar con establecimientos educacionales ubicados en la misma comuna, con el fin de tener mejor contacto con el Departamento de Educación Municipal respectivo (DAEM) y/o con sostenedores comunes, entre otros actores; incluso declararon trabajar con la comuna completa, como el caso de la Fundación Educacional Arauco (Sánchez y Sotomayor, en Bellei, 2010).

i.2. Diseño y Metodología de los Programas

Casi todas las **modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecida por el MINEDUC** fueron implementadas a través de instituciones externas, por lo que serían ATE (Asistencia Técnica Externa) las responsables de su ejecución. Sólo P900 fue un programa que lo ejecutó directamente el Ministerio de Educación. LEM, por su parte, fue implementado a través de universidades que establecieron alianzas con el MINEDUC, y Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios a través de organizaciones asesoras (en el caso de Escuelas y Liceos Prioritarios estas fueron especialmente universidades).

La implementación de todos los programas fue ejecutada en los establecimientos educativos por un asesor, que podía ser: un asesor del MINEDUC, como lo fue en P900; un profesor consultor externo, como en LEM; o un asesor de una organización externa, como en las Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios.

Respecto a las líneas de acción, en respuesta al objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos, todos los programas tuvieron componentes referidos al desarrollo profesional docente y gestión escolar.

Específicamente en relación al **desarrollo profesional docente** los programas plantearon estrategias de capacitación a profesores y/o acompañamiento en el aula. Sobre las estrategias de capacitación docente: en LEM, se capacitó a los docentes en los contenidos y capacidades incluidos en el currículum de lenguaje y matemáticas, y en las unidades didácticas especialmente diseñadas por el programa (Portales, 2013); en Escuelas Críticas, por su parte, se diseñaron capacitaciones más específicas a los docentes como medidas remediales a partir del análisis de los resultados con directivos y docentes de las evaluaciones de los alumnos (Sotomayor, 2006).

En cuanto al acompañamiento en el aula: en LEM, se acompañó a los profesores en el proceso de implementación de las unidades didácticas y se les entregó retroalimentación sobre su trabajo en clases (Portales, 2013); en Escuelas Críticas, el acompañamiento al aula tuvo como objetivo verificar y apoyar la puesta en acción de diversas modalidades de planificación de la enseñanza (a través de guías, planificaciones o unidades didácticas), mediante la observación y retroalimentación tanto individual como colectiva del trabajo docente (Sotomayor, 2006).

Por su parte, en P900, el desarrollo profesional docente se implementó a través de talleres de profesores, reuniones técnicas y conformación de equipos de gestión (Martinic et al., 2005). En las Escuelas y Liceos Prioritarios, si bien lo curricular y pedagógico fue uno de los tres elementos claves de gestión (Asesorías para el Desarrollo, 2011), no hay información sistematizada sobre cómo esto se ejecutó.

La mayoría de los programas además tuvieron como línea de trabajo la **gestión educativa**, la que buscaba mejorar la conducción escolar. Esta se dio a través de la conformación de equipos de gestión, como en P900, y/o capacitaciones y reuniones con los equipos de gestión escolar, como en LEM donde se desarrollaron talleres de capacitación y reuniones con los directivos y jefes de UTP centrados en LEM y su sustentabilidad en el tiempo (Portales, 2013).

Tanto en Escuelas Críticas como en las Escuelas y Liceos Prioritarios uno de los elementos claves del trabajo en el área de gestión fueron acciones referidas al fortalecimiento directivo, sin embargo no hay información sistematizada sobre cómo esto se ejecutó. En Escuelas Críticas sólo se menciona un trabajo de “normalización” con los directivos, que buscaba asegurar una organización y funcionamiento básico que permitiera a la escuela orientarse hacia la enseñanza y el aprendizaje (Sotomayor, 2006).

Algunos de los programas incluyeron dentro de sus áreas de trabajo el **generar material educativo** para apoyar los procesos pedagógicos. En P900, por ejemplo, se desarrollaron textos escolares, bibliotecas de aula y recursos didácticos para el aprendizaje (Martinic et al., 2005).

Los programas que consideraron **líneas de acción dirigidas a la comunidad escolar más extendida**, son aquellos que tuvieron como foco no sólo el aula sino que también la escuela como

totalidad. En particular P900 incorporó dentro de sus componentes de trabajo la relación familia-escuela y, además, desarrolló talleres dirigidos a los alumnos (talleres TAP), especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales (Martinic et al., 2005). Las Escuelas Críticas y las Escuelas y Liceos Prioritarios, por su parte, generaron acciones de apoyo que apuntaban a la convivencia escolar (Bellei et al., 2005).

Respecto a la duración de estos programas fue de 3 a 4 años aproximadamente. En específico, en P900 desde 1998 las escuelas debieron permanecer como mínimo 3 años en el programa y egresaban en la medida que superaban los promedios regionales del SIMCE (Sotomayor, 2006). En Escuelas Críticas el plan de apoyo se proyectaba que duraría 4 años (Mineduc, 2006, en Sotomayor, 2006), pero terminó abruptamente con la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Preferencial en los años 2008- 2009. Con respecto, al Programa Liceos Prioritarios se mantuvo vigente hasta el año 2010 cuando la administración del Presidente Sebastián Piñera decidió cerrarlo.

Las **asistencias técnicas externas** al seguir los lineamientos del MINEDUC, comparten una serie de características anteriormente señaladas, especialmente las vinculadas a los Programas de Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios, ya que justamente las experiencias revisadas se desarrollaron en los años en que se aplicaron esos programas. Sin embargo, cada organismo de asistencia técnica tiene sus particularidades, ya sea porque: 1) sigue lineamientos institucionales, como en el caso de fundaciones, o; 2) pertenecen a proyectos mayores, como por ejemplo, las experiencias desarrolladas por universidades, las que asociadas a departamentos de Educación buscaron desarrollar una línea investigativa, de manera paralela a las asistencias técnicas. Ejemplo de esto último es la experiencia desarrollada por la Universidad de Concepción, donde la ATE se ofreció como espacio formativo (prácticas) para los/as estudiantes, además de vincularla posteriormente con un Proyecto Anillo, desarrollado con la Escuela de Sociología (De la Fuente y Morris, En Bellei, 2010).

En términos generales, todas las experiencias revisadas comparten una **estructura general de asistencia técnica**, compuesta por al menos 3 fases: 1) instalación – empalme; 2) implementación; y 3) monitoreo y evaluación (Bellei, 2010; PNUD, 2004, en Flaviane, 2009).

La **fase de instalación – empalme** corresponde al encuentro inicial entre las partes y primeras conversaciones respecto a la asesoría. Este encuentro, según las experiencias revisadas, se realizó, en primer lugar, entre el organismo asesor y el DAEM o sostenedor del establecimiento educativo, y luego con el equipo directivo y los docentes. El desarrollo de esta fase incluyó la realización del diagnóstico, donde la mayoría de las experiencias incorporaron: revisión de documentación, realización de entrevistas a directivos y docentes, aplicación de test de conocimientos en matemática y lenguaje a alumnos de todos los niveles, entre otras. Esta fase debió culminar con el “empalme” donde se logra la comprensión entre las dos lógicas de trabajo – establecimiento educativo y organismo asesor (PNUD, 2004, en Flaviane, 2009).

En algunos casos, esta fase inicial va acompañada de capacitaciones a docentes y directivos, que se realizan de manera previa al inicio de la asesoría, con el fin de que los/as docentes puedan manejar la metodología. Esto ocurre por ejemplo, con la Sociedad de Instrucción Primaria, quienes capacitaron previamente en el *Método Matte*.

La **fase de implementación** se desarrolló a partir de los resultados del diagnóstico. Se realizó una planificación que incorporó: acompañamiento en aula, retroalimentación, aplicación de instrumentos de registro, realización de asesorías directas, *coaching* a docentes y directivos, talleres temáticos (asociado a problemáticas presentes en establecimientos vulnerables), aplicación de test de evaluación (en general se aplicaron los mismos test que en el diagnóstico), reuniones con directivos y otros actores de la escuela (sostenedor, jefe UTP, directores, docentes), aplicación de estrategias remediales en matemáticas y lenguaje, entre otros.

La **fase de monitoreo y evaluación**, en general correspondió al último año de la asesoría y estaba asociada a la sustentabilidad del proyecto en el tiempo. Las experiencias revisadas realizaron este monitoreo aplicando diversos instrumentos de registro y evaluación. Las evaluaciones en general fueron internas, es decir, desarrolladas por las mismas instituciones que ejecutaron la asistencia técnica, y buscaban revisar el proceso de asesoría para hacer las modificaciones necesarias.

Hay algunas experiencias que desarrollaron fases intermedias. Por ejemplo Fundación Chile estableció la **fase de dominio** (que directivos y docentes “dominen” las estrategias de gestión institucional y pedagógico-curricular) y **apropiación** (que directivos y docentes incorporen las estrategias de Gestión Institucional y Pedagógico-Curricular de Mejor Escuela a sus procesos regulares de trabajo) (Bellei y Rojas, en Bellei, 2010).

Durante el desarrollo de las distintas fases presentadas se trabajaron de manera paralela dos componentes: 1) la gestión pedagógica-curricular; y 2) la gestión institucional.

El componente **gestión pedagógica-curricular** tuvo como objetivo mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, entregando herramientas a docentes para que pudieran incorporar de mejor manera los contenidos curriculares en la realización de las clases. Se buscaba transformar las prácticas docentes a través de la capacitación y la reflexión pedagógica; instalación de competencias pedagógicas para el trabajo con alumnos de alta vulnerabilidad. El desarrollo de este componente se realizó a través de desarrollo profesional docente; gestión curricular, y acción docente en el aula.

El componente **gestión institucional** tuvo como objetivo mejorar la gestión administrativa de los establecimientos incorporando a todos los actores involucrados en el proceso formativo. Se buscaba *“transitar desde una gestión que tiene como prioridad la administración de los recursos hacia una gestión más pedagógica y que tiene como prioridad el logro de aprendizajes”* (Flaviane, Yáñez y Campos, 2009, p.22).

Hay un tercer componente relacionado con el **área de convivencia escolar**, el cual no es incorporado por todas las experiencias de asistencias técnicas externas revisadas. Las experiencias asociadas a la implementación del Programa de Escuelas Críticas reconocen este tema como importante, pero no desarrollan acciones en los establecimientos educacionales que lo consideren. En cambio, la Universidad de Concepción sí lo expresó claramente en su modelo de trabajo y lo incorporó como el componente de *Desarrollo Socio-afectivo*, el cual buscaba apoyar tanto el trabajo con las familias como con los docentes, con el propósito de fortalecer el desarrollo personal del alumno y la calidad de la convivencia escolar (De la Fuente y Morris, en Bellei, 2010).

La duración de las asistencias técnicas fue de 3 a 4 años (3 años de implementación y 1 año de seguimiento). Es importante señalar al respecto que las experiencias desarrolladas por las Universidades sufrieron cambios en la extensión de sus asesorías debido a que estaban acogidas al Programa de Escuelas Prioritarias, y con la entrada en vigencia de la Ley SEP, no siguieron recibiendo los recursos y tuvieron que suspender las planificaciones comprometidas con los establecimientos educacionales. De igual manera fue discontinuada la extensión de los experiencias vinculadas a los Liceos Prioritarios, programa que dejó de funcionar el 2010.

Como se planteó anteriormente, las experiencias revisadas tuvieron sus particularidades en cuanto a la aplicación de las metodologías de trabajo y áreas en las cuales trabajaron. A continuación se destacan algunos de estos elementos distintivos:

Las asesorías realizadas por la Sociedad de Instrucción Primaria incluyeron la implementación de una biblioteca, como parte de su estrategia de fomento lector, lo cual implicó tener recurso humano dedicado específicamente a esa labor de implementación y asesoría a docentes y apoderados, quienes tenían el rol de acompañar a los niños y niñas en el uso de la biblioteca (Osse y Valenzuela, en Bellei, 2010).

En el caso de la Fundación Educacional Arauco, se puso un fuerte énfasis en el trabajo con los docentes, por lo que en el diagnóstico se incorporó una prueba aplicada a los docentes que buscaba medir autoestima, actitud pedagógica y atribuciones respecto del aprendizaje (Sánchez y Sotomayor, en Bellei, 2010). Según los resultados se planificaron las actividades orientadas a mejorar la gestión pedagógica-curricular.

En la Universidad Arturo Prat el foco en la fase de implementación estuvo en la generación de *autonomía*, por lo tanto los esfuerzos principales se focalizaron en fortalecer el liderazgo y la planificación estratégica de los directivos, la organización técnico-pedagógica y el trabajo de aula en tópicos tales como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes. En este sentido, la Asesoría se sustentó en 4 pilares: 1) *Acompañamiento entre pares: asesorías directas a docentes y directivos*; 2) *Trabajo autónomo*; 3) *Talleres colectivos o “talleres intra-escuela”*: de una hora y media de duración, se realizaron cada 15 días en horario de reflexión y cada tema toma entre una a tres sesiones; y 4) *Diplomado o “talleres inter-escuelas”*.

Principales actores y funciones

En general las **modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecida por el MINEDUC** tuvieron una diversidad de actores a nivel del MINEDUC, de las organizaciones asesoras externas (en los casos correspondientes) y de los establecimientos educativos.

Con respecto al **MINEDUC** los actores se distribuyeron a nivel central, regional y en el caso particular de P900, el único programa ejecutado directamente por el MINEDUC, a nivel del establecimiento, a través de los asesores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV).

En todas las modalidades el nivel central del MINEDUC tuvo como principal función diseñar y financiar los programas. Por ejemplo en P900, el nivel central planificó y evaluó el desarrollo del

programa, participó en el proceso de admisión y egreso de las escuelas, supervisó el trabajo de las unidades asociadas a las líneas de intervención y se coordinó con otras unidades del Ministerio e instituciones de apoyo externo para realizar tareas de acompañamiento y monitoreo (Ministerio del Interior, 2001).

A nivel regional, los programas se coordinaron con **las SEREMIS y los DEPROV** ya sea para la selección de las escuelas y funciones de apoyo técnico, como en P900 (Ministerio del Interior, 2001), o para apoyar al profesor consultor en su inserción en la escuela y supervisar la implementación de la estrategia en general, como en LEM (Rosas et al., 2005).

En relación a las **organizaciones asesoras externas**, en los documentos encontrados no se detallan los actores involucrados en ellas ni las funciones ejercidas, a excepción de la figura del asesor pedagógico. En términos generales sólo se mencionan como actores las organizaciones asesoras, en el caso de Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios, y las universidades, en el caso de LEM. En este último programa las universidades son las que implementaron la iniciativa, especialmente la selección, capacitación y acompañamiento de los profesores consultores (Rosas et al., 2005).

El **asesor pedagógico**, como funcionario ya sea del MINEDUC o de las organizaciones externas, fueron quienes implementaron la estrategia en terreno, en los establecimientos educativos. Éstos visitaban periódicamente la escuela, la frecuencia varió dependiendo de los programas, en P900 se realizaba entre 8 y 16 visitas al año (PNUD, 2007) y en LEM las visitas fueron una vez a la semana por periodos de 3 a 4 semanas en distintos momentos del año (Rosas et al., 2005). Para los Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios no se encontró información disponible sobre este aspecto.

En relación a los **actores involucrados en los establecimientos educativos**, los asesores trabajaron principalmente con los directores, equipos directivos, jefes técnicos y docentes. Respecto a las funciones de cada uno de estos actores en LEM, por ejemplo, los directores y jefes técnicos tenían como función facilitar la instalación del proyecto y garantizar las condiciones para dar sustentabilidad al proceso de cambio iniciado a partir de la estrategia (Rosas et al., 2005).

Llama la atención que casi ningún programa consideró como actor a los sostenedores. Sólo en las Escuelas y Liceos Prioritarios el MINEDUC solicitó a las organizaciones que postulaban a ser asesoras incluir a directores y sostenedores en el trabajo (MINEDUC, 2006c, en Bellei et al., 2006).

En cuanto a las experiencias de **asistencia técnica externa** hubo una multiplicidad de actores involucrados, especialmente en aquellas experiencias desarrolladas por Universidades y Fundaciones.

Por un lado, estaban los equipos coordinadores de las asistencias técnicas externas, que en muchas ocasiones respondían a los organigramas internos de las organizaciones que aplicaban la asistencia técnica. Entre estos actores estaban:

- **Coordinador general y vicecoordinador:** quienes fueron los responsables de las conversaciones iniciales con las contrapartes como DAEM, sostenedor y/o directores de

establecimientos educacionales. En algunos casos, este coordinador fue el que se preocupó de ejecutar el componente de gestión institucional.

- **Coordinadores o especialistas de áreas:** En la mayoría de los casos hubo un coordinador para el área de Lenguaje y otro para el área de Matemáticas, que prestaban servicios de asesorías puntuales directamente a los asesores o consultores, y desarrollaban talleres específicos para el equipo directivo y/o docentes de los establecimientos educacionales.
- **Consultor o asesor:** fueron los encargados de realizar las asesorías en terreno, es decir, participar de las clases, realizar reuniones con docentes, traspasar metodologías de trabajo, entregar retroalimentación a los procesos, aplicar instrumentos de seguimiento, entre otros. En general estos consultores fueron docentes con experiencia en gestión curricular o alguna materia similar, y desarrollaban el trabajo en duplas.

La frecuencia y/o permanencia de estos asesores en los establecimientos educacionales fue diferente en cada experiencia revisada. Por ejemplo, en el caso de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), sus asesores fueron docentes que impartían clases en otros establecimientos educacionales (de propiedad de la SIP), ya que ellos privilegian que tuvieran experiencia en la metodología de enseñanza que ellos proponían. Las asesorías estaban concentradas en días seguidos (2 – 3 días) una vez al mes. En otras experiencias revisadas, en cambio, el asesor asistía semanalmente a los establecimientos educacionales, realizando un trabajo más sistemático con los docentes.

Dentro del establecimiento educacional se incorporaron los siguientes actores:

- **Sostenedor:** el organismo de asistencia técnica realizaba un primer contacto con él/ella para informar acerca de la asesoría. En general fue un actor que no se involucró mayormente en la asesoría, sin embargo se consideró un actor clave para el éxito del proceso. En algunos casos, la forma de involucrarlo más fue a través de la entrega sistemática de los informes elaborados por la asistencia técnica, como ocurrió en el caso de la Universidad de Concepción.
- **Equipo directivo que incluye a director/a y jefe de UTP:** fueron el centro del desarrollo del componente de gestión institucional. Participaron en reuniones, capacitaciones, y se buscaba que brindaran apoyo a los docentes. También debían mantener una coordinación directa con el sostenedor del establecimiento. En el caso de la Universidad Arturo Prat, los/as asesores traspasaron responsabilidades a los jefes de UTP, con el objetivo de que éstos le dieran sustentabilidad a la asesoría una vez que ésta finalizara.
- **Docentes:** fueron el centro del programa. La mayor parte de las intervenciones y de sus recursos humanos y materiales estaban centrados en su perfeccionamiento y en el acompañamiento en sus salas de clases. Para que la asesoría funcione, es importante que el sostenedor y equipo directivo permitan flexibilidad horaria a los docentes, para el trabajo de planificación y formación, asistencia a jornadas de formación, planificación de clases con material educativo, entre otros. En el caso de Fundación Educacional Arauco, se creó la

figura de **monitores comunales**, compuesto por profesores destacados de los distintos establecimientos educacionales de la comuna. Su función fue capacitar a los profesores nuevos de la comuna o que estuvieron con licencia prolongada, en las estrategias pedagógicas que el programa transfiere, específicamente en Lenguaje y Matemáticas. Estos monitores permanecieron en la comuna una vez que la asesoría en los establecimientos finalizó (Sánchez y Sotomayor, en Bellei, 2010).

- **Apoderados:** si bien no se consideraron directamente en las asesorías técnicas, se reconocieron como actores importantes para mejorar el proceso de aprendizaje de niños/as. En el caso de la experiencia desarrollada por la Universidad de Concepción, los apoderados asistieron a reuniones mensuales donde se expusieron diversas temáticas para involucrarlos en la educación de los/as niños/as.

En cuanto a los actores públicos existió un trabajo sistemático con los **DAEM**, sobretudo en las experiencias revisadas que buscaban trabajar con los establecimientos educacionales de todas las comunas. En estos casos las primeras negociaciones se realizaban con el Departamento Municipal, antes de hablar con equipos directivos y docentes de cada escuela.

Otro actor implicado es el **MINEDUC**, en cuanto la mayoría de las asistencias técnicas revisadas, basaron sus modelos de acción tomando en cuenta los lineamientos planteados por este ministerio. Además, los distintos organismos de asistencia técnica utilizaron información relevante generada por el ministerio lo que permitió realizar los diagnósticos iniciales en cada establecimiento educacional, como son los resultados SIMCE, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), la Guía de Autoevaluación SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión en Educación).

i.2. Evaluación de los Programas

En general sobre las **modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecida por el MINEDUC** los actores identificaron aspectos positivos y negativos a nivel de procesos, y se encontraron impactos significativos en los resultados académicos, aunque leves o de efecto pequeño.

A nivel de procesos en general se evaluó positivamente el rol que tienen los asesores técnico-pedagógicos. Por ejemplo, en P900 los directores y profesores valoraron el nuevo rol del supervisor más orientado al apoyo que a la supervisión y, en específico, evaluaron bien el apoyo del supervisor en: los talleres de profesores, los talleres de aprendizaje, la utilización de recursos educativos y en la gestión educacional (Martinic et al., 2005). En LEM, los actores valoraron especialmente a los profesores consultores, como profesionales competentes (Rosas et al., 2005).

También destacan los nuevos materiales pedagógicos entregados y recursos pedagógicos enseñados. Por ejemplo, en P900 valoran el material pedagógico, por su diversidad, utilidad práctica y capacidad para mejorar las prácticas pedagógicas (Ministerio del interior, 2001). En LEM, por su parte, los actores valoraron especialmente la unidad didáctica, al contribuir a transformar las prácticas docentes (Rosas et al., 2005). A nivel de efecto en las Escuelas Críticas y LEM se producen y validan nuevas propuestas didácticas, que permanecen en el sistema (Sotomayor, 2006)

Específicamente en el P900 los actores valoran los nuevos espacios de participación que fueron creados. Se destacó, en base a su enfoque integral que consideró como unidad de cambio la escuela en su totalidad, los nuevos espacios de participación que se crearon (talleres de profesores, talleres de aprendizaje (TAP), nuevos espacios e iniciativas para la participación de los padres, entre otros), lo que mejoró las relaciones tanto al interior de los establecimientos como con la comunidad y la familia (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000; Martinic et al., 2005). A su vez, se logró instalar nuevos procesos en la escuela que contribuyeron a una gestión escolar más participativa y orientada hacia lo pedagógico. Entre estos procesos están, además del taller de profesores ya mencionado: el equipo de gestión escolar, el proyecto educativo institucional, y los planes de mejoramiento anual (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).

Las universidades también son valoradas, ya sea por la capacitación que entregan y el apoyo a los profesores consultores -en el caso de LEM (Rosas et al., 2005)-, como a nivel de los efectos del programa pues se logra instalar una red de universidades y otros organismos trabajando con escuelas muy vulnerables, -en el caso de Escuelas Críticas y LEM (Sotomayor, 2006).

Por último, en las Escuelas y Liceos Prioritarios, las ATE que lograron encauzar procesos positivos y un conjunto de mejoras escolares se caracterizaron por utilizar las siguientes estrategias: 1) lograron efectivamente presentar la asesoría no como “imposición” e “intervención”, sino como un acompañamiento al trabajo que realizaba el establecimiento donde la comunidad educativa participaría activamente; 2) resaltaron el carácter flexible de su asesoría, abierto a las demandas y necesidades emergentes del liceo (ofrecieron cursos y programas de perfeccionamiento de las casas de estudios para docentes y directores, o sus campus para actividades para estudiantes); y 3) disposición para cambiar a los asesores que no lograban validarse en el liceo, o trabajar inicialmente sólo con los directivos y docentes que estaban abiertos a hacerlo, logrando que se sumaran otros al entusiasmar a los primeros.

Respecto a las dificultades que afectaron la implementación de la estrategia, se identificaron varias, tanto en las organizaciones que entregaban la asesoría como en los establecimientos educacionales.

A nivel de los organismos que entregaban la asesoría, en específico sobre el asesor pedagógico, en todos los programas se mencionó la sobrecarga de trabajo del asesor como una problemática a considerar y enfrentar. En LEM, por ejemplo, se percibió que los tiempos asignados a los profesores consultores eran insuficientes (escasas horas de capacitación, seguimiento en aula y devolución) (Rosas et al., 2005).

Además en casi todos los programas (excepto en LEM) se criticó la alta rotación que tenían los asesores, lo que afectó la continuidad de la estrategia. En Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios adicionalmente se menciona la falta de experiencia, la realización de diagnósticos poco relevantes para el trabajo de asesoría, exceso de estandarización de las metodologías de trabajo, ausencia de estrategias capaces de involucrar a los actores del establecimiento, pocas instancias de diálogo con la comunidad, entre otras (Bellei et al., 2010; Asesorías para el Desarrollo, 2011).

A nivel de los establecimientos educativos, por su parte, se mencionó la resistencia inicial de los actores de los establecimientos educativos. En Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios se señalaron especialmente la resistencia inicial de los docentes, junto con la falta de tiempo de los actores para apropiarse del programa.

Entre las principales dificultades se encontró el que los docentes pudieran transferir los nuevos procesos pedagógicos enseñados al aula. En LEM, por ejemplo, se mencionó que si bien los profesores de aula lograron mediante el uso de las unidades didácticas una mejor estructuración de la clase, en general fue débil la transferencia de los aspectos didácticos desde los profesores consultores a los profesores de aula (Rosas et al., 2005). En P900 además fue difícil transferir la gestión educativa a la gestión de los establecimientos (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).

Por otra parte, en casi todos los programas no hubo identificación clara de los actores involucrados, sus roles y compromisos, ni como se evaluarían estos compromisos (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000; Rosas et al., 2005). Por ejemplo, en esta misma línea se mencionó como fundamental para mejorar la implementación del programa P900 la necesidad de involucrar en mayor medida a los sostenedores en el proceso y generar una mejor coordinación entre el sostenedor y la escuela (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000). Así mismo, no se apreció en LEM un involucramiento efectivo de directores y jefes de UTP en la instalación de la estrategia, privilegiándose un trabajo directo con los docentes (Rosas et al., 2005).

Por último, en el caso de P 900 se identificó una necesidad de apoyo post egreso, ya que muchas comunidades escolares no contaban con una definición clara de los pasos que debían seguir al egresar y percibían una situación de “abandono” difícil de manejar. En efecto, una proporción de las escuelas redujo sus puntajes SIMCE al egresar, lo que debió contrarrestarse con estrategias de salida gradual del programa o estrategias de seguimiento y apoyo una vez finalizado el programa en la escuela (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).

En suma, a partir de las evaluaciones de estos programas se mencionó que para mejorar la implementación de ellos era necesario considerar: 1) el tiempo de aprendizaje de las instituciones externas (Sotomayor, 2006); 2) que las asesorías e instituciones no deben ser impuestas, sino que deben descansar en la voluntariedad y debe existir la posibilidad de elección de una institución o ATE deseada (Asesorías para el Desarrollo, 2011); 3) el tiempo de resistencia de las escuelas (Sotomayor, 2006).

Además, para darle sustentabilidad a la estrategia se deben generar, entre otras cosas, mecanismos formales de participación de sostenedores, directivos y jefes técnicos; quienes deberían asumir progresivamente la conducción de la experiencia (Sotomayor, 2006; (Asesorías para el Desarrollo, 2011). A su vez, se debe disminuir la alta rotación de los equipos de trabajo dentro de los establecimientos y lograr modificar algunas estructuras y prácticas institucionalizadas dentro de los liceos o escuelas que chocan con la estrategias propuestas (Asesorías para el Desarrollo, 2011).

En cuanto al impacto de los programas en casi todos es leve, pero significativo a nivel de resultados de aprendizaje en lenguaje y matemáticas (medidos a través de SIMCE). En P900 también se encontró impacto sobre los indicadores de repitencia y retiro (García Huidobro y Sotomayor, 2003, en Sotomayor, 2006). Sólo en las Escuelas y Liceos Prioritarios no se encontró impacto ni sobre los indicadores de eficiencia interna, ni sobre el nivel y la distribución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Asesorías para el Desarrollo, 2011).

En cuanto a las experiencias de **asesorías técnicas externas**, si bien las evaluaciones fueron principalmente a nivel de procesos y en ninguna de ellas indican evaluaciones respecto a mejoras en el rendimiento de puntaje SIMCE o similar, las evaluaciones entregaron elementos que permiten mejorar los modelos de asistencia técnica desarrollados por MINEDUC y otras instituciones.

Respecto a la evaluación que realizan directivos y docentes:

- Evaluaron de manera positiva las asistencias técnicas, en cuanto les permitieron mejorar sus procesos de enseñanza – aprendizaje, logrando apreciar algunos cambios en el rendimiento en los/as alumnos/as.
- Señalaron que la fase de diagnóstico inicial (exhaustivo) fue importante, ya que permitió que el equipo asesor conociera bien el contexto en el que se encontraban.
- Las asistencias técnicas permitieron a docentes y directivos reencontrarse con el fin último del establecimiento educativo, que es el proceso de enseñanza – aprendizaje; objetivo que en muchas ocasiones se diluye cuando se trabaja con escuelas que tienen alta vulnerabilidad social, donde los docentes deben realizar una labor “social”, más que una labor de enseñanza.
- Las asistencias técnicas implicaron una sobrecarga de trabajo que tensionó la labor de docentes y equipos directivos, sobretodo porque trabajaban en contextos de alta vulnerabilidad, lo que agregaba una carga adicional a su trabajo. Esto implicó tener docentes con menos nivel de compromiso y motivación con la asesoría.
- El modo en que se comunicó la incorporación de la asistencia técnica a los equipos directivos y docentes, sin hacerlos partícipes de la decisión, no fue adecuada, ya que ellos lo percibieron como algo “impuesto” por el sostenedor o por el MINEDUC. Esto produjo resistencia y desacuerdo en la implementación, lo cual atentó contra la fase de “empalme”, y retrasó los tiempos para la implementación efectiva de la estrategia.
- Indicaron que fue vital para un buen proceso de asistencia técnica, contar con un asesor comprometido, empático, con habilidades sociales, que conociera bien el establecimiento (sus particularidades) y que fuera especialista en la materia en la que asesoraba.

Por su parte, los organismos de asistencia técnica revisados señalaron los siguientes elementos para mejorar sus procesos:

- Importante implicar activamente al sostenedor en el proceso de asistencia técnica como requerimiento esencial para dar respaldo y sustentabilidad a la estrategia en el tiempo. No sólo debe ser informado acerca de los que se está realizando, sino que debe participar de las instancias de asesoría, ya que de este modo no sólo exige números (matrículas, resultados SIMCE, etc.) sino que también se implica con proceso pedagógico y puede, por ejemplo, flexibilizar tiempos de docentes para que tengan más tiempo para planificación, asistir a asesorías, entre otros.
- En general las instituciones que implementaron las asistencias técnicas no basaron la evaluación exitosa de su programa en función de mejoras en el rendimiento SIMCE, por varias razones: 1) la duración de las asesorías no era suficiente para producir cambios en ese nivel, sobre todo si se aplicó a establecimientos altamente vulnerables; 2) si la asesoría sólo se basa en mejorar puntajes SIMCE, no se lograrían modificar los patrones de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto, producir cambios sostenibles; 3) las asesorías técnicas son más integrales que lo que mide la prueba SIMCE.
- Para lograr la sustentabilidad del proyecto en el tiempo se sugiere disminuir el tiempo de implementación relacionado con capacitaciones, entrega de contenidos, etc. para aumentar el tiempo de monitoreo (acompañamiento en aula, retroalimentación), seguimiento y evaluación.
- Fundamental que la asistencia técnica (Ministerio o ATE) conozca el funcionamiento normal de los establecimientos, para adaptar las metodologías de trabajos a esos contextos, tratando en lo posible de no interrumpir su funcionamiento normal.
- Importante asegurar la continuidad de docentes y directivos en los establecimientos educacionales, ya que al haber mucha rotación se pierden las capacitaciones realizadas y por lo tanto hay que hacer nuevas inducciones, asesorías, etc.

En síntesis, los puntos más sensibles y mencionados tanto para las asistencias técnicas (del Ministerio o ATE) analizadas como para los directivos y docentes que participaron en dichas experiencias son: 1) mejorar la relación e implicancia con el sostenedor en el proceso de asesoría, 2) preocuparse de la fase inicial para tener un buen “empalme”, 3) Asegurar la sustentabilidad de los cambios propuestos por la asesoría en el mediano y largo plazo mediante la implementación de mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación durante y después del egreso de cada programa, y 4) Asegurar el compromiso y la continuidad de los mismos asesores, docentes y directivos durante todo el proceso de asesoría y después del egreso del programa.

ii. Revisión y sistematización de otros modelos teóricos de asesoría a nivel internacional⁹.

Para seleccionar las experiencias internacionales que serán analizadas, se definieron criterios de selección que permitieran asegurar que dichas experiencias contribuirían efectivamente a mirar con perspectiva el modelo ATP ofrecido por el MINEDUC y generar propuestas de mejoras a dicho modelo.

Los criterios de selección utilizados fueron:

- Experiencias de asesoría técnicas, impartidas desde los gobiernos, a establecimientos educativos con bajo rendimiento académico o progreso lento.
- Experiencias que han sido documentadas y cuentan con información sobre el cumplimiento de sus objetivos y de sus procesos de implementación.

Además, se favorecieron aquellas experiencias impartidas en contextos institucionales y educativos similares a Chile, especialmente en lo que respecta al diseño e implementación de estándares educativos como guías para el mejoramiento educativo, y/o a la implementación de mecanismos de inspección y rendición de cuentas a los establecimientos educacionales, con el objetivo de facilitar la comparación y replicabilidad de las experiencias destacadas al contexto nacional.

A partir de esta revisión se seleccionaron las siguientes 5 experiencias: Inglaterra, Estados Unidos, Nueva York (Estados Unidos), Ontario (Canadá) y Nueva Zelanda.

ii.1. Descripción de los Programas

Definición del problema a solucionar, enfoque conceptual

Al explorar las modalidades de asistencia técnica en 5 experiencias internacionales, se observa que en la mayoría de los casos la asistencia técnica y el apoyo que se otorga a los establecimientos tienen como objetivo principal **mejorar el aprendizaje de los estudiantes**. A nivel de enfoque y problema a solucionar, las principales (aunque leves) diferencias, se dan a nivel del foco específico. Pese a que en la mayoría de los casos revisados el apoyo tiene como foco aquellos estudiantes y establecimientos que no logran cumplir con los estándares, y existe un enfoque en la creación de capacidades y desarrollo de los establecimientos, hay experiencias como Ontario y Nueva Zelanda en las que se dan con mayor fuerza elementos tales como la formación docente y la generación de estrategias de largo plazo. En estos dos casos, hay un mayor énfasis en el trabajo con docentes, desarrollando capacidades y capacitando en herramientas y conocimientos claves a este actor

⁹ El caso de Inglaterra que se expone en este informe dejó de implementarse en el 2012. Actualmente, el gobierno ha entregado mayor autonomía a los establecimientos para que decidan respecto del tipo de apoyo requieren para sus procesos de mejora. Por esto, se ha quitado la responsabilidad a las autoridades locales de asignar un asesor a cada establecimiento y cada establecimiento puede contratar apoyo externo (de su propio presupuesto), en caso de ser necesario (UK, Department for Schools and Families). Sin embargo, se considera relevante incluir en este análisis el modelo implementado hasta el 2012 por Inglaterra dado que podría ser interesante para el modelo chileno actual conocer la evolución de dicho modelo.

específico. Por otra parte, en otros casos como Inglatera y Estados Unidos, se observa una mayor relación y foco del apoyo para la mejora de resultados de acuerdo a estándares nacionales o estatales. En esos casos, el apoyo se da a nivel del desarrollo de estrategias integrales con los diferentes actores y el trabajo es principalmente en conjunto con el equipo directivo de cada organización escolar.

Público al que está dirigido

Respecto al público objetivo de la asesoría en las experiencias internacionales revisadas, ocurre que en todos los casos estudiados el foco principal de la asesoría son los establecimientos con mayores dificultades. Esto es, **establecimientos de bajos resultados o progreso lento**, de acuerdo a un determinado estándar o clasificación. Lo que varía entre las experiencias es la manera de clasificar a los establecimientos, y cómo el apoyo se adecúa a estas clasificaciones. De esta manera, en casos como el de Nueva York, por ejemplo, además de bajos resultados en pruebas estandarizadas (por tres períodos consecutivos) se suman otros indicadores como tasas de graduación y resultados combinados de diferentes áreas (además de lenguaje y matemática, que son las áreas más comunes). Por su parte, en el contexto Neozelandés, la decisión de qué escuelas requieren apoyo viene dado por una decisión conjunta entre las oficinas Ministeriales Regionales y los proveedores de estos servicios de apoyo que son Universidades a quienes el Ministerio de Educación les ha entregado la responsabilidad de los programas de apoyo. En otros casos, como Ontario, se piensa en apoyo diferenciado para las distintas clasificaciones, que se relacionan con el cumplimiento de estándares de aprendizaje principalmente en lenguaje. En Inglatera, el apoyo que se entrega desde la Autoridad Local (Local Education Authority o LEA) y se realiza a través de un asesor SIP (School Instructional Partner). En este caso, todos los establecimientos que son mantenidos por la Autoridad Local (LEA) reciben el apoyo de un SIP, quien los asesora y apoya en términos de decidir que otro tipo de apoyo externo podrían recibir. El apoyo es diferenciado entonces para cada establecimiento, tomando en consideración diferentes elementos como por ejemplo, la clasificación realizada por la “Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills¹⁰” (OFSTED).

ii.2. Diseño y Metodología de los Programas

Se destaca en las experiencias revisadas la flexibilidad de la asesoría. En todos los casos **los programas se presentan como un apoyo y asesoría que busca responder a las necesidades individuales de los establecimientos**. A su vez, todos los procesos de asesoría comienzan con el desarrollo de una autoevaluación o diagnóstico de los establecimientos, lo que permite orientar y plantear objetivos a la asesoría que reciben.

Las principales diferencias se encuentran en quién tiene la responsabilidad sobre la asesoría, y en el tipo de “proveedor” de la asesoría. Por ejemplo, en los casos de Inglatera, Estados Unidos y Ontario, la responsabilidad recae en las Autoridades Locales (LEA o distritos escolares), mientras que en otros casos, como Nueva Zelanda desde el nivel central del Ministerio de Educación se ha coordinado el proceso de asesoría con los proveedores. En términos de quién ofrece la asesoría también hay diferencias. Hay casos como Nueva York donde la mayor parte del apoyo y asesoría es

¹⁰ Ofsted es la Oficina de Estándares en Educación, Servicios Infantiles y Habilidades. Es una oficina independiente que inspecciona y regula servicios orientados a niños y jóvenes, así como la provisión de educación para todas las edades.

entregado por entes privados. Por su parte, en Nueva Zelanda, son seis universidades definidas por el Ministerio de Educación las que entregan la asesoría. En las experiencias de Inglaterra y Ontario la asesoría principal es entregada y coordinada desde el nivel local.

En términos más específicos respecto del diseño del programa, en Inglaterra la asignación del asesor SIP y el tiempo para cada colegio son decididos desde la autoridad local dependiendo de las características del establecimiento. En promedio, se dedican 5 días al año, y un SIP es asignado a un establecimiento por un máximo de 5 años. La primera visita, en Noviembre, tiene como objetivo revisar y evaluar el progreso escolar y acordar metas y objetivos para el año escolar. Para esto, se revisa el plan de mejora escolar, los resultados en exámenes y evaluaciones, entre otros datos. En esta reunión participan el asesor SIP, equipo directivo y otros miembros del establecimiento que el director estime conveniente (Teaching Expertise, 2007). En general, la formación y capacitación de los SIP es responsabilidad de las autoridades locales o distritos. Los SIP eligen el tipo de capacitación que perciben puede ser más útil en el marco de su trabajo (Teaching Expertise, 2007)¹¹.

En el caso de Estados Unidos, en general, la asistencia técnica que entrega la Oficina Local (distrito escolar) debe apoyar al establecimiento en el desarrollo e implementación de su Plan de Mejora. La asistencia técnica debe enfocarse en fortalecer y mejorar el programa pedagógico del establecimiento. Así, debiese tener tres ámbitos principales como foco: Análisis de Datos, Identificación e Implementación de las Estrategias y Análisis de Presupuesto.

Específicamente para Nueva York, los equipos de apoyo estatal se organizan de manera flexible, y entregan apoyo a los establecimientos en áreas como: instrucción, operaciones, y servicios familiares y de estudiantes. Los equipos de apoyo se dividen en 5 especialidades: Foco Académico Riguroso, Aprendizaje Profesional, Plan de Apoyo para establecimientos con Dificultades, Servicios Operacionales y Apoyo para todos los Estudiantes. Cada “Network Team” entrega apoyo a aproximadamente 25 a 35 establecimientos. Los “Network Teams” desarrollan planes de acción focalizados en las necesidades de cada establecimiento. Estos planes identifican acciones específicas, benchmarks y metas anuales, enfocadas en mejorar el rendimiento de los estudiantes.

En Ontario, la asesoría busca proveer apoyo intensivo para establecimientos de bajo rendimiento y establecimientos estancados o con empeoramiento de sus resultados. Además, se busca fortalecer y apoyar el liderazgo institucional, prácticas en la sala de clases e intervenciones, además de compartir buenas prácticas entre establecimientos. Así, los Asesores apoyan a los establecimientos con diferentes estrategias, como el desarrollo de planes diferenciados de apoyo para los establecimientos, revisión de los planes de mejora y metas, y apoyo en análisis de datos.

Finalmente, en Nueva Zelanda, se espera que los proveedores del apoyo (universidades) utilicen un conjunto de estrategias y modalidades de asesoría. Entre éstas, apoyo presencial, actividades online, talleres y seminarios y trabajo con un conjunto de establecimientos, entre otros. Los

¹¹ (<http://www.teachingexpertise.com/articles/school-improvement-partners-2260>)

establecimientos también pueden elegir y solicitar apoyo en otras modalidades, tal como apoyo específico para algún tema, como por ejemplo Liderazgo Escolar. La estructura de apoyo puede tomar diversas formas y se describe como flexible y contextualizada (“context-specific”). Se enfoca en directivos, líderes y docentes y la metodología de trabajo puede ser a nivel individual, grupal o a nivel del establecimiento completo. El programa provee apoyo en términos principalmente de desarrollo profesional, enfocándose en profesores y liderazgo escolar. En cada contrato se especifican los parámetros y expectativas para cada establecimiento. Estas prioridades son modificadas anualmente, en respuesta a evaluaciones y al contexto del momento.

Principales actores y funciones

En general, en todas las modalidades de apoyo internacionales estudiadas es el nivel central (Ministerio de Educación o su equivalente), quien define la política de apoyo en términos generales. Es el nivel central el que toma las decisiones centrales y desde donde surge el financiamiento para las asesorías.

Además, todos los países estudiados cuentan con algún **actor relevante a nivel de la autoridad local**. Así, en Inglaterra el actor a nivel local que implementa la política de apoyo a los establecimientos es la LEA (Local Educational Authority). En este caso, la autoridad local asigna a cada establecimiento un SIP. La decisión final es de la autoridad local, pero debiese consultar a cada establecimiento al respecto. Entre sus tareas está la coordinación, gestión, capacitación y apoyo de los SIP.

En Estados Unidos, hay distintos actores a nivel local que cumplen funciones relevantes. En primer lugar, están los Centros de Asistencia Técnica que pueden ser regionales o temáticos. Los Centros Regionales proveen asistencia a los Estados para apoyarlos en la implementación de diferentes programas de mejora escolar. A la vez, buscan aumentar la capacidad de las oficinas Estatales para apoyar a sus distritos y establecimientos en completar sus metas y cumplir con los estándares. Los Centros Temáticos entregan información basada en evidencia, guía, análisis y conocimiento en ciertos aspectos claves. El segundo actor es la Oficina Estatal de Educación (SEA), quien tiene como responsabilidad asignar financiamiento para el programa de mejora escolar y crear un sistema estatal que provea asistencia técnica a los establecimientos que lo requieran. Esta asesoría corresponde a los Equipos de Apoyo (“Support Teams”), que cumplen diversas funciones y cuyos equipos generalmente incluyen a docentes y directivos exitosos, apoderados, representantes de instituciones de educación superior y representantes de Centros de Asistencia Técnica Regionales. La SEA distribuye los recursos hacia determinadas Agencias Locales de Educación (distritos escolares), de acuerdo a los resultados de sus establecimientos. El distrito escolar es entonces un tercer actor a nivel local que cumple un rol importante. Éste tiene la responsabilidad principal de asegurar que los establecimientos identificados en las categorías correspondientes reciban la asesoría técnica necesaria para el desarrollo e implementación de su plan de mejora, pero no es requisito que sea el mismo distrito el que implemente el apoyo.

Es posible ejemplificar el caso de Estados Unidos con lo que ocurre en Nueva York. En esta experiencia, lo que ocurre a nivel estatal es que la SEA ha creado un sistema de redes de apoyo (“school support networks”), que son equipos de aproximadamente 15 integrantes, conformados por

educadores y profesionales con experiencia en diversas áreas. Estos equipos apoyan a los establecimientos presencialmente en terreno y también desde sus oficinas en distintos lugares de la ciudad. Cada red de apoyo incluye asesores (Achievement Coaches) quienes van directamente a las escuelas. A nivel de del distrito escolar, cada establecimiento es asesorado por un Superintendente, que se asigna según el distrito donde se encuentra ubicado el establecimiento. Los Equipos de Apoyo y Superintendentes trabajan en conjunto y alineados. Los superintendentes apoyan los establecimientos en cada distrito escolar, en términos decisiones de contratación de docentes, evaluación de directores, entre otros.

En el caso de Ontario, Canadá, el apoyo surge desde los Boards (Oficinas Locales), quienes son los que administran los establecimientos públicos. De esta manera, existen los llamados Líderes Locales (OFIP Board Leaders), que trabajan en colaboración con los establecimientos, revisando estrategias, desarrollando capacidades, colaborando en el desarrollo de estrategias para establecimientos de bajos resultados y estancados en sus avances, y asegurando herramientas de evaluación comunes para todos los establecimientos. Además, están los superintendentes, quienes son el personal de las oficinas locales responsables por un grupo de establecimientos (People for Education, 2009). Los superintendentes realizan visitas regulares a los establecimientos para la revisión de sus estrategias, y entre sus funciones se cuentan la articulación de metas exigentes y la generación de una cultura de altas expectativas para todos los estudiantes, asegurar que las estrategias planeadas se implementen en los establecimientos, apoyo a los equipos directivos en el análisis de datos, apoyo en el desarrollo de redes entre establecimientos, y la necesidad de desafiar a los establecimientos y sus equipos para el establecimiento de metas y objetivos.

Finalmente, en el caso de Nueva Zelanda, el actor a nivel local es la oficina Ministerial Regional. Su rol no está directamente relacionado al apoyo, sino que principalmente tiene que ver con la decisión de cuáles son los establecimientos que requieren el apoyo.

En el caso de los **actores que entregan la asesoría directamente**, se ven diferencias relevantes entre las experiencias revisadas.

En primer lugar, en el caso de Inglaterra, quien entrega el apoyo desde el nivel local a los establecimientos es el asesor SIP (School Instructional Partner). El asesor SIP tiene como funciones principales la entrega de desafíos profesionales a los establecimientos ayudando al equipo directivo a evaluar su rendimiento, identificar prioridades y planificar un cambio efectivo. Debe enfocarse principalmente en el progreso y resultados de los estudiantes, respeto por la autonomía de la escuela, desafío y apoyo profesional y realización de evaluación basada en evidencia. Los SIP son muchas veces calificados como un “amigo crítico profesional” (Department for Children, Schools and Families). Para lograr estos objetivos, se espera que el SIP tenga habilidades en términos de análisis de datos, estrategias de mejora escolar, credibilidad ante el equipo directivo. Además, se espera que el SIP haya tenido experiencia previa como asesor externo en términos de planificación y evaluación (Teaching Expertise, 2007).

En el caso de Ontario, el asesor es el SAO (“School Achievement Officer”), quien entrega el apoyo directo a los establecimientos. El SAO debe actuar como un “amigo crítico del personal del

establecimiento, apoyar en la determinación de fortalezas y debilidades del establecimiento, desarrollar capacidades en el establecimiento para un mejoramiento continuo y proveer presión y apoyo para el mejoramiento escolar.

Finalmente, en Nueva Zelanda, son las seis universidades asignadas por el Ministerio de Educación las que realizan la asesoría en los establecimientos. Las unidades de apoyo, dentro de las universidades, cuentan con asesores, que son los que trabajan directamente en los establecimientos entregando el apoyo, que puede ser en diferentes formatos: un asesor con un grupo de docentes, múltiples asesores trabajando de manera independiente en el mismo establecimiento, establecimientos trabajando juntos en un área temática, múltiples asesores trabajando coordinadamente en un establecimiento, un asesor trabajando con un conjunto de establecimientos y finalmente un asesor trabajando de manera integral con un establecimiento.

Otros actores relevantes

En el caso de Inglatera otro actor relevante en el proceso del apoyo a los establecimientos son las “National Strategies”. El vínculo entre el SIP y la autoridad local se da a través de las National Strategies, que se encargan principalmente (en conjunto con la autoridad local) de la evaluación, entrenamiento, acreditación y apoyo de los asesores SIP.

En el caso de Inglatera también es importante mencionar a la OFSTED, que pese a no tener un rol específico en términos de apoyo, es un actor que tiene presencia en el establecimiento y por tanto es fundamental de ser considerado. Como se mencionó, la OFSTED es la Oficina de Estándares en Educación, Servicios Infantiles y Habilidades. Es una oficina independiente que inspecciona y regula servicios orientados a niños y jóvenes, así como la provisión de educación para todas las edades. Con respecto a la relación de los SIP con OFSTED, en términos generales, son las autoridades locales las que deben relacionarse con OFSTED, no los SIP. Sin embargo, es importante aclarar que un SIP puede ser inspector, pero nunca del mismo establecimiento donde actúa como SIP. Además, son los establecimientos quienes deben mostrar al inspector OFSTED el informe que haya realizado el SIP (los inspectores no tienen acceso anterior).

En el caso de Ontario, destaca que en la descripción del modelo de apoyo los directores y docentes aparecen como actores claves del proceso de mejora. Cada uno cumple con funciones claras en este proceso. En este sentido, los directores, entre otras funciones deben asegurar que las estrategias estén siendo desarrolladas para aquellos grupos de alumnos con resultados bajo lo esperado y son los responsables del desarrollo del Plan de Mejora del Establecimiento, que debe establecer metas ambiciosas e identificadas de manera colaborativa. Para esto, se espera que utilice análisis de datos, que mantenga una presencia constante en la sala de clases, que apoye el desarrollo de capacidades de distintos actores de la comunidad educativa y que incorpore al conjunto de la comunidad escolar. Los docentes, por su parte, deben transmitir altas expectativas a los estudiantes, utilizando datos para retroalimentar la instrucción y utilizar diversas estrategias para enfocarse en las diversas necesidades y lograr disminuir la brecha de resultados entre grupos de estudiantes. Se espera que desarrollen un trabajo colaborativo, participando del proceso de desarrollo e implementación del Plan de Mejora del establecimiento.

ii.3. Evaluación de los Programas

No todos los programas revisados cuentan con evaluaciones disponibles. Sin embargo, en la mayoría es posible encontrar algunos elementos y datos para dar cuenta del cumplimiento de objetivos y de sus procesos de implementación.

En el caso de Inglaterra, una evaluación realizada por el “National Foundation for Education Research (2005), entregó información que indica que la mayoría de los establecimientos evaluaba de manera positiva a su asesor SIP. Los encuestados indicaron que la principal función de los SIP debiese ser el desafiar al docente y al establecimiento, de manera de movilizar y orientar la agenda de mejoramiento del centro escolar. Para lograr esto, identifican como elemento central que la selección del SIP es fundamental para el éxito del proceso. Entre los criterios de selección estarían la experiencia y formación del asesor. Entre los aspectos negativos se encuentra la dificultad de los encuestados para diferenciar al asesor SIP del antiguo sistema de supervisión. Además, se da confusión entre el rol del SIP y la inspección de la OFSTED.

En términos generales en Estados Unidos, el programa NCLB ha sido controversial desde sus inicios. Los críticos han indicado que la política ha significado desviar la atención de asignaturas que no son evaluadas, y que induce al entrenamiento para el test (Dee, Jacob, Hoxby, Ladd, 2010). Sin embargo, se muestra que manteniendo otros elementos constantes, los Estados que introducen mecanismos de accountability más temprano, muestran mayores avances en sus tests (Hanushek y Raymond, 2005 en Hanushek, 2008). Además, los estudiantes en Estados con políticas de accountability más fuertes, muestran mejores resultados (Carnoy y Loeb, 2002 en Hanushek, 2008). Resultados de Estados individuales muestran que los resultados de los aprendizajes aumentan en mayor medida luego de la introducción de NCLB (Center on Education Policy, 2007 en Hanushek, 2008). De acuerdo a Hanushek (2008), es difícil distinguir los impactos de reformas simultáneas y establecer causalidad entre NCLB y la mejora de resultados. Sin embargo, el panorama muestra mejoras luego de la introducción de la “test based accountability”.

En el caso específico de Nueva York, las principales críticas al modelo de asesoría han surgido desde las Asociaciones de Profesores. De acuerdo a su visión, los equipos de apoyo no fueron diseñados para ser evaluados. Señalan que los establecimientos educacionales operan aisladamente y que los apoyos no están presentes en los establecimientos que más lo necesitan. Además, se señala que los mismos equipos de apoyo reciben poco apoyo y asesoría del Departamento Estatal de Educación y por tanto se encuentran también en una situación compleja (<http://www.uft.org/testimony/testimony-department-educations-children-first-networks>).

En el caso de Ontario, el programa en general ha mostrado resultados positivos. Así, los resultados “EQAO”¹² para 137 establecimientos OFIP 1 y 2 en 2000 y 2010 muestran un mejoramiento promedio de 5 puntos porcentuales. Esta mejora de rendimiento está similarmente distribuido entre

¹² EQAO=Education, Quality and Accountability Office

las 6 áreas de evaluación y ha resultado en que 62 de los 137 establecimientos ya no cumplan el criterio para continuar como establecimiento OFIP¹³ (Ontario Ministry of Education, 2010).

Finalmente, en Nueva Zelanda, una evaluación realizada al sistema de apoyo (Sankal and Chauvel, 2010), encuentra que existe variabilidad en los procesos y criterios utilizados por los proveedores para seleccionar establecimientos. La evaluación encuentra que no hay procesos sistemáticos o criterios explícitos de selección, y los establecimientos perciben que estos procesos no son transparentes, lo que genera en los establecimientos una percepción de que los recursos no se están utilizando de una manera eficiente. Relacionado con esto, existen distintos proveedores y se observan diferencias importantes entre ellos en términos del diseño e implementación de los convenios. Esto crea confusión en los establecimientos, especialmente en aquellos que reciben apoyo de más de un proveedor, dado que ellos lo perciben como un servicio del Ministerio. Además, la evaluación encuentra que la relación entre las oficinas Ministeriales Regionales y los proveedores de los servicios de apoyo no está lo suficientemente desarrollada, sintiéndose excluidas las oficinas regionales. Esto además produce pérdida de oportunidades en términos del conocimiento que tienen las oficinas regionales sobre el contexto y establecimientos en particular. Esto ha sido abordado para dar más relevancia a las oficinas regionales.

A pesar de lo anterior, los establecimientos asesorados evalúan de manera positiva la manera en que se implementa el apoyo. Además, los servicios que se entregan varían anualmente, de acuerdo a las prioridades gubernamentales. De esta manera, estos servicios entregan al Ministerio una gran oportunidad para monitorear el servicio y entregar orientaciones más claras. Se recomienda trabajar con foco en acciones sustentables, dado que la evaluación muestra alta variabilidad en términos de la sustentabilidad de las acciones de los proveedores. En este sentido, Sankal and Chauvel (2010), proponen diferentes ámbitos de acciones sustentables. Entre ellas, la sustentabilidad de participación, la sustentabilidad de los procesos y la sustentabilidad de resultados de docentes y estudiantes.

¹³ OFIP=Ontario Focused Intervention Partnership

4. Una comparación entre el modelo teórico ATP y otros modelos.

i. Definición del problema a solucionar, enfoque o marco conceptual

El modelo ATP ofrecido actualmente por el MINEDUC, al igual que las experiencias nacionales e internacionales, tiene como uno de sus principales objetivos mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se enfoca en apoyar los procesos pedagógicos que permitan una implementación efectiva del curriculum y mejorar la gestión escolar.

Respecto al foco de intervención, se podría decir que el modelo ATP, al igual que en las Escuelas Críticas, y Escuelas y Liceos Prioritarios, es una mezcla entre el enfoque que se centra en la sala de clases (ej: LEM) y aquel que considera la escuela como una totalidad (ej: P900). Esto, debido a que si bien se focaliza en apoyar los procesos de base para la implementación efectiva del curriculum (foco en el aula), en la medida en que el Plan de mejora involucra distintas dimensiones y ámbitos, la asesoría podría también eventualmente ser más integral.

Público al que está dirigido

Según lo que se desprende de los documentos que describen el modelo ATP, y al igual que los programas de asesoría revisados a nivel nacional e internacional, la asesoría debiese focalizarse en aquellos establecimientos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico. Lo que varía entre las diferentes experiencias es la manera de clasificar a estos establecimientos. En el modelo ATP, se espera que la asesoría se focalice en los establecimientos que han tenido bajos rendimientos académicos en lenguaje y matemáticas (medidos a través de la prueba SIMCE) y bajo nivel socioeconómico de los alumnos, entre otros indicadores. Sin embargo, otros establecimientos también pueden por ley solicitar el apoyo, y por tanto hay establecimientos sin bajos rendimientos que podrían eventualmente participar de la asesoría ministerial.

Las experiencias internacionales estudiadas también le dan importancia a los bajos resultados académicos, principalmente en lenguaje y matemáticas (medidos a través de pruebas estandarizadas), pero además incluyen otros elementos como establecimientos con progreso lento. A su vez, en algunos de estos programas consideran otros indicadores para medir el rendimiento académico, como en el caso de Nueva York, donde se incluyen tasas de graduación y resultados combinados de diferentes áreas (no sólo en lenguaje y matemáticas).

Al igual que la mayoría de las experiencias nacionales, el modelo ATP está dirigido a los establecimientos que reciben aportes del Estado y a todos los estudiantes de educación parvularia, básica y media, y se implementa a lo largo de todo Chile. Sin embargo, la cobertura es mayor que la de la mayoría de las experiencias nacionales previas comparadas.

A diferencia de P900, LEM y Escuelas Críticas, donde la selección de los establecimientos definía el nivel central del MINEDUC, en el modelo ATP el MINEDUC establece criterios de selección, pero cada Departamento Provincial de Educación (DEPROV) debe priorizarlos para seleccionar los establecimientos que asesorará; similar a lo que ocurría en las Escuelas y Liceos Prioritarios. A nivel internacional las experiencias son diversas. En la mayoría de los casos la

clasificación viene dada por establecimientos que quedan clasificados en determinadas categorías de acuerdo a los estándares. De otra manera, en el caso de Nueva Zelanda la selección de las escuelas se decide en conjunto entre las oficinas ministeriales regionales y las organizaciones asesoras externas, que son universidades. Por su parte, en el caso de Inglaterra, todos los establecimientos que son mantenidos por la Autoridad Local (LEA) reciben el apoyo de un asesor.

ii. Metodología

Diseño del programa

El modelo ATP ofrecido por el MINEDUC se diferencia de las experiencias nacionales pasadas porque establece diferentes modalidades de apoyo dependiendo de las características de los establecimientos seleccionados. Cada modalidad varía en los objetivos y periodicidad con que se da a la asesoría. A nivel internacional, en la mayoría de las experiencias revisadas destaca la flexibilidad como un elemento central del proceso de asesoría. Los programas se presentan como un apoyo y asesoría que busca responder a las necesidades individuales de los establecimientos. En este sentido, se entrega apoyo diferenciado para cada establecimiento, según diversos elementos que se toman en consideración.

En el caso del modelo ATP del Ministerio de Educación, en particular de la División de Educación General del MINEDUC, se han definido centralmente las áreas y temáticas en las que se ofrece apoyo a los establecimientos educacionales. Sin embargo, se espera que la implementación de dichas estrategias se realice en forma flexible y considerando las particularidades de cada establecimiento. Aun así, en las experiencias internacionales sistematizadas existe mayor flexibilidad, ya que los programas se presentan como un apoyo para responder a las necesidades particulares de los establecimientos.

El modelo ATP, a diferencia de la mayoría de las experiencias nacionales e internacionales estudiadas, es implementado directamente por el Ministerio de Educación desde el nivel provincial. Sólo P900 cumple con esta misma característica. Todas las otras experiencias nacionales son implementadas a través de instituciones externas. En los casos internacionales se dan distintas variantes. Solamente en Nueva Zelanda el programa es manejado desde el Estado central con la colaboración de Universidades Regionales para su implementación. En casos como Inglaterra, Estados Unidos y Ontario la responsabilidad recae en las autoridades locales.

Respecto a las líneas de acción, en respuesta al objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos, el modelo ATP, al igual que varios de los programas analizados, tiene componentes referidos a la implementación efectiva del curriculum escolar y a la gestión escolar. Lo mismo sucede en algunos de los casos internacionales revisados. Hay casos como Inglaterra donde se da un foco más integral, pero especialmente enfocados en la mejora de resultados, mientras otros casos como Ontario y Nueva Zelanda tienen mayor foco en elementos de desarrollo profesional docente

Respecto a los contenidos de la asesoría en el modelo ATP, estos deben estar orientados a apoyar a los establecimientos en dos áreas fundamentales: la implementación efectiva del currículum y el desarrollo de un Plan de Mejoramiento Educativo. En ninguna de las experiencias nacionales pasadas revisadas existe un instrumento institucional, como lo es el Plan de Mejoramiento Educativo, que oriente la acción de los asesores¹⁴. En los casos internacionales, si bien en la mayoría de los establecimientos deben elaborar Planes de Mejora que orientan el trabajo de la asesoría, éste es sólo un insumo que junto con varios otros elementos ayudan a definir el plan de asesoría. Por ejemplo, en Inglaterra se considera tanto el Plan de Mejora como los resultados en evaluaciones, y en Estados Unidos se considera el Plan de Mejora, pero con tres focos específicos (Análisis de Datos, Identificación e Implementación de las Estrategias y Análisis de Presupuesto)¹⁵. En varios de los casos analizados, como Ontario, destaca la relevancia que se da a que la asesoría entregue apoyo en análisis de datos y a partir de ellos se fortalezca la toma de decisiones a nivel de cada establecimiento.

Además, en el modelo ATP para la implementación efectiva del currículo se requiere que el asesor apoye al equipo directivo para que consideren la gestión pedagógica de los docentes, que incluye: la optimización del uso del tiempo académico, el monitoreo del logro de los estudiantes y el fomento de una cultura y un clima favorable al aprendizaje. A su vez el asesor debe entregar las herramientas e información para que el establecimiento decida cómo articular los programas y/o estrategias ministeriales, según las necesidades de aprendizaje detectadas en el diagnóstico (MINEDUC, 2012). En el caso de experiencias internacionales, hay distintos elementos claves que los asesores debiesen cumplir. Entre ellos, está el hecho de contar con habilidades en términos de análisis de datos, estrategias de mejora escolar, credibilidad ante el equipo directivo. Destaca que en varias de las experiencias se habla del asesor como un “amigo crítico (*critical friend*)”.

El modelo ATP contempla la entrega y uso de material educativo para apoyar los procesos pedagógicos, tal como lo hacen algunas experiencias nacionales (ej: P900). También se considera a través del Plan de Apoyo Compartido (O PAC) como una dimensión a trabajar en la asesoría la convivencia y clima escolar, como lo hacen a nivel nacional la mayoría de las modalidades pasadas de asistencia técnica (P900, Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios) y algunas experiencias de asistencia técnica externa (ej: la Universidad de Concepción). En las experiencias internacionales no se desprende que se genere material educativo específico. Es posible que en casos como Nueva York (donde son entes externos que entregan la asesoría) y Nueva Zelanda, donde son las universidades las encargadas de la asesoría, se genere material, pero no aparece como central en la revisión realizada.

El modelo ATP define 4 pasos metodológicos (preparación de la visita según modalidad, ejecución, retroalimentación y evaluación) con actividades asociadas a cada uno, lo que proporciona un método de trabajo al proceso de apoyo técnico pedagógico en su plan de visita. De manera similar, en la mayoría de las asistencia técnicas externas nacionales la implementación se desarrolla en

¹⁴ En el caso de la actual asesoría, también se utilizan otros instrumentos para orientar la asesoría. Entre ellos, los resultados de evaluaciones.

¹⁵ Ver sección 3.2 y matriz en anexo 2 para mayor detalle

fases, pero en estos casos son 3 (instalación, implementación, y monitoreo y evaluación), no incluyendo como etapa la retroalimentación a lo largo de todo el proceso. En ninguna de las modalidades pasadas de asistencia técnica a nivel nacional se explicitan etapas metodológicas para la ejecución de las estrategias.

Al analizar las experiencias internacionales sistematizadas todas comienzan, al igual que el modelo ATP, con el desarrollo de diagnóstico de los establecimientos, lo que permite plantear objetivos a la asesoría. Además, la mayoría de estas experiencias agregan en esta primera etapa una autoevaluación de los establecimientos, elemento que también es considerado en el modelo ATP, al ser un componente importante de la Ley SEP y del Plan de Mejoramiento educativo que surge con ella.

Respecto a la duración del modelo ATP, éste está diseñado para ejecutarlo en 1 año, siendo que la mayoría de las experiencias nacionales tienen una duración de 3 a 4 años aproximadamente. En los casos internacionales se ve variedad al respecto de la duración y continuidad de la asesoría. Así, por ejemplo en el caso de Nueva Zelanda la asesoría y prioridades son revisadas anualmente para verificar su pertinencia. En Inglaterra, por su parte, los asesores son asignados a un establecimiento por un máximo de 5 años.

Principales actores y sus funciones

El modelo ATP, al igual que P900, el único programa de los analizados que es ejecutado directamente por el MINEDUC, tiene actores involucrados del MINEDUC a nivel central, regional y provincial, a través de los asesores técnico-pedagógicos.

El nivel central es el responsable de la coordinación de la asesoría y, al igual que todas las modalidades pasadas de asistencia técnica ofrecidas por el MINEDUC, diseña y financia los programas. El nivel regional supervisa y apoya la labor realizada por los Departamentos Provinciales.

Finalmente, el nivel provincial tiene la función de seleccionar los establecimientos posibles de ser asesorados, tal como ocurrió en P900, y de hacer el seguimiento a las actividades que realiza el asesor técnico pedagógico a través de indicadores de gestión. El nivel provincial también planifica, ejecuta y evalúa las estrategias específicas de asesoría y apoyo a establecimientos educacionales del país.

A nivel internacional, en todas las experiencias analizadas, también hay actores relevantes a nivel local. Son ellos quienes coordinan la asesoría y en la mayoría de los casos son los responsables de su correcta implementación. Por ejemplo en Inglaterra, la autoridad local (LEA) asigna un asesor a cada establecimiento. Desde ahí entonces se coordina e implementa la asesoría. Una estrategia similar se da en el caso de Ontario, donde el apoyo surge desde los Boards (Oficinas Locales), quienes son los que administran los establecimientos públicos. En el caso de Estados Unidos, hay diferentes actores a distintos niveles, partiendo por Centros Regionales que proveen asistencia a los Estados. Las Oficinas Estatales de Educación, por su parte, deben asegurar un sistema de asesoría a los establecimientos. Finalmente, las Agencias Locales de Educación son las responsables de

coordinar y ejecutar la asesoría. El caso de Nueva Zelanda varía con respecto a lo anterior, dado que la implementación de la asesoría se organiza desde la Oficina Ministerial Regional, y como se ha mencionado, se realiza a través de las universidades.

Respecto al rol del asesor técnico-pedagógico, éste es, al igual que todas las experiencias nacionales revisadas, quien implementa el programa en los establecimientos educativos. La frecuencia en que visitan los establecimientos depende de la modalidad, pero esta varía entre 4 y 6 veces al año. Esta periodicidad es bastante menor que en el P900 (entre 8 y 16 visitas al año) y en LEM (se visita una vez a la semana por periodos 3 a 4 semanas en distintos momentos del año) y que en algunas experiencias nacionales de asesoría técnica externa, como en el caso de la Sociedad de Instrucción Primaria donde las visitas eran mensualmente y en la Fundación Chile donde era semanales.

En ninguna de las experiencias nacionales revisadas existe la modalidad en RED, que es implementada por el modelo ATP. Los asesores pedagógicos trabajan en duplas, otra característica que es innovadora respecto a las experiencias pasadas ofrecidas por el MINEDUC, pero no así respecto a las experiencias nacionales de asistencia técnica externa revisadas, donde también el trabajo era en parejas.

En cuanto a las funciones específicas del asesor, éstos deben brindar apoyo técnico-pedagógico para la implementación efectiva del currículum. Esto es: 1) activar y movilizar competencias técnicas pedagógicas en los equipos directivos; 2) orientar y guiar para la articulación de programas y/o estrategias ministeriales, para el desarrollo curricular; y 3) entregar asesoría y apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Respecto a los asesores, se dan distintas experiencias internacionales en las experiencias revisadas. En el caso de Inglaterra, se piensa el rol del Asesor (SIP) como un amigo crítico profesional, desafiando profesionalmente a los equipos y apoyando en el análisis de prioridades, evaluación de rendimiento y planificación del cambio efectivo. Se espera que el SIP tenga habilidades en términos de análisis de datos, estrategias de mejora escolar y credibilidad ante el equipo directivo. Además, se espera que el SIP haya tenido experiencia previa como asesor externo en términos de planificación y evaluación. En el caso de Ontario también existe la percepción del asesor como un amigo crítico, apoyando y desafiando a los equipos en la búsqueda de sus objetivos y cumplimiento del Plan de Mejora. En el caso de Nueva Zelanda, los asesores tienen un foco más orientado al desarrollo profesional docente. Finalmente, en el caso de Estados Unidos, específicamente en Nueva York, existen equipos de apoyo que son seleccionados por los establecimientos de acuerdo a sus necesidades de asesoría. Estos equipos tienen asesores que trabajan directamente en los establecimientos.

II. Modelo de asesoría ha implementado según jefes técnicos y asesores ATP

Esta sección presenta los resultados que buscan identificar las visiones que sostienen tanto los asesores técnicos como los jefes técnicos de los distintos DEPROV acerca del modelo de asesoría implementado. Este apartado busca responder a uno de los principales objetivos del estudio que consiste en la identificación del modelo de asesoría que se lleva a cabo en la práctica por los distintos DEPROV del país a partir de la visión de jefes técnicos y asesores.

Los datos utilizados en esta sección fueron recogidos mediante tres instrumentos aplicados en paralelo y dirigidos a diferentes actores. Por una parte, se realizó una encuesta online dirigida a todos los asesores técnicos del país. A su vez, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a jefes técnicos de diez DEPROV del país (10 entrevistas), y a dos asesores de cada uno de estos Departamentos Provinciales (20 entrevistas)

A continuación se describe y presentan los instrumentos utilizados, los protocolos de aplicación, y se describe la muestra a la cual se le aplicaron los instrumentos. Luego, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos según el conocimiento de los actores sobre el modelo teórico, descripción del público objetivo del modelo de asesoría en la implementación, y finalmente, se describen diversos aspectos de la implementación de la metodología según los actores entrevistados.

1. Instrumentos y Caracterización de los encuestados

Protocolo de Aplicación de los instrumentos

A continuación se presenta el protocolo y desarrollo del proceso de aplicación de cada instrumento.

Encuesta online a asesores técnicos

El proceso de aplicación de la encuesta comenzó el día 14 de Noviembre con el envío del cuestionario online a los 632 Asesores Técnicos del País, que se encontraban en el registro entregado por el ministerio actualizado a Septiembre del 2013. La encuesta fue enviada a los correos institucionales de cada asesor.

Se crearon tres instancias en las que fue posible responder esta encuesta. La primera fue desde el día 14 de noviembre hasta el 21 del mismo. La segunda fue desde el 21 hasta el 29 de noviembre. Y la última instancia se llevó a cabo entre los días 29 de noviembre y 6 de diciembre.

Cada periodo de aplicación de la encuesta fue informado a los asesores vía email. Además de esto se realizó un contacto telefónico permanente durante todo el proceso para incentivar a los asesores a participar del estudio e informar sobre las fechas y plazos. No obstante lo anterior, no fue posible el contacto con todas las DEPROV.

De este seguimiento se obtuvo información sobre la situación actual de los asesores, lo que permitió identificar aquellos que se encontraban con licencia médica, vacaciones, trámites de jubilación o jubilados, entre otras situaciones. Las personas que se contactaron y que no respondieron la encuesta por las situaciones anteriormente descritas fueron 24.

Así al término de los tres llamados que se hicieron se lograron 474 encuestas (422 completas; 51 parciales), logrando una tasa de respuesta de un 78%.

Entrevista a jefes técnicos y asesores técnicos

Para las entrevistas a jefes técnicos y asesores, se contactó a los jefes técnicos de las diez DEPROV seleccionados y a dos asesores técnicos por cada DEPROV. Se intencionó que los asesores tuviesen distinto nivel de experiencia de manera de explorar posibles diferencias entre sus percepciones. Se logró entrevistar al 100% de la muestra planificada (20 asesores técnicos y 10 jefes técnicos).

i. Universo y muestra

Asesores Técnicos Pedagógicos

Esta sección identifica las principales características del universo total de asesores según género, edad y región. Dado que un 78% de los asesores respondieron la encuesta online, esta sección a su vez, identifica si existen diferencias entre la muestra que respondió el cuestionario y el universo de asesores, de acuerdo a las variables disponibles. Este análisis tiene como objetivo conocer el universo estudiado, como también analizar si la muestra es representativa de este universo.

En relación al universo, los datos entregados por MINEDUC muestran que de los 633 asesores la mayoría de ellos son mujeres (58%), y que el promedio de edad de los asesores es de 52,6 años. El asesor más joven tiene 27 años y el mayor tiene 73. Al realizar el análisis por región, la Tabla 10 muestra que la mayor proporción de asesores se concentra en la Región Metropolitana, seguida de la Región de La Araucanía, Bío Bío, Valparaíso y Maule.

Tabla 10: Distribución asesores según región

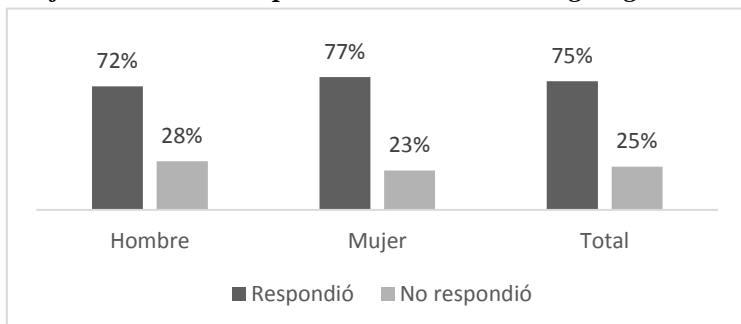
Región	N	Porcentaje
Arica - Parinacota	11	2%
Tarapacá	11	2%
Antofagasta	18	3%
Atacama	16	3%
Coquimbo	44	7%
Valparaíso	64	10%
Metropolitana	123	19%
Libertador Bernardo O'Higgins	39	6%
Maule	61	10%
Bío Bío	65	10%
Araucanía	77	12%
Los Ríos	25	4%
Los Lagos	55	9%
Aysen	11	2%
Magallanes	12	2%

Fuente Elaboración Propia. N: 633

Al comparar las características de los 474 asesores que contestaron la encuesta (muestra) y el universo de asesores se encuentra que:

- **Género:** existen diferencias entre las tasas de respuestas de hombres y mujeres, siendo estas últimas quienes presentan una tasa de respuesta mayor (77%) que los hombres (72%) (Ver Gráfico 1).

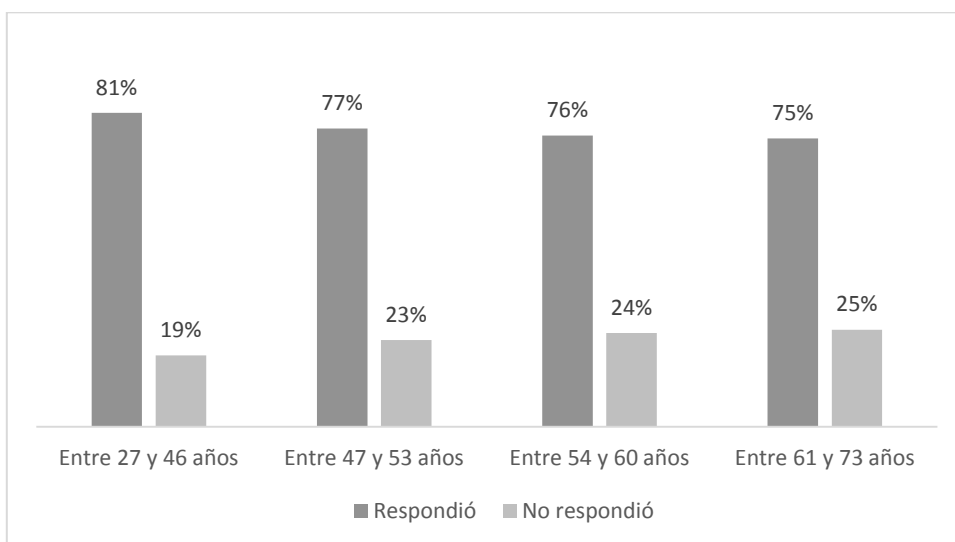
Gráfico 1: Tasa de respuesta de los asesores según género



Fuente: Elaboración propia. N: 633

- **Edad:** al analizar la edad promedio del universo y la muestra no se aprecian diferencias significativas, identificándose que los que no respondieron tienen en promedio 1,4 años más que aquellos que si contestaron. Sin embargo, cuando se analiza según tramos de edad, el grupo de personas que tiene la más alta tasa de respuesta corresponde a aquellos que tienen entre 27 y 46 años, o sea el grupo más joven, mientras que aquellos que respondieron en menor proporción corresponden a los asesores que se ubican entre los 61 y los 73 años de edad, con una tasa de respuesta de 75% (seis puntos porcentuales menos que el primer grupo) (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Tasa de respuesta de los asesores según tramo de edad (cuartiles)

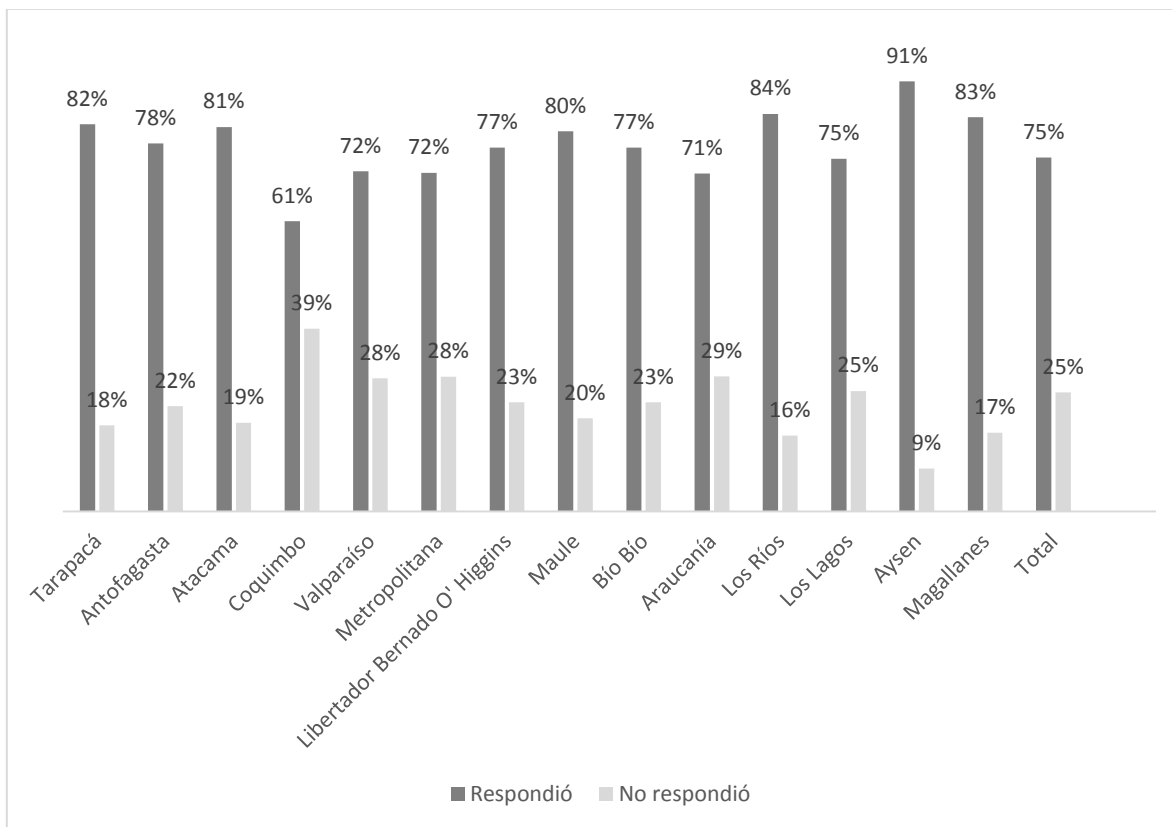


Fuente: Elaboración propia. N: 612

- **Región:** las más altas tasas de respuestas se alcanzaron en la región de Arica – Parinacota y Aysén, con un 91% de respuestas. Por otro lado, las regiones que tuvieron las tasas de respuesta más bajas corresponden a Coquimbo, con un 61%, la Araucanía, con un 71% y a

la región Metropolitana y Valparaíso ambas con una tasa de respuesta de un 72%. Estos resultados se condicen con los tamaños de las DEPROV, siendo aquellas DEPROV más grandes donde se encuentran las tasas de respuesta más bajas, dado que no se logró el contacto con todos los asesores de dichos departamentos (Ver gráfico 3; Tabla 11).

Gráfico 3: Tasa de respuesta según Región



Fuente: Elaboración propia. N: 632

Tabla 11: Distribución de asesores encuestados según región

Región	Porcentaje
Arica – Parinacota	2%
Tarapacá	2%
Antofagasta	3%
Atacama	3%
Coquimbo	6%
Valparaíso	10%
Metropolitana	19%
Libertador Bernardo O'Higgins	6%
Maule	10%
Bío Bío	11%
Araucanía	12%
Los Ríos	4%
Los Lagos	9%
Aysen	2%

Magallanes	2%
------------	----

Fuente: Elaboración propia. N: 473

De esta forma se puede decir que la muestra de asesores que finalmente participó del estudio no presenta sesgos significativos en relación al universo muestral del cual se extrajo.

ii. Características de la Muestra

Asesores Técnicos (Encuesta)

En este apartado se busca identificar las principales características sociodemográficas de la muestra de asesores que finalmente participó de la encuesta online. Además de esto se analizan tanto la formación académica de los asesores como las trayectorias laborales de éstos.

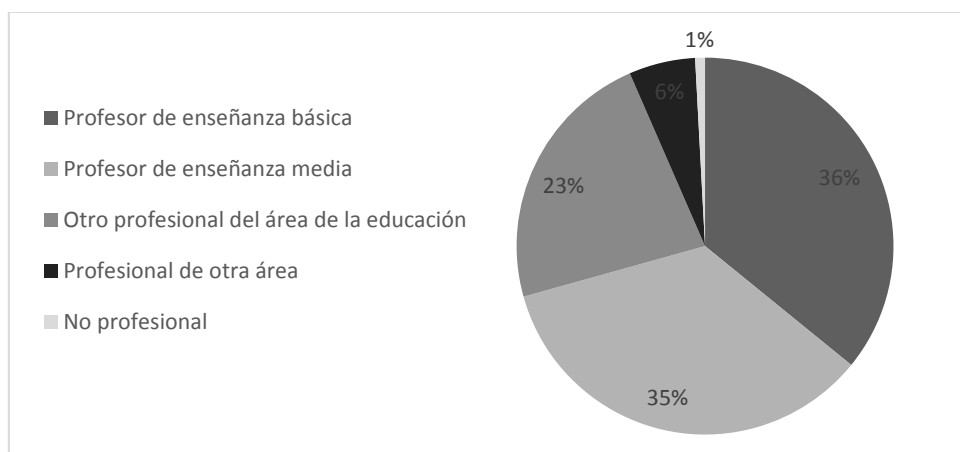
a) Características Sociodemográficas

Como se mencionó anteriormente, el 58% de los asesores que completaron la encuesta son mujeres, tienen en promedio 52,3 años y trabajan como asesores principalmente en Metropolitana, seguida de la región de La Araucanía, Bío Bío, Valparaíso y Maule.

b) Formación académica

El Gráfico 4 muestra la distribución de las profesiones declaradas por los asesores. La mayoría de estos menciona ser profesores de enseñanza básica (36%), el 35% es profesor de enseñanza media y un 26% dice ser otro profesional del área de la educación. Solo un 6% de los asesores tienen profesiones que corresponden a otra área y un 1% dice no ser profesional. Con respecto al año de egreso de pregrado de los asesores, se observa que el año promedio en que salieron de la universidad corresponde a 1987.

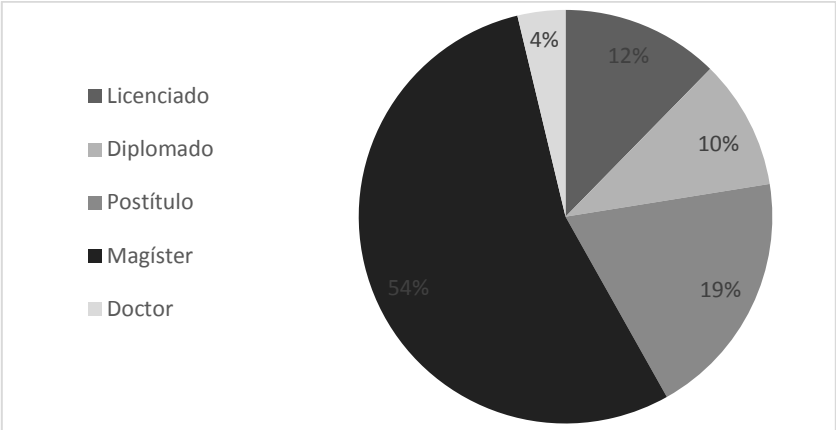
Gráfico 4: Profesión de los Asesores Técnicos



Fuente: Elaboración Propia. N: 474

Como lo muestra el Gráfico 5, en relación al máximo nivel educacional alcanzado por los asesores, un 54% de estos menciona tener magister, un 19% ha cursado un postítulo y un 12% cuenta con licenciatura. Aquellos que han cursado algún diplomado alcanzan un 10% de los casos, mientras que la proporción de asesores que mencionan haber hecho un doctorado es de un 4%. Respecto a los años de egreso de estos cursos de posgrado de los asesores, el promedio es haber egresado en el año 2003. Mientras que la moda es haber egresado en el 2012.

Gráfico 5: Nivel educacional alcanzado por los Asesores Técnicos



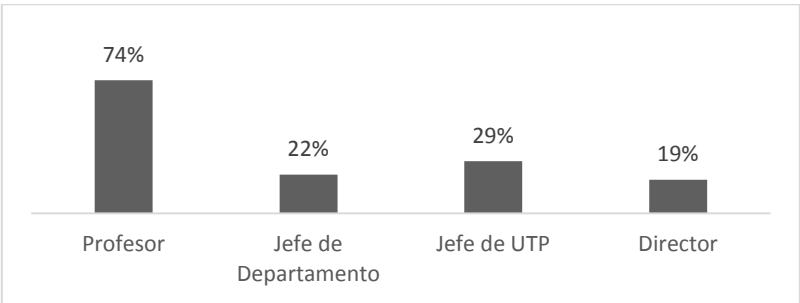
Fuente: Elaboración Propia. N: 454

c) Trayectorias laborales de los asesores

Al preguntar a los asesores por qué otros cargos han ocupado antes de ser asesores técnicos, un 74% de los casos mencionó haber ejercido como profesor, mientras que un 29% declaró haber ocupado el puesto de jefe de UTP. Aquellos que declararon ocupar el puesto de jefe de departamento corresponden a un 22% de los casos, mientras que finalmente los que mencionaron haber sido directores corresponden a un 19%. El hecho de que los asesores hayan ocupado algún cargo en algún establecimiento podría implicar que estos estén más familiarizados con los problemas a los que se enfrentan durante las asesorías teniendo como una herramienta adicional la propia experiencia.

Así se tiene que cerca de un 70% de las menciones corresponden a cargos de liderazgo o directivos.

Gráfico 6: Cargos en los que se han desempeñado anteriormente los Asesores Técnicos (Respuesta Múltiple; Porcentaje Casos)



Fuente: Elaboración Propia. N: 451

En relación a la cantidad de años que los asesores técnicos llevan realizando asesorías, el promedio de años que llevan trabajando en esto es de 12 años, mientras que la moda es 30 años, lo que corresponde a la máxima cantidad de años declarada por estos. Esto es coherente con la alta edad promedio de los asesores.

Por último, se consultó a los asesores si se consideran expertos en algún área de la educación. Un 87% menciona que si se siente experto, mientras que solo un 13% dice no ser experto en ningún área (Ver anexo 4). Esto puede tener cierta relación con lo observado en el Gráfico 5, donde se ve que una gran cantidad de estos mencionó haber realizado algún magister, pos título o diplomado.

En resumen, se observa que la mayoría de los asesores encuestado son mujeres, con una edad promedio superior a los 50 años, casi el 100% es profesional de algún área de la educación y principalmente son profesores de enseñanza básica y media. A su vez, un 58% ha realizado un magister o doctorado. El 74% se ha desempeñado como profesor antes de ejercer como asesor, un 22% como jefe de departamento, un 29% jefe de UTP y un 19% como director. Finalmente, un 87% menciona sentirse experto en algún área de la educación, las cuales tienen que ver principalmente con la gestión y/o evaluación, el conocimiento disciplinario, el área de educación diferencial o especial y finalmente el conocimiento de ciclo. Además, más del 50% de los asesores menciona que tiene más de 10 años de experiencia realizando asesorías en establecimientos. Estas características de los asesores pueden implicar dificultades y resistencias de los mismos al momento de introducir innovaciones y cambios en la asesoría ministerial y en el rol del asesor.

Asesores Técnicos (Entrevistas)

Por su parte, entre los asesores técnicos entrevistados existe bastante variabilidad respecto a los años de experiencia, dando un promedio de 10,5 años de experiencia como asesores técnicos pedagógicos en su actual DEPROV.

Pese a que hay algunos que han trabajado como asesores (o supervisores) en otras DEPROV, para la mayoría este es su primer trabajo como asesor técnico pedagógico, y la mayoría se desempeñaba anteriormente en establecimientos educacionales, ya sea como docentes o como jefes técnicos pedagógicos.

Jefes Técnicos (Entrevistas)

Casi la totalidad de los jefes técnicos entrevistados (90%) estudió una profesión vinculada a educación, principalmente pedagogía (7 de los 10 jefes técnicos entrevistados). Sólo el 30% de los jefes técnicos entrevistados tiene estudios de magister.

El 80% de los entrevistados están trabajando en la DEPROV como jefes técnicos hace aproximadamente entre 1 a 4 años. Sólo dos jefes técnicos no cumplen ese patrón: uno lleva trabajando 5 meses y el otro 26 años.

Todos los jefes técnicos trabajaron antes como asesores ATP o supervisores y el 80% trabajó anteriormente en algún establecimiento educacional.

2. Conocimiento del modelo teórico

A continuación se presenta la información sobre los propósitos y sentido de la asesoría ministerial. Para esto se les preguntó a los asesores sobre los objetivos de la asesoría y su relevancia, si estos han sido comunicados efectivamente desde el nivel central, y cuáles son los elementos más relevantes para realizar una asesoría más efectiva.

Con respecto a los objetivos, el 94% de los asesores considera que apoyar la elaboración e implementación del PME es el objetivo de la asesoría que ha sido comunicado con mayor efectividad. A su vez, los objetivos sobre fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos y de apoyo en los procesos de base a la implementación efectiva del currículum, también han sido comunicados efectivamente según los asesores, alcanzando un 85% y 80% de aprobación, respectivamente. Por el contrario, los objetivos que los asesores consideran que han sido comunicados con menor efectividad corresponden a la orientación en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento y a la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el centro educacional, con un 64% y un 67% respectivamente de aprobación (ver Tabla 12).

Tabla 12: Objetivos del modelo de asesoría que los asesores consideran han sido comunicados efectivamente

Objetivos	Porcentaje aprobación “Si”
Orientar en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento, de manera que sean pertinentes a su contexto.	64%
Orientar la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento.	67%
Apoyar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo	94%
Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	85%
Apoyar los procesos de base a la implementación efectiva del currículum	80%

Fuente Elaboración Propia. N: 425/414/431/411/405

NOTA: El porcentaje faltante para completar el 100% corresponde a la categoría “No”.

Lo anterior coincide con lo señalado por los asesores técnicos en las entrevistas semi-estructuradas. Existen diversas percepciones entre los asesores respecto a cuáles son los objetivos de la asesoría técnico pedagógica. Entre aquellos elementos que surgen recurrentemente en las entrevistas está el desarrollar competencias en los equipos y de esta manera promover la autonomía de los establecimientos.

“Este modelo tiene la intención de realizar un trabajo directo con el equipo directivo. Que es fomentar las competencias, fomentar las habilidades de ellos, entregar estrategias para que ellos hagan un buen análisis de sus resultados, empoderarlos al equipo directivo ¿ya? Con una mediación, con una participación y generar lograr la autonomía de este equipo directivo, que ya no lo necesite tanto” (Asesor 1, Deprov 1).

Lo anterior se relaciona con otro elemento que se menciona con frecuencia, y que es el mejoramiento continuo de los establecimientos y que se relacionaría con la implementación efectiva del currículum mediante el desarrollo de estas competencias y liderazgos. Además, la implementación efectiva del currículum, en los últimos años, ha significado entregar un apoyo a los establecimientos en relación con la Ley de Subvención Escolar Preferencial, y con la formulación e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo.

“Instalación de lo que es el mejoramiento continuo de los establecimientos. Que es un espiral, en el fondo, donde los establecimientos tienen que entrar en una lógica de autoevaluarse permanentemente, generar planes de mejora, ir gradualmente mejorando sus procesos y sus prácticas que están dentro de estos procesos en la medida de mejorar sus resultados. Por lo tanto, el foco de nuestro quehacer hasta este momento ha sido apoyar a los establecimientos desde el 2008 que tiene que ver con la Ley de Subvención Escolar Preferencia” (Asesor 3, Deprov 2)

También surgen otros elementos como velar por la cobertura curricular y la implementación de las diferentes modalidades de asesoría.

Los jefes técnicos coinciden con esto y también muestran claridad respecto de los objetivos de la asesoría. En las entrevistas, señalan el apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum y el fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, para que sus equipos directivos gestionen procesos orientados a la responsabilización de los resultados educativos de todos sus estudiantes, hasta alcanzar la autonomía y la calidad esperada; tal como se especifica en el “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país”.

“... los principales objetivos de esta asesoría en esta nueva institucionalidad es orientar a los establecimientos educacionales para la implementación efectiva del currículum...” (Jefe Técnico, DEPROV 3)

“...el gran objetivo es el empoderamiento de los equipos directivos y sostenedores para ir logrando mayores rangos de autonomía. Entonces empoderamiento ¿en qué aspecto?, en las gestiones institucional, en la implementación del currículum que serían los dos objetivos más potentes que hemos tenido de trabajo durante estos dos años...” (Jefe Técnico, DEPROV 4)

A su vez, los entrevistados declaran entre los objetivos algunos de los “sentidos del apoyo pedagógico” que son definidos en el modelo ATP, lo que confirmaría el conocimiento que tienen los jefes técnicos respecto tanto a los objetivos como a los sentidos del modelo. Por ejemplo, específicamente sobre el sentido definido en el modelo ATP de “Brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local, para que los sostenedores, equipos directivos y docentes puedan generar prácticas institucionales y pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes”, los jefes técnicos mencionan la importancia de apoyar a los establecimientos en sus necesidades y requerimientos específicos.

“...nosotros tenemos que ir a apoyar a los establecimientos, tenemos que ayudarlos en los requerimientos para ir desarrollando la autonomía en estos establecimientos (...) es dar apoyo de acuerdo a que los colegios requieren, a sus necesidades y nosotros tratar de satisfacer esas

necesidades dentro de los recursos y las posibilidades que nosotros tenemos...” (Jefe Técnico, DEPROV 6)

Tal como los asesores, los jefes técnicos mencionan que este apoyo está principalmente orientado al desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo, sentido del apoyo pedagógico que también es definido en el modelo ATP: “Procura definir apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades expresadas en los Planes de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento”.

“Apoyar a los establecimientos educacionales en requerimientos específicos, principalmente focalizados en lo que especifica el plan de mejora de la ley SEP; y en otros temas también que son de contexto de los establecimientos educacionales, pero básicamente los programas vienen definidos desde el Ministerio (...). Los objetivos giraron en torno al Plan de Mejoramiento, sus etapas, sus procesos y también dentro de esto tomaba el tema curricular...” (Jefe Técnico, DEPROV 9)

Los jefes técnicos además mencionan el objetivo de transmitir a los establecimientos las implicancias que tiene la nueva institucionalidad del Ministerio de Educación.

“...respecto del modelo actual, tenía como focos bien precisos (...) un tercer énfasis, era incorporar en los establecimientos y en el sistema, las implicancias que tiene la nueva institucionalidad del ministerio, es decir, que los colegios entendieran esto del funcionamiento sistémico que tiene que tener la agencia, la Superintendencia y el Ministerio a través de las unidades de apoyo”. (Jefe Técnico DEPROV 10)

De acuerdo a la encuesta, y con respecto a los objetivos de la asesoría que los asesores consideran como muy relevantes está el apoyo en los procesos de base a la implementación efectiva del currículum (85%), el movilizar y fortalecer competencias al interior de los establecimientos (82%) y apoyar en la elaboración e implementación del PME (80%). Por otra parte, los objetivos que son comunicados con menores efectividad, también son considerados menos relevantes por los asesores (orientación de la articulación de las diversas iniciativas técnico - pedagógicas desarrolladas por el establecimiento y la orientación en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento).

Al consultar si los 5 objetivos son relevantes, más del 90% de los asesores está de acuerdo con que los 5 objetivos son relevantes. Pese a que no es objetivo declarado del modelo de asesoría (aunque si se presenta como contenido), un 80% de los directores considera muy relevante el apoyo en el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo. Esto introduce la pregunta por la necesidad de modificar o incluir nuevos elementos en los objetivos de la asesoría, que pese a no estar actualmente considerados en el modelo teórico, sí son parte de la implementación de esta asesoría.

Tabla 13: Objetivos del modelo de asesoría que los asesores consideran muy relevantes

Objetivos	Porcentaje “Muy relevante”
Orientar en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento, de manera que	57%

sean pertinentes a su contexto	
Orientar la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento	57%
Apoyar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo	80%
Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	82%
Apoyar los procesos de base a la implementación efectiva del currículum	85%

Fuente Elaboración Propia. N: 435/435/437/435/435

NOTA: El porcentaje faltante para completar el 100% corresponde a las categorías “Nada relevante” “Poco relevante” y “Relevante”, esto dado que más de un 95% de los asesores considera estos objetivos como relevantes o muy relevantes.

Con respecto a las estrategias que generan asesorías más efectivas se observa que la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo que se produce entre los asesores y los equipos directivos, elemento clave del modelo teórico de asesoría, es la estrategia más mencionada por los asesores, con un 74% de los asesores de acuerdo con que es el elemento más importante para un modelo de asesoría a los establecimientos. A su vez, la focalización del apoyo en lo técnico pedagógico como en la implementación efectiva del currículum son mencionados como elementos prioritarios en un modelo de asesoría, con el 51% de los asesores en ambos casos (ver columna total en Tabla 14).

Por otra parte, menos del 50% de los asesores menciona otros elementos del modelo teórico como prioritarios para la efectividad del modelo. La generación de mayor autonomía en la gestión de los establecimientos es mencionada como prioritaria por un 43% de los asesores, mientras que la focalización del apoyo en la gestión institucional y la identificación y difusión de buenas prácticas es mencionada como prioritaria por un 39% y 28% de los asesores, respectivamente. Por último, los elementos menos prioritarios para lograr una asesoría más efectiva corresponden a la generación de mayor autonomía profesional en los docentes y a la coexistencia de mecanismos de presión y apoyo con un 10 y un 5% respectivamente (ver columna total en Tabla 14).

Llama la atención que el trabajo con docentes no se identifique como elemento relevante para una asesoría más efectiva. Sin embargo, esto es coherente con el modelo, que se orienta a trabajar principalmente con los equipos directivos. Sería interesante considerar la posibilidad de incluir en el modelo el trabajo con docentes durante la asesoría, de manera de promover que los contenidos tratados en ella se vean reflejados efectivamente en la sala de clases.

Con respecto a los tres elementos que los asesores identifican como prioritarios para obtener un impacto positivo en los establecimientos asesorados la mayoría de los asesores (54%) menciona la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo entre asesores y equipo directivo como el elemento más prioritario del modelo. Como segundo elemento prioritario se presentan 4 elementos con alrededor de un 10% de asesores declarando su importancia o, en otras palabras, no hay consistencia entre los asesores respecto a un segundo elemento clave del modelo para generar una asesoría más efectiva. Por último, aquellos elementos menos importantes son la coexistencia de mecanismos de presión y apoyo y la generación de mayor autonomía profesional de los docentes, los cuales fueron mencionados en bajos porcentajes indistintamente de la prioridad declarada por el asesor.

El que lo más valorado sea la mediación y trabajo colaborativo, entrega indicios de un interés y valoración por un trabajo participativo, en que el equipo directivo y asesores construyan conjuntamente las prioridades y desarrollo de la asesoría. Esto va en la línea con generar una asesoría más flexible, donde los procesos de diagnóstico se desarrollen en cada establecimiento y luego la asesoría sea definida en base a ese proceso de diagnóstico.

Tabla 34: Elementos que generan una asesoría más efectiva, ordenados por prioridad

	Primera prioridad	Segunda prioridad	Tercera prioridad	Total
La coexistencia de mecanismos de presión y apoyo	2% (7)	1% (4)	2% (9)	5% (20)
La mediación pedagógica y trabajo colaborativo que se produce entre los asesores y los equipos directivos	54% (238)	10% (44)	10% (42)	74% (324)
La focalización del apoyo en la gestión institucional	9% (39)	18% (78)	12% (52)	39% (169)
La focalización del apoyo en lo técnico-pedagógico	10% (42)	25% (108)	16% (70)	51% (221)
La focalización del apoyo en la implementación efectiva del curriculum	14% (61)	21% (93)	16% (71)	51% (225)
La generación de mayor autonomía en la gestión de los establecimientos	10% (42)	16% (72)	17% (74)	43% (188)
La generación de mayor autonomía profesional en los docentes	1% (3)	2% (8)	7% (31)	10% (42)
La identificación y difusión de buenas prácticas	1% (5)	7% (30)	20% (88)	28% (123)

Fuente Elaboración Propia. N primera prioridad: 437/ N segunda prioridad: 437/ N tercera prioridad: 437

En resumen, en general los asesores consideran que apoyar la elaboración e implementación del PME, fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos y de apoyo en los procesos de base a la implementación efectiva del curriculum han sido comunicados efectivamente y son muy relevantes, alcanzando más de un 80% de aprobación en comunicación y más de un 50% en relevancia. Por otra parte, los objetivos que son comunicados con menores efectividad, también son considerados menor relevantes por los asesores (orientación de la articulación de las diversas iniciativas técnico - pedagógicas desarrolladas por el establecimiento y la orientación en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento).

En relación a los elementos que los asesores identifican como prioritarios para obtener un impacto positivo en los establecimientos asesorados, la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo entre asesores y equipo directivo es declarado como el elemento más prioritario del modelo. Luego, la focalización del apoyo en lo técnico pedagógico y la implementación efectividad del curriculum son los elementos que le siguen en orden de prioridad. Por último, aquellos menos importantes son la coexistencia de mecanismos de presión y apoyo y la generación de mayor autonomía profesional de los docentes.

i. Funciones de los asesores según el modelo

Los jefes técnicos señalan una serie de funciones que deben cumplir los asesores en las asesorías realizadas en los establecimientos. En términos generales, se destacan funciones relacionadas con: mejorar los resultados educativos de los establecimientos asesorados a través de la gestión e implementación del currículum; socializar información respecto a la implementación de la nueva institucionalidad del Ministerio; promover la autonomía y autogestión de los establecimientos educacionales; promover la reflexión al interior de los equipos directivos sobre sus prácticas; monitorear avances del Plan de Mejoramiento Educativo; realizar una asesoría integral, es decir, no solo basada en contenidos curriculares sino también en el entorno de los establecimientos educacionales; entre otras.

“... nosotros trabajamos en la asesoría temas relacionados con acciones para que los colegios logren tener mejores resultados educativos, esto es gestión e implementación del currículum que es como lo central del trabajo de aula, pero también trabajamos informaciones del ministerio q tiene q ver cómo va a implementar esto de la nueva institucionalidad (...) y lo otro es que también tratamos de lograr que la estrategia de la asesoría, la forma en que llegamos nosotros a los establecimientos, desarrollen ellos la autonomía, (...) que de cierta manera exista un crecimiento institucional que independice un poco a la escuela de la asesoría”. (Jefe Técnico DEPROV 10)

“(...) asesorar a los equipos directivos de los establecimientos apoyarlos en su ciclo de mejoramiento, eeee, hacer reflexionar a los establecimientos educacionales sobre sus prácticas, monitorear el avance del plan de mejoras, responder a sus consultas...” (Jefe Técnico DEPROV 1)

Para dar cumplimiento al PME, los entrevistados destacan que los asesores deben cumplir con una asesoría integral, acompañando a los equipos directivos en el desarrollo del PME pero procurando una mirada amplia de la escuela, no solo relacionado con la implementación del currículum. En este sentido, hablan de instalar prácticas, es decir, que los equipos directivos sean capaces de incorporar nuevas maneras de hacer y de mejorar sus acciones.

“Los asesores hacen una especie de asesoría integral a los establecimientos educacionales, no solamente se circunscriben a los elementos que plantean las orientaciones que tenemos nosotros, de básica, de media, en fin, sino que entregan también elementos que tienen que ver con el contexto de la escuela”. (Jefe Técnico DEPROV 9)

“(...) en que este apoyo sea...sea...tenga un seguimiento y un monitoreo que permita instalar una práctica. Sí, porque no son reuniones informativas, son reuniones de instalar prácticas y nosotros sabemos que para instalar prácticas se necesita tiempo”. (Jefe Técnico DEPROV 6)

En este sentido, se destaca que la labor del asesor es acompañar, aconsejar, apoyar el proceso de implementación del PME. No se espera que el asesor resuelva los problemas que se presentan en las reuniones con el equipo directivo o que indique cuáles son los contenidos que deben incluirse en el PME, sino que pueda establecer preguntas, reflexiones que permitan que los mismos actores educacionales encuentren las soluciones más pertinentes según los objetivos propuestos en el PME, es decir, acompañar el proceso. En este sentido, la función del asesor es buscar promover y fortalecer la autonomía de los equipos directivos para gestionar sus propios cambios.

Los asesores identificaron en las entrevistas las funciones que plantea el modelo teórico para los asesores. A partir de las declaraciones de los asesores, se distinguen dos principales funciones que el modelo estaría definiendo para los asesores:

1. Traspaso Información: Tiene que ver con llevar a los establecimientos los lineamientos y políticas planteadas por el Ministerio de Educación. Definen esta función como un rol más bien administrativo, y que se complementa con la segunda función que se describe a continuación.
2. Orientar (acompañar, asesorar): Esta sería la principal función de los asesores, y tiene que ver con cumplir con una función de orientación y facilitador en los establecimientos. Tiene que ver con apoyar al establecimiento para que sean capaces de identificar y diagnosticar sus principales necesidades, y a partir de esto generar estrategias de trabajo y soluciones a sus problemas.

“Hacer como de coaching con las escuelas porque el modelo de asesoría se cambió. Nosotros no vamos con recetas hechas para que las escuelas ejecuten, la idea es que ellos reflexionen, invitarlos a reflexionar, analizar y a construir con nosotros porque cuando es desde esa forma y que yo creo que es el rol más importante del asesor, la gente se apropia de esto”. (Asesor 20, Deprov 10).

Este rol es uno en donde se intenta lograr la autonomía en los establecimientos: que ellos sean quienes reflexionan planifican e implementan las soluciones o mejoras que se requieren. Uno de los asesores lo ejemplifica con el rol que cumplen los jefes técnicos pedagógicos en los establecimientos:

“La tarea de un jefe técnico pedagógico en un colegio... es la misma tarea. Entonces, el jefe técnico pedagógico en el colegio debe asesorar directamente y apoyar a sus profesores. Nosotros en este caso, no es el rol apoyar a los profesores si al equipo de gestión” (Asesor 11, Deprov 6).

Sin embargo, hay asesores que tienen la sensación de que el modelo que plantea el Ministerio se queda en el traspaso de información y en la bajada de los programas, y que este rol de acompañamiento, de facilitador es algo que ellos realizan pero que va más allá de lo que el Ministerio les pide. Esto tiene que ver con cómo se ha reducido, de alguna manera, el campo de acción de los asesores, al estar supeditado a ciertos programas, específicamente el Plan de Mejoramiento Educativo. Que no se considere el traspaso de información y la bajada de programas como función, implica que al menos esta área clave del modelo de asesoría se está trabajando insuficientemente, al menos por parte de un grupo relevante de asesores.

“La asesoría se ha reducido a, a una cuestión entre comillas “menor”, que es el Plan de Mejoramiento. Entonces la asesoría se ha reducido a apoyar un instrumento que es el plan de mejoramiento más que a diseñar un abanico de acciones que permitan la implementación curricular que es el fin último, que abarque toda la cobertura curricular, que diseñe e implemente estrategias adecuadas para mejorar los aprendizajes. Eso, que es el leit motiv del ministerio se ha reducido en un instrumento, cuestión que ha reducido un poco el ámbito de acción del supervisor. Porque siempre cuando el ministerio ha fijado su forma de asesorar a través de este instrumento

llamado plan de mejoramiento, reduce, de una u otra manera, o pone metas...pone fechas. Pone ciertos requisitos que impiden ampliar el abanico de buscar por otros lados” (Asesor 4, Deprov 2).

Al preguntar a los asesores por el trabajo que ellos hacen efectivamente en los establecimientos, la mayoría identifica funciones similares a las que el modelo describe. Es decir, hablan de asesorar, acompañar a los establecimientos en la realización de sus procesos de mejoramiento.

Sin embargo, hay un grupo importante de asesores que declaran que sus funciones van más allá de lo que “deberían hacer” y que tienen que ver con generar las condiciones para posteriormente realizar las funciones que existen por definición.

“Pero te digo que uno se sale de ahí. O sea, yo creo que el nombre de supervisión abarca mucho más que el de asesor. O sea, el asesor como que te limita. Usted es esto, pero nosotros abarcamos mucho más. Más, hacemos mucho más de lo que está ahí, sí” (Asesor 2, Deprov 1).

“Lo que hacemos es asesorar técnicamente a las escuelas. Nosotros somos flexibles, invertimos tiempo en eso porque nosotros necesitamos que ellos sean aliados nuestros. Entonces por decirte, hubo mucha temática que tuvo que ver con habilidades blandas, primero tiene que tener equipo de trabajo, ambiente laboral, saber escuchar, respetar al otro” (Asesor 20, Deprov 10)

Entre algunos asesores además se percibe cierta frustración por la dificultad de cumplir con los objetivos que deberían cumplir en los establecimientos. Esta frustración se relaciona con aspectos tales como la cantidad de visitas planificadas y la posibilidad de lograr cumplir lo esperado en esas instancias. Además, la relación con y la participación de los sostenedores en el proceso de asesoría resulta compleja en muchos casos, como se ve en las siguientes citas.

“Por ejemplo, este año nosotros tuvimos seis visitas en establecimiento, si tú sacas la cuenta seis visitas a los establecimientos en el año, producir un cambio en lo que es la forma de mirarlo, en la forma de hacer, en la cultura de cada escuela, es re poco lo que puedes hacer, entonces, a lo más puedes sostener diálogos que lleven a la reflexión sobre un tema específico a lo mejor hacer un pequeño seguimiento a eso, pero de ahí a poder impactar y generar cambios como debería ser... Antes teníamos 14 visitas y hoy día vamos en seis, entonces bajo esa lógica es un poco complejo, un poco ambicioso el objetivo más bien dicho. Se escapa, se escapa nuestra posibilidad humana y hay muchas veces este año nos dan estos establecimientos, pero el próximo año ya lo perdemos. Entonces no hay una continuidad tampoco y muchas veces nos encontramos con otro elemento adicional especialmente es municipalizado que el sostenedor tiene las facultades de trasladar los equipo, entonces tú comienzas trabajando con un equipo directivo y llegas al otro año y te encuentras que el equipo directivo se disolvió porque fulano de tal fue a dar a tal escuela, el otro fue a dar a tal escuela y me quedé con uno del equipo y todo el resto es nuevo, entonces, en el fondo, es como empecemos de nuevo” (Asesor 3, Deprov 2).

“Asesorar, pero un asesorar muy, muy falto de fuerza, de poder “tensionar” en el buen sentido de la palabra a la escuela de que lo que está proponiendo el ministerio va en la línea correcta, y de poca, de poca fuerza también frente a los sostenedores. Entonces por un lado el ministerio no tiene ese peso, ese peso específico respecto de las asesorías de la escuela, y por otro lado, tampoco tiene un peso preponderante respecto de ciertas falencias o ciertas situaciones respecto a los sostenedores. Y eso nos pone en muy mal pies, es decir, la escuela hoy día está más preocupada de

responder al sostenedor, que de responder al ministerio. Y nosotros somos como el jamón del sándwich, estamos al medio” (Asesor 4, Deprov 2).

Principales cambios en el tiempo de los asesores a nivel de funciones

Todos los asesores identifican que han existido cambios en las funciones de los asesores en los últimos años. Sin embargo, no todos lo identifican como un cambio intencionado desde el Ministerio sino que como un cambio en la propia forma de trabajo. De todas formas, la mayoría identifica como principal cambio el paso de “supervisor” a “asesor” y lo que eso conlleva. El cambio de supervisor a asesor, de acuerdo a los asesores entrevistados, implica el paso de un rol con funciones más fiscalizadoras y administrativas, a un rol menos punitivo, de mayor acompañamiento.

“Nominalmente nosotros cambiamos desde supervisión asesor técnico pedagógico (...) ha habido funciones que el ministerio se ha desvinculado de ellas y que nosotros antes sí las hacíamos (...) Lo administrativo, lo que ya no hacemos es el SIMCE, pero esencialmente nuestra pega es prácticamente lo mismo (...) es el propio ministerio que ha externalizado servicios o se han ido hacia otra estructura de la arquitectura educativa que hay en Chile” (Asesor 19, Deprov 10).

“El rol de la asesoría lo que más cambia era que era directivo, era más punitivo, iba a la escuela con otra visión. Si bien nosotros tensionamos el sistema porque es la única forma que se movilizan. A nosotros no nos interesa ir a encontrarles todo mal. Nosotros lo que queremos saber cuáles son sus necesidades reales y cómo podemos mejorar eso” (Asesor 20, Deprov 10).

“También ha cambiado la mirada de la asesoría, es decir, yo cuando ingresé acá, ingresé como supervisor de educación, que tenía un énfasis mucho más centrado en lo normativo. En cambio hoy en día el enfoque es mucho mayor curricularista, es decir, a la implementación curricular y al mejoramiento del aprendizaje” (Asesor 14, Deprov 7).

Se reconoce además el paso de una asesoría más especializada a una más integral, basada en la implementación del currículum y enfocada en diferentes áreas del establecimiento. Este rol integral es valorado por muchos de los asesores, en la medida que permite a los establecimientos estar mejor preparados en distintos ámbitos. Sin perjuicio de que el modelo intenciona en cierta medida la implementación de una asesoría integral, también propone objetivos de carácter más específico y especializado (por ejemplo, la implementación efectiva del currículum) que entran en tensión con un enfoque más integral de acompañamiento, y que genera dificultades tanto a nivel de asesores como de los establecimientos.

Sin embargo, el cambio desde la supervisión a la asesoría ha traído diversas consecuencias para los actuales asesores, y hay varios que perciben una disminución en sus funciones, en su categoría de funcionario del Ministerio de Educación. Así, no se observa aprobación en un grupo de asesores respecto a este cambio de rol. En este sentido, podría ser interesante explorar el proceso de comunicación y de traspaso que se ha hecho a los asesores sobre estas nuevas funciones. Es posible que no se haya logrado traspasar de manera efectiva el valor que tiene el nuevo rol de asesor, y que los asesores, por tanto, no identifiquen los nuevos énfasis y relevancia de las funciones de su rol actual.

“Como asesores, yo siento que de alguna manera nuestra figura como representantes del Ministerio se ha debilitado porque las funciones han disminuido y algunas yo diría que son más bien superficiales, más que técnicas y profesionales” (Asesor 18, Deprov 9).

“La supervisión desde un tiempo a esta parte ha estado muy supeditada a los vaivenes del sostenedor por un lado, y a estas indefiniciones, el poco peso desde el ministerio, desde el Estado, frente a un rol que para mí es muy importante que es el supervisar. Incluso más, el hecho de cambiar el nombre a “asesor técnico pedagógico” de “supervisor”. El asesor técnico pedagógico tiene una connotación...no es menor, no es solamente un cambio de nombre, eso tiene una connotación de modelo de asesoría y tiene una connotación teórica. Nosotros hasta el año 2010 teníamos categoría de supervisor, porque teníamos tres roles a un mismo nivel, que era asesorar, evaluar y regular. Y hoy día estamos reducidos solamente a asesorar, Ese rol (de resguardar la normativa) nosotros lo hemos perdido absolutamente como asesores. Ni siquiera podemos opinar respecto del uso de los recursos de la SEP, como asesores” (Asesor 4, Deprov 2).

Las citas anteriores reflejan las principales dificultades y tensiones que los asesores identifican en este proceso de cambio. Por un lado, desde un punto de vista de condiciones laborales, sienten que se han disminuido sus funciones, algo que no debiese ocurrir. Por otra parte, en el terreno de su trabajo con los establecimientos, el cambio en las funciones afecta también su capacidad de abordar ciertos temas y afecta también a los establecimientos.

“Sí, yo creo que sí la escuela igual espera de uno que sea como más resolutiva y hay temas ahora que ya nosotros no somos resolutivos. En... en... en esta evaluación del PME, por ejemplo. Ya no vamos a ser resolutivos, va a estar la agencia. También ellos esperan que uno sea más resolutivo en aprobar o no un reglamento de convivencia o evaluación, no porque está la superintendencia. Entonces yo creo que sí, que la escuela resiente un poco los cambios y también resiente que llegue más gente a la escuela, entonces de repente se sienten como abordados. O sea, nos ha pasado que estamos y llega la superintendencia y ya, dejamos hasta ahí la visita porque el inspector o el de subvención requiere la presencia del director o del jefe técnico y no podemos estar ahí tensionándolo. En general, ellos no avisan su visita, nosotros sí, pero ellos no nos preguntan a nosotros si ese día agendamos o no visita, ellos van” (Asesor 1, Deprov 1)

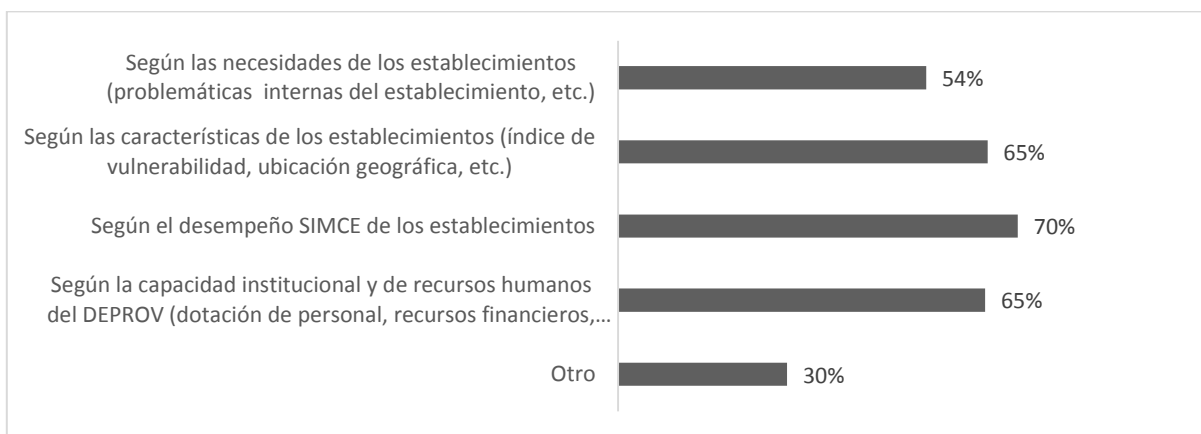
ii. Público Objetivo: focalización de las asesorías

La siguiente sección busca identificar cuáles son los criterios con los que se seleccionan a los establecimientos a ser asesorados, quien o quienes determinan estos criterios, como se define el tipo de asesoría a realizar, como también analizar si existen diferencias entre regiones. Además busca identificar como es la asignación de los establecimientos a los asesores técnicos.

En primer lugar, al consultar por los criterios de focalización, la mayoría de los asesores mencionan que hay múltiples criterios para seleccionar a los establecimientos que se asesoran y no es solo uno. Como muestra el Gráfico 7, el 70% de los asesores declara que los establecimientos a asesorar se seleccionan según su desempeño SIMCE, el 65% según las características de los establecimientos,

el 65% según la capacidad institucional y un 54% de los asesores según las necesidades de los establecimientos. Finalmente, un 30% de estos indica que existen otros criterios de focalización, entre los que se encuentran el aislamiento geográfico, la clasificación SEP, el criterio del jefe técnico o criterios no conocidos entre otros (Ver anexo 4). Finalmente, al identificar si existen criterios cruzados de focalización se encontró que el porcentaje más relevante corresponde a aquellos que mencionan todos los criterios de focalización, ya que representa al 34% de los asesores. El resto de los cruces no alcanzan porcentajes superiores al 10%.

Gráfico 7: Criterios de focalización de establecimientos asesorados (Selección múltiple; Porcentaje de Casos)



Fuente: Elaboración Propia. N: 433

Al analizar los criterios de focalización por región, la Tabla 16 muestra que el desempeño SIMCE de los establecimientos es el criterio más utilizado por las regiones, en conjunto con la capacidad institucional y de recursos humanos del DEPROV. Sin embargo llama la atención la variación entre regiones de estos resultados, ya que por ejemplo un 46% de los asesores de Atacama mencionan este criterio y un 17% en la región de Arica y Parinacota.

El criterio de focalización según las necesidades de los establecimientos es mencionado en mayor proporción por los asesores de la región de Antofagasta, declarado por un 92% de los asesores, seguido de Aysén, Magallanes y Bío Bío, con un 89%, 75% y 71% respectivamente. Las regiones donde los asesores mencionan en menor proporción este criterio son Arica y Parinacota y la región de Valparaíso con proporciones que no superan el 40%.

Con respecto a las características de los establecimientos como criterio de focalización, se observa que en general presenta altos porcentaje de mención en todas las regiones a excepción de Coquimbo y Arica y Parinacota donde este criterio es mencionado por el 50% de los asesores o menos. Cabe destacar que las regiones donde este criterio es más relevante corresponden a Magallanes y O'Higgins (donde el 100% y el 96% de los asesores lo identifico como criterio de focalización, respectivamente).

Finalmente, la capacidad institucional y de recursos humanos del DEPROV en general es mencionado por el 65% de los asesores encuestados, sin embargo para la región de Aysén,

Atacama, Coquimbo, Araucanía, Aysén, Los Ríos y Arica y Parinacota, este es el principal criterio de focalización identificado por los asesores para estas zonas.

Tabla 45: Criterios de Focalización de los Establecimientos según Región

	Criterios de Focalización			
	Necesidades de los establecimientos	Características de los establecimientos	Desempeño SIMCE de los establecimientos	Capacidad institucional y de RRHH del DEPROV
Arica - Parinacota	33%	50%	17%	50%
Tarapacá	63%	88%	100%	63%
Antofagasta	92%	85%	85%	77%
Atacama	54%	69%	46%	92%
Coquimbo	45%	45%	70%	90%
Valparaíso	39%	58%	82%	47%
Metropolitana	61%	64%	72%	65%
Libertador B. O'Higgins	65%	96%	92%	65%
Maule	57%	69%	93%	60%
Bío Bío	71%	71%	78%	64%
Araucanía	51%	70%	62%	87%
Los Ríos	58%	68%	63%	84%
Los Lagos	55%	82%	79%	71%
Aysen	89%	89%	89%	100%
Magallanes	75%	100%	100%	50%

Fuente: Elaboración Propia. N: 400

Al preguntar por las personas y/o la unidad que define los criterios de focalización, la mayoría de los asesores mencionan que la selección de los criterios de focalización es un trabajo en conjunto, entre diversos actores y no es solo un actor (90%). Casi el 20% de los asesores menciona que los criterios son definidos por el Jefe DEPROV y el Jefe Técnico en conjunto, siendo el equipo más mencionado. Por el contrario, el 23% de los asesores mencionó que el Jefe Técnico DEPROV determina estos criterios sin la ayuda de ningún otro actor.

Considerando que la selección de los criterios es un trabajo en equipo, la tabla 16 muestra los actores involucrados según la visión de los asesores. En particular, el 88% de los asesores menciona que el jefe técnico del DEPROV determina los criterios, un 53% el jefe del DEPROV y un 34% la coordinación nacional ATP. Por su parte, los asesores y el jefe de educación de la SECREDUC tienen baja injerencia en la decisión con un 26 y 21% de asesores que las mencionan respectivamente.

Tabla 16: Determinación criterios de Focalización de los Establecimientos

El Jefe DEPROV	53%
El Jefe Técnico del DEPROV	88%
El Asesor Técnico Pedagógico	26%
El Jefe de Educación (o de área) de la SECREDOC	21%
La Coordinación Nacional ATP	34%
Otro	15%

Fuente: Elaboración Propia. N: 433

Ahora al identificar a la persona que determina los criterios de focalización por región se observaron los siguientes resultados:

El jefe técnico del DEPROV es mencionado en casi todas las regiones como el actor que define los criterios de selección con proporciones que superan el 85%. Sin embargo, en la región de Magallanes solo el 50% de los asesores menciona al jefe técnico del DEPROV como la persona que determina los criterios de focalización. Como muestra la Tabla 17, el jefe DEPROV es el segundo actor más mencionado con un 53%. Sin embargo, este porcentaje aumenta significativamente para las regiones de Magallanes, Aysén, Bío Bío y Los Lagos, donde obtiene sobre el 80% de las menciones. En Tarapacá, Atacama y Araucanía por otro lado, es donde el jefe DEPROV obtiene menos menciones, no superando el 40% de estas.

Por su parte, a nivel regional, los asesores declaran que ellos participan en la definición de los criterios de selección en mayor proporción que el promedio nacional en las regiones de Aysén (50%), Antofagasta (38%), Metropolitana (32%) y Atacama (31%). Mientras que en las regiones donde obtiene menos menciones son Tarapacá, Arica y Parinacota y Valparaíso, donde menos del 20% de los asesores declaran que participan.

A su vez, el jefe de educación de la SECREDOC es la persona con menos menciones (después de la opción “Otro”) al momento de preguntar a los asesores por quien es la persona que determina los criterios de focalización. Sin embargo, en Aysén, O’Higgins y Los Ríos un 50%, 43% y 35% de los asesores lo menciona como uno de los actores que determina los criterios de focalización, lo cual presenta un aumento de al menos 14 puntos porcentuales con respecto al promedio nacional. Por otro lado, en las regiones de Tarapacá, Valparaíso, Coquimbo, Magallanes, Los Lagos y Antofagasta, este actor no es mencionado por más del 15% de los asesores.

Finalmente la coordinación de ATP, es mencionada en mayor medida por los asesores de las regiones de O’Higgins, Aysén, Metropolitana y Los Lagos como actor determinante de los criterios de focalización de los establecimientos con porcentajes superiores al 40%, siendo Antofagasta, Magallanes y Tarapacá las regiones donde la coordinación presenta menos menciones, como la unidad que determina los criterios de focalización, con porcentajes cercanos al 10%. Estas diferencias en los criterios de focalización utilizados se relaciona con las diferencias observadas en la focalización de las asesorías en las distintas regiones, lo que podría eventualmente generar inequidades en el apoyo entregado por la asesoría a los distintos establecimientos del país.

Tabla 17: Persona o Unidad que Determina los Criterios de Focalización de Establecimientos según Región

	Persona o Unidad que Determina los Criterios de Focalización
--	--

	El Jefe DEPROV	El Jefe Técnico del DEPROV	El Asesor Técnico Pedagógico	El Jefe de Educación SECREDOC	La Coordinación Nacional ATP
Arica - Parinacota	71%	86%	14%	29%	29%
Tarapacá	25%	88%	13%	0%	13%
Antofagasta	54%	100%	38%	15%	8%
Atacama	31%	85%	31%	31%	38%
Coquimbo	55%	90%	20%	10%	30%
Valparaíso	49%	86%	19%	5%	28%
Metropolitana	38%	91%	32%	23%	44%
Libertador Bernardo O'Higgins	54%	86%	21%	43%	50%
Maule	62%	93%	36%	29%	31%
Bío Bío	80%	89%	28%	13%	35%
Araucanía	37%	96%	22%	24%	37%
Los Ríos	45%	95%	25%	35%	30%
Los Lagos	79%	95%	23%	13%	41%
Aysen	88%	88%	50%	50%	50%
Magallanes	88%	50%	25%	13%	13%
Total	54%	90%	27%	21%	35%

Fuente Elaboración Propia. N: 421

Luego de analizar los criterios para seleccionar los establecimientos asesorados, se consultó a los asesores por los criterios más importantes para determinar la modalidad de asesoría. La tabla 18 muestra que los dos criterios más importantes para determinar la modalidad de la asesoría son la clasificación SEP y a las características del establecimiento educacional (con un 67% y un 60% respectivamente). Entre los criterios menos mencionados están los contenidos de la asesoría y otros criterios (6% y 11% respectivamente).

Tabla 18: Criterios de selección modalidad de asesoría (dos más importantes)

Criterios	Porcentaje
Del tipo de establecimiento educacional de que se trate	60%
De la clasificación SEP del establecimiento.	67%
De los objetivos de la asesoría.	25%
De los contenidos de la asesoría.	6%
Otro	11%

Fuente Elaboración Propia. N: 430

Al identificar cuáles son los criterios con los cuales se selecciona la modalidad de la asesoría en cada región, se observa que el 60% de los asesores declaran en casi todas las regiones las características del establecimiento, siendo Tarapacá (38%), la región Metropolitana (46%), Arica y Parinacota (57%) y Bío Bío (59%) las regiones donde menos se considera a este criterio como determinante en la selección de la modalidad de la asesoría. A su vez, la clasificación SEP del

establecimiento obtiene sobre el 65% de las menciones en casi todas las regiones, a excepción de Magallanes, donde este criterio solo es mencionado por un 29% de los asesores como determinante para la elección del tipo de asesoría a implementar en los establecimientos.

Los objetivos de la asesoría son mencionados en mayor proporción como criterio de selección de modalidad de la asesoría por las regiones de Arica y Parinacota (43%), Tarapacá (38%) y Coquimbo (35%) entre otras. Mientras que las regiones que menos mencionan esto como criterio son Bío Bío y Los Lagos, ambos con un 17% de las menciones.

Finalmente, los contenidos de la asesoría son mencionados en general en menor proporción como criterio para determinar la modalidad de asesoría que los anteriores, siendo Tarapacá, O'Higgins, Magallanes y Arica y Parinacota las regiones donde un 0% de asesores mencionan este como criterio de elección de modalidad de asesoría.

Tabla 19: Criterios de Selección de Modalidad de Asesoría según Región

	Criterios de Selección de Modalidades de Asesoría			
	Características del establecimiento educacional	Clasificación SEP del establecimiento	Objetivos de la asesoría	Contenidos de la asesoría
Arica – Parinacota	57%	71%	43%	0%
Tarapacá	38%	75%	38%	0%
Antofagasta	62%	69%	31%	15%
Atacama	67%	75%	33%	17%
Coquimbo	60%	75%	35%	5%
Valparaíso	73%	70%	20%	3%
Metropolitana	46%	68%	34%	5%
Libertador B. O'Higgins	78%	78%	22%	0%
Maule	60%	75%	33%	5%
Bío Bío	59%	76%	17%	11%
Araucanía	71%	65%	18%	8%
Los Ríos	65%	70%	30%	5%
Los Lagos	77%	66%	17%	9%
Aysen	78%	67%	22%	11%
Magallanes	71%	29%	29%	0%
Total	63%	70%	26%	6%

Fuente Elaboración Propia. N: 409

En las entrevistas con asesores se profundizó en algunos de estos elementos. Primero, es relevante señalar que la mayoría de los asesores tiene claridad respecto a la manera en que se han asignado los diferentes establecimientos en sus Departamentos Provinciales. Solamente hay dos asesores que declara no saber cómo se realiza este proceso, indicando que simplemente es decisión de la jefatura técnica.

La asignación de establecimientos y de asesores en general se realizaría de modo participativo, con la decisión final a manos del jefe técnico y en algunos casos con la participación del jefe DEPROV.

En primer lugar, respecto a la asignación de los establecimientos a asesorar, un primer criterio sería el listado que llega desde el Ministerio de Educación. De acuerdo a los asesores, estos son los establecimientos con resultados SIMCE más bajos. Hay asesores que también mencionan otros criterios, tal como la vulnerabilidad de los estudiantes o la zona geográfica. De acuerdo a los jefes técnicos, estos listados clasifican a los establecimientos que reciben SEP en tres categorías: emergentes, en recuperación y autónomos, y el Mineduc solicita priorizar la asesoría hacia aquellos establecimientos clasificados como emergentes y en recuperación; solicitud que es seguida por algunos jefes técnicos entrevistados.

Luego de recibido el listado, surgen los criterios provinciales para tomar decisiones respecto a los establecimientos a asesorar. Los criterios provinciales son variables y entre los mencionados están la matrícula, promoción, deserción, distancia geográfica. También hay criterios de factibilidad, y de necesidad de los establecimientos. Como señalan los jefes técnicos, considerando estos criterios señalados por el modelo, en algunos casos, los jefes técnicos ponen énfasis en alguno de ellos en particular o agregan algún elemento adicional, como por ejemplo, seleccionar establecimientos que tengan necesidades más allá de los bajos resultados SIMCE, o establecimientos que tengan una mayor concentración de alumnos prioritarios, entre otras.

“Entonces llega un listado del nivel central. Ahora, esos establecimientos nosotros igual acá los discutimos y decimos, mira, está éste, pero no aparece uno que yo sí siento que necesitan, que a lo mejor no tiene un SIMCE tan bajo, pero si queda solo este año va a bajar. O este otro establecimiento, sí es bajo, pero va al cierre. Entonces no sé si las energías para un establecimiento que tiene un equipo débil, un sostenedor que sabemos que tiene muchas multas, sabemos que tiene muchos problemas de constitución del equipo docente y que tiene menos matrícula y que no invierte en la escuela. No sé, muchas cosas que nosotros durante estos años sabemos de los establecimientos y viene en el listado y lo discutimos” (Asesor 1, Deprov 1).

“Tenemos un margen de flexibilidad para poder acomodar a redes algunos establecimientos para que no queden fuera de la red” (Asesor 2, Deprov 1)

(...) nosotros tenemos un insumo que nos entrega el sistema, que es una suerte de clasificación de los establecimientos y ahí el sistema nos pide q nosotros hagamos como una discriminación positiva, es decir, dar la asesoría a quienes más lo requieren. Aquellos colegios que son autónomos, que tienen mejores procesos institucionales, bueno, nosotros no los vamos a asesorar porque se supone q los debemos discriminar positivamente y poner nuestros recursos humanos y financieros en aquellas escuelas q más lo requieran, por lo tanto, ese es el primer criterio. (Jefe Técnico DEPROV 10)

Pese a que no es extendido, hay ciertos asesores que muestran ciertas dudas respecto de la manera en que se asignan los establecimientos. No necesariamente están de acuerdo con la manera en cómo esto se hace, dado que no permite entregar mayor apoyo a establecimientos con más necesidades.

“Claro, el tema de la focalización es que si yo estoy categorizando por Ley SEP, tengo el 90%, En emergente, el 90% es focalizado...entonces eso ha impedido hacer una focalización más fina, que signifique centrar los recursos, los esfuerzos. Los recursos materiales y humanos, y los tiempos, en aquellos establecimientos que realmente lo necesitan” (Asesor 4, Deprov 2).

Los jefes técnicos indican que los establecimientos a asesorar tienen la posibilidad de elegir participar o no en esta asesoría, para lo cual se les pregunta, principalmente a los sostenedores, su interés respecto a formar parte del proceso de asesoría.

Lo primero es por la clasificación que hace el ministerio hasta ahora...con repasar la SEP y lo segundo que nosotros partimos este año aplicando, es una encuesta a los colegios, para ver si requerían asesoría nuestra o no tratando de irnos adecuando a este nuevo contexto de... de mayores autonomías po', que ellos determinen si quieren o no... (Jefe Técnico DEPROV 4)

... hasta el año 2013, es un...este año es un hito, porque esta misma ley de aseguramiento de la calidad, eh, permite a los establecimientos, eh, por una plataforma comunidad escolar, hacer una, tomar una decisión de decidir si solicitan y requieren asesoría del ministerio o no, y en qué. Y el ministerio les da alternativas que son los cinco programas de apoyo, siendo el transversal, el PME... (Jefe Técnico DEPROV 2)

Si bien existe este filtro, los entrevistados señalan que en su gran mayoría los establecimientos aceptan el proceso de asesoría, por lo que este criterio no permite reducir la lista de establecimientos a asesorar, lo cual implica que ellos deben tomar otro tipo de decisiones para seleccionar, como por ejemplo, conocimiento o trabajo anterior con ciertos establecimientos educacionales, cercanía entre establecimientos (ubicación geográfica) y optimización de recursos, entre otras.

El 2012 para el 2013 hubo un cambio que era dar la asesoría a escuelas que lo solicitaban. El problema es que aquí todos querían la asesoría ministerial, y no había capacidad humana para atenderlos a todos, (...) al final priorizamos como equipo, el conocimiento de la realidad que tenemos y la solicitud del establecimiento por parte del sostenedor. (Jefe Técnico DEPROV 8)

Este proceso de selección de establecimientos no está exento de tensiones y dificultades. Una de las tensiones señaladas por los jefes técnicos es la poca autonomía que tienen para efectivamente seleccionar a los establecimientos que quieren asesorar. Indican que los listados entregados por el Mineduc limitan la posibilidad de tomar decisiones respecto a cómo organizar el trabajo, las modalidades de asesoría, criterios de selección según contexto del DEPROV, etc.

...ahí hay una contradicción y voy a ser crítica con el modelo porque, el modelo dice que los colegios deciden y solicitan la asesoría, sin embargo el nivel central nos mandó la nómina de establecimientos que nosotros teníamos que invitar. Entonces ahí no hubo autonomía porque en el fondo nos dijeron: Todos estos colegios tienen que asesorar...ahora de esos colegios venían con la clasificación de autónomos por ejemplo, que se solicitaba no verlos; los focalizados se nos dijo del nivel central que atendiéramos al cincuenta por ciento y que dejáramos al otro cincuenta por ciento sin asesoría y que nosotros decidiéramos cuáles y los de más bajo rendimiento los teníamos que ver a todos. (Jefe Técnico DEPROV 6)

... o sea, nosotros tenemos muy poca autonomía en ese aspecto porque viene la clasificación con las escuelas y nosotros lo que hacemos es ir y ver si van a aceptar la asesoría y normalmente dicen que sí, los municipales sobretudo (...) La autonomía que nosotros tenemos es sólo con los establecimientos emergentes en asesoría directa. (Jefe Técnico DEPROV 9)

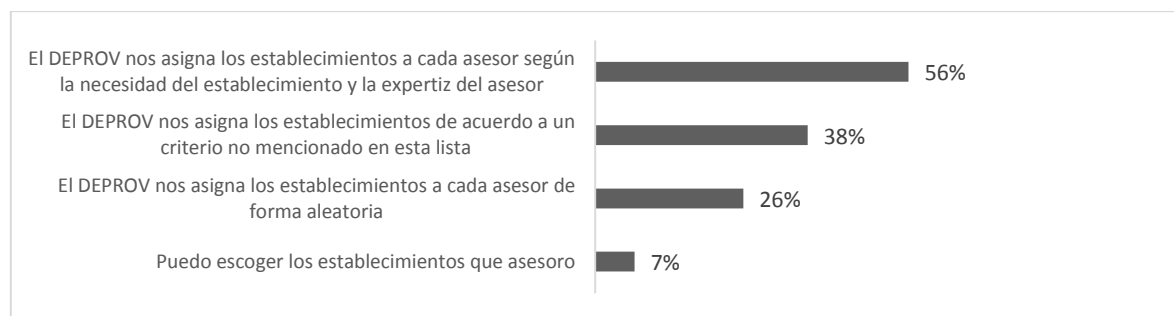
Por otro lado, existen tensiones que se producen al interior del DEPROV. Particularmente se indica una tensión respecto al cambio en la focalización de los establecimientos educacional a asesorar, la cual busca asesorar una menor cantidad de establecimientos, lo que se relaciona con los costos de focalizar la asesoría en menor cantidad de establecimientos. Los asesores, por costumbre de modelos anteriores, no quieren dejar a establecimientos fuera del proceso de asesoría, pero el nuevo modelo implica una mayor focalización.

Asignación de establecimientos a asesores

Al investigar el proceso de asignación de los establecimientos a los asesores, 56% de los encuestados declaran que es el DEPROV quien los asigna según las necesidades de cada establecimiento y su expertiz. En segundo lugar, un 38% menciona que es el DEPROV quien asigna los establecimientos pero con un criterio que no se menciona en la lista. Por último, un 26% de los asesores menciona que la asignación es de forma aleatoria y solo un 7% que el asesor puede escoger los establecimientos a asesorar.

Al identificar las combinaciones de criterios que los asesores mencionan en mayor proporción se encuentra que no se dan mezclas que presenten porcentajes significativos, encontrando que el 36% menciona como criterio las necesidades de los establecimientos y la experticia del asesor en combinación con ningún otro criterio. El porcentaje que le sigue corresponde a aquellos asesores que mencionan no conocer ningún criterio de asignación definido, con un 25% de las menciones. Finalmente, un 14% de los asesores menciona que la asignación de los establecimientos se hace de forma aleatoria. Las combinaciones de criterios presentan porcentajes que no superan el 10% de los casos.

Gráfico 8: Asignación de establecimientos asesorados (Respuesta múltiple; Porcentaje de casos)



Fuente: Elaboración Propia. N: 430

Las entrevistas a asesores permiten identificar con mayor profundidad la manera en que los establecimientos son asignados a cada asesor. Se describe en todos los casos este proceso como uno específico de cada Departamento Provincial. Pese a que en la mayoría de los casos se identifican

ciertos criterios que utiliza el Jefe Técnico para tomar decisiones, en otros se observa desconocimiento al respecto.

“No lo sé, porque es una gran pregunta que yo a veces me hago, y también es como un foco de conflicto eso, porque no se sabe cómo se distribuyen los colegios, cuáles son las competencias, o sea, es como que fuera un poco al lote, no lo sé, no lo sé, lo desconozco totalmente y creo que es una necesidad que se pueda categorizar a los ATP, o sea, aquí habemos profesores, hay personas que pertenecen a la parte de servicio social, hay profesores de todas las asignaturas, entonces no se sabe cómo se distribuyen los establecimientos, no se están poniendo sobre la mesa las competencias o el curriculum de las personas, sino que es un poco como, es fuerte lo que voy a decir, pero depende de la amistad que uno tenga con la jefatura técnica para poder obtener eso” (Asesor 17, Deprov 8).

En la mayoría de los casos se identifican criterios. En algunos casos, se establecen duplas por “afinidad”, o de acuerdo a lo que el jefe técnico considere es una buena dupla para hacer una buena llegada al establecimiento.

“Entonces ahí el jefe técnico es el que cuenta con los datos de competencia blanda, entonces para armar cada equipo con una dupla que pueda llegar bien a la escuela y la comuna que uno está en cierto modo le acomoda” (Asesor 1, Deprov 1)

En algunos departamentos provinciales se ha tomado la decisión de asignar a los asesores por comuna o zona geográfica, de manera de disminuir tiempos de traslado y de que el asesor tenga mayor conocimiento del contexto donde está trabajando. En otros casos, se utiliza la antigüedad del asesor para asignarle ciertos establecimientos, así como su historial y experiencia en asesoría.

En general los asesores no declaran conflictos importantes en este proceso de asignación de los establecimientos y redes. En caso de tensiones, estas han sido solucionadas y por tanto no significan mayor dificultad al momento de trabajar. Entre las tensiones que más se mencionan surgen tres elementos:

- Distancias y viáticos: El tema de los establecimientos más lejanos puede ser un inconveniente para muchos asesores, dado los tiempos de traslado. El tema del viático surge en algunos departamentos como un conflicto en este sentido.
- Sector: Hay comunas y sectores donde resultaría más difícil trabajar, por el contexto de los establecimientos, por las relaciones con el sostenedor. Sin embargo, finalmente esto no representan gran problema y siempre se busca una solución consensuada.
- Duplas: Finalmente, el tema de las duplas puede ser en algunos casos problemático al inicio del año. No todos los asesores están de acuerdo con la asignación de las duplas, aunque tampoco surge como problema irremediable y finalmente todos los asesores declaran conformidad con sus equipos de trabajo.

Para asignar estos establecimientos a los ATP, los DEPROV han utilizado diversos criterios. Un criterio común es por ubicación geográfica, es decir, que una dupla de asesores se haga cargo de los establecimientos educacionales que se encuentran en una comuna, pudiendo observar la realidad comunal y concentrando el trabajo en términos espaciales.

“... después ese asesor puede conocer la realidad de la comuna y trata a partir de esa realidad de la comuna, de seleccionar a esos establecimientos, como ya los conoce, con cuáles es más factible realizar un trabajo, cuáles tienen mayores necesidades, cuáles pueden trabajar de manera independiente (...) Claro, no es que le asignemos a un AT los colegios, el ATP como tiene asignado una comuna, tiene asignado una realidad, un contexto, una cultura de la que tiene que ir haciéndose cargo cada año”. (Jefe Técnico DEPROV 1)

“Lo que ocurre es que es por comuna. Aquí cada dupla tiene una comuna asignada, por lo tanto la dupla ve todos los colegios de esa comuna que corresponde visitar, y alguna comuna que tiene tres duplas por el tamaño de esa comuna. (...) Si te toco una comuna más grande y tienes más visitas...perdiste po' o ganaste”. (Jefe Técnico DEPROV 6).

Otro criterio señalado por los jefes técnicos es distribuir según competencias y habilidades de los asesores. Por ejemplo, aquellos asesores que tienen experiencia anterior de trabajo en modalidad PAC, se privilegia que sigan trabajando en la misma modalidad. Pero también las competencias se refieren a aquellas habilidades de conocimientos y habilidades blandas que permiten que un asesor se desempeñe con mayor éxito en un establecimiento en particular.

“... Las escuelas en PAC son trabajadas por los asesores que están en PAC y que han vivido desde el año 2010 el proceso, 2011 el proceso PAC. (...) Los colegas que son de media, que estaban trabajando hasta el año pasado en educación media, continuaron trabajando PME, pero ahora con media. Y las educadoras diferenciales y psicopedagoga trabajan con las escuelas de párvulos, que también están en SEP. Y también trabajan plan de mejoramiento”. (Jefe Técnico DEPROV 7).

“(...) Entonces en base de entregar una buena asesoría lo hemos tenido que hacer en base a, a partir de las competencias de los asesores. Porque el ministerio ha entregado capacitación. Entonces es como un entrenamiento que entrega en temáticas específicas para que el asesor se empodere en ciertas prácticas y después pueda trabajarlas en las escuelas”. (Jefe Técnico DEPROV 3)

“... yo pensé era más bien en las características de estos asesores o las competencias de los asesores, con las características de los sostenedores. (...) Por ejemplo, en aquel entonces, hay sostenedores que nunca se involucran en la asesoría y que tienen un perfil más bien administrativo, entonces ahí hay que colocar a ATP que sean, que tengan bastante independencia, (...) que sean muy autónomos, que tengan mucho liderazgo...” (Jefe Técnico DEPROV 1).

Otro criterio utilizado para distribuir los establecimientos a los asesores tiene relación con las experiencias anteriores que los asesores tengan con los establecimientos, es decir, que ya hayan llevado un proceso anterior, lo que permita dar continuidad al trabajo desarrollado.

“... tratando de respetar la continuidad de los asesores con los establecimientos que ya estaban asesorando”. (Jefe Técnico DEPROV 8).

“A ver, hay una historia, por lo general si no ha habido dificultades el asesor continúa, en algunos casos nosotros hemos evaluado con ellos, hemos conversado porque a lo mejor no les ha acomodado la escuela y ahí hay cambios; o me piden alguna escuela en particular por algún

motivo, eso también se conversa; o un sostenedor me pide específicamente trabajar con algún asesor, eso también ha pasado”. (Jefe Técnico DEPROV 9).

Hay jefes técnicos que también establecen como criterio de distribución la equidad, es decir, que los asesores tengan un número similar de establecimientos educacionales y de visitas a realizar según cada modalidad, de esta manera no se sobrecarga de trabajo a unos más que a otros.

“... también de que la cantidad de establecimientos fuera equitativa, de manera de cautelar el desgaste de las personas y las distancias; después eso lo sometíamos al análisis con los asesores, y después a la aprobación de la jefatura provincial” (Jefe Técnico DEPROV 8).

“... y la verdad es que lo hicimos por visitas, más que por número de establecimientos, lo hicimos por número de visitas. Recuerda que teníamos unos que tenían 4 y otros que tenían 6, entonces equilibramos la cantidad de visitas”. (Jefe Técnico DEPROV 7).

“Eso es súper arbitrario... asquerosamente arbitrario. (...) o sea trate de poner todos los criterios que se me pusieron a la mano de manera de ser... distribuir equitativo en realidad, sí. Con equidad, creo que fue lo más... (...) son las menos que están con fundamentos técnicos previos...” (Jefe Técnico DEPROV 4).

Este proceso de asignación no está exento de tensiones y dificultades. Una de estas tensiones tiene relación con el criterio de equidad, el cual se relaciona más bien con temas prácticos más que de competencias y capacidades. Por un lado, las distintas modalidades de asesorías tienen asociados viáticos para aquellos asesores que tengan que realizar su trabajo en localidades lejanas. Esto genera conflictos ya que los asesores consideran el viático como un aporte económico adicional, entonces los lugares lejanos deben ser repartidos de manera equitativa entre los asesores.

“Sí, pero las dificultades tienen más que ver no con cosas que tengan que ver con capacidades o habilidades para la asesoría si no con cuestiones concretas como el criterio geográfico, (...) que tiene que ver con algo que permanece en nuestro sistema q tiene q ver con los viáticos que se asignan por estas modalidades, (...) lo q ocurre concretamente es q hay colegas q quedan con una mayor carga de viáticos (...) es de esa naturaleza el conflicto, no tiene q ver con experticia ni capacidades profesionales, son con cosas más prácticas”. (Jefe Técnico DEPROV 10).

“Hay problemas también porque hay comunas que se pagan viático, que son 18.000, por cada vez que tú vas a la escuela, entonces también ahí hay colegas, no todos, que tienen un interés económico...” (Jefe Técnico DEPROV 2).

Otra tensión que se genera tomando en cuenta el criterio de equidad tiene relación con la sobrecarga laboral, la cual se da por demandas propias del sistema, pero además se origina por la distribución desigual de establecimientos educacionales, donde no solo se debe considerar la cantidad de establecimientos sino también la frecuencia de visitas que se asocia a cada una de estas asesorías.

“... a veces hemos tenido dificultades por demandas del sistema, sobrecargar a algunos asesores con más trabajo y otros con menos...” (Jefe Técnico DEPROV 3).

“... y esa distribución que yo te decía que ya estaba cuando yo llegué... produce una inequidad en cuanto al peso del trabajo de cada dupla. Hay algunas duplas que son comunas muy pequeña por lo tanto tienen diez colegios, y hay otros que la comuna es muy grande y tienen dieciocho colegios. (...) que a eso hay que sumarle otra variable que es el número de visitas, puede que tengas diez colegios pero cada una con seis, tienes sesenta y el otro tiene dieciocho la mitad con cuatro, la mitad con seis entonces...” (Jefe Técnico DEPROV 6).

Por otro lado, hay una tensión que está asociada a la resistencia a los cambios por parte de asesores que llevan tiempo en el DEPROV y que tienen una trayectoria de trabajo con determinados establecimientos educacionales y con determinadas comunas.

“... muy, muy discutido, muy, eh, criticado, y muy, eh, confrontacional (...) los colegas aquí la gran mayoría lleva muchos años, los que son los más nuevos llevan ocho años acá, y tengo gente desde cuarenta y dos años de servicio hasta ocho, no hay nadie nuevo. Entonces los colegas se conocen las escuelas, hacen, hacen trayectorias, pasan dos o tres años en una escuela, y cuando tú se las cambias, o los cambias de comuna, (...) hay problemas”. (Jefe Técnico DEPROV 2).

“Siempre hay una resistencia al cambio, hay algunos que no quieren ser cambiados. Siempre hay propuestas que los equipos deberían ser conformados según las expertices, las competencias, emm, siempre se hacen propuestas que debieran ser heterogéneos, que debiera haber un asesor de media, uno de básica y uno de párvulo”. (Jefe Técnico DEPROV 1).

También se generan tensiones por conflictos que se puedan presentar entre el asesor y el equipo del establecimiento educacional. En este caso, por ejemplo, puede haber conflictos porque hay cambios constantes en los equipos directivos lo que impide que el asesor realice sus funciones de manera adecuada.

... Ha habido tensiones especialmente en la asignación de establecimientos, que a veces el asesor no quiere... (Jefe Técnico DEPROV 3).

Dificultades no; yo creo que las tensiones están dentro del equipo de responsabilidades que le toca a un asesor por la escuela en particular... de repente le puede tocar una escuela demasiado conflictiva, una escuela con demasiado quiebres en el interior, que puede producir mucho desgaste a la dupla. (...) Hay también cambios, cuestiones que ciertos asesores nos plantean para no estar en una escuela (dificultades con algún director, por ejemplo), y ahí vamos acordando cambios; no es una tarea fácil, pero prevalece la competencia y la capacidad de cada asesor o cada dupla. (Jefe Técnico DEPROV 8).

En resumen, la focalización de los establecimientos se hace principalmente por criterios establecidos desde el nivel central, que incluyen, entre sus componentes principales, los resultados que los establecimientos hayan tenido en el SIMCE. Sin embargo, los asesores además identifican al jefe técnico del DEPROV como el que determina los criterios de focalización de los establecimientos. A partir del listado que entrega el Mineduc, cada DEPROV cuenta con criterios propios para definir los establecimientos. Entre estos criterios se destacan elementos como necesidades de los establecimientos y la capacidad institucional del DEPROV.

El tipo de establecimiento de que se trate y su clasificación SEP determinan la modalidad de asesoría a implementar en cada establecimiento y la asignación de éstos a los distintos asesores depende principalmente de las necesidades del establecimiento, la experticia del asesor y otros criterios tales como la ubicación geográfica del centro educacional. En este proceso de asignar asesores a los establecimientos se perciben algunas tensiones, como por ejemplo la arbitrariedad del proceso, que en muchos casos es definido exclusivamente por el Jefe Técnico. También surgen elementos como la distancia (por el interés en el viático) y la sobrecarga laboral que puede significar tener muchos colegios demandantes o con mayores necesidades de apoyo.

Lo anterior sin embargo presenta diferencias según región siendo las regiones más pequeñas y/o extremas del país (como Arica y Parinacota, Aysén, etc.) las que generalmente muestran criterios más diversos.

3. Implementación Asesoría

A continuación se busca identificar cómo son llevadas a cabo de forma práctica las distintas asesorías, para esto se intenta caracterizar el número de establecimientos asesorados, las frecuencias de las visitas, la duración de estas y los actores involucrados.

Periodicidad

Como se observa en la Tabla 20, la mayoría de los asesores declara estar asesorando más de 20 establecimientos (34%). Un 16% menciona asesorar entre 15 y 19 y un 12% dice asesorar 10 establecimientos.

Ahora al preguntar por el número de establecimientos que asesora por 1 año o más se observa que la mayoría (18%) de los asesores declara tener solo un establecimiento en esta situación, sin embargo la segunda mayoría (11%) corresponde a los asesores que mencionan tener 20 o más establecimientos en esta situación. Finalmente, un 10% dice tener 11 establecimientos asesorados por 1 año o más.

Con respecto a los establecimientos que son asesorados por 3 años o más un 45% de los asesores menciona que solo tiene 1 establecimiento en esta situación.

Tabla 20: Número Total de Establecimientos Asesorados y Número de Establecimientos Asesorados por 1 año o más y por 3 años o más.

	Número de establecimientos asesorados		Número de establecimientos asesorados por 1 año o más		Número de establecimientos asesorados por 3 años o más	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
1	1	0%	82	18%	202	45%
2	1	0%	19	4%	26	6%
3	2	0%	29	6%	23	5%
4	6	1%	24	5%	28	6%
5	5	1%	31	7%	20	4%
6	10	2%	38	8%	21	5%
7	9	2%	22	5%	18	4%
8	23	5%	13	3%	15	3%
9	25	6%	16	4%	14	3%
10	52	12%	11	2%	6	1%
11	26	6%	46	10%	18	4%
12	35	8%	13	3%	4	1%
13	14	3%	16	4%	5	1%
14	17	4%	5	1%	5	1%
15 a 19	70	16%	38	8%	21	5%
20 o más	155	34%	48	11%	25	6%

Fuente: Elaboración Propia. N: 451

Con respecto a las visitas semanales que se realizan a los establecimientos (ver Tabla 21), un 42% de los asesores visita 3 establecimientos durante la semana, un 28% visita 4 establecimientos y un 16% visita 5 o más. Aquellos asesores que visitan entre 1 y 2 establecimientos corresponden a un 13% de los casos.

Tabla 21: Número de establecimientos visitados semanalmente por los asesores

Número de establecimientos	N	Porcentaje
Entre 1 y 2 establecimientos	57	13%
3 Establecimientos	182	42%
4 establecimientos	121	28%
5 establecimientos o más	69	16%

Fuente: Elaboración Propia. N: 429

En las entrevistas, los asesores coinciden en que el número de visitas que realizan coincide con lo planificado y según lo estipulado en el modelo ATP. Así, se realizan seis visitas al año. En la modalidad PAC, algunos asesores declaran que el número adecuado son 4 visitas. Además de las visitas planificadas, existen las llamadas visitas “no planificadas” que surgen fruto de la necesidad de los establecimientos. Algunos asesores señalan realizar visitas mensuales en ciertos establecimientos que requieren apoyo especial.

Modalidades

Al preguntar en las entrevistas respecto a las modalidades que existen según el modelo que plantea el Mineduc, los asesores parecen identificar las modalidades existentes en sus departamentos provinciales.

Así, en algunos DEPROV, se identifican principalmente dos modalidades: asesoría directa y asesoría en red. Esa asesoría en red luego se abre en distintos tipos de acuerdo al departamento provincial. En algunos se hacen redes dependiendo del tamaño de las escuelas, mientras en otros la distinción es temática (red de educación técnica, red de escuelas de lenguaje, red de educación de adultos, entre otros). Se desprenden entonces diversas alternativas desde donde organizar las redes de establecimientos, formato que puede incidir en la efectividad de la asesoría, en lograr que a los establecimientos le haga sentido el proceso de asesoría. Más adelante se verá como los establecimientos valoran la modalidad en red en la medida que les permite compartir experiencias con otros similares. En este sentido, una red temática parece hacer sentido para que efectivamente los establecimientos tengan elementos de similitud que les permita aprovechar la asesoría de acuerdo a sus experiencias y contexto.

En otros casos, en cambio, se identifican además de la asesoría directa y la asesoría en red, la modalidad de microcentro rural y la modalidad PAC.

Algunos asesores identifican diferencias claras entre los distintos tipos de asesoría. En las redes y microcentro es un trabajo que debe ser diversificado según las características de cada establecimiento, más allá que sean redes temáticas. La asesoría directa en cambio es un trabajo directo con el establecimiento. En el caso de PAC es un trabajo planificado, se le entrega al establecimiento material que debe implementar:

“En la asesoría del PAC tenemos una plataforma que apoya, entonces al monitorear logros de aprendizaje, lo hacía individualmente, lo hacía por grupo curso, lo hacía por habilidad, eje, entonces la información que te entrega es muy buena para que los directivos puedan tomar decisiones y emprender acciones remediales. En cambio, en asesoría directa en escuela, no tiene esa plataforma, y aunque lo pueda hacer y uno les entrega herramientas, nosotros las hemos fabricado Excel como para por lo menos apoyarlos en esa parte” (Asesor 13, Deprov 7).

Los jefes técnicos entrevistados también tienen conocimiento sobre los tipos de modalidades que existen en el modelo ATP y las diferencias entre ellos.

En específico sobre la modalidad en red, que consiste en establecimientos que solicitan apoyo en la elaboración y/o ejecución de PME y buscan intercambiar experiencias, los jefes técnicos declaran que en dicha modalidad se realiza un diagnóstico en común y un plan de trabajo a partir de las necesidades de los establecimientos reunidos, además de apoyarse a través de la puesta en común de buenas prácticas y la resolución colectiva de conflictos.

“...la asesoría en red tiene por objetivo la entrega de orientación, la entrega de información, la puesta en común de buenas prácticas, la resolución colectiva de conflictos o situaciones que no permiten el avance (...) hacemos planes comunes (...) se juntan los establecimientos que tengan las mismas características, entonces se levanta un diagnóstico con los establecimiento y se acuerda un plan de trabajo en red a partir de las necesidades de los establecimientos que están reunidos.” (Jefe Técnico DEPROV 1)

Sobre la modalidad Directa, que son establecimientos educativos bajo régimen SEP y que solicitan apoyo para elaboración y/o ejecución de su PME, los jefes técnicos mencionan que tienen como objetivo una asesoría integral al establecimiento y varían dependiendo de cada programa específico. Estas asesorías se hacen en duplas y la cantidad de visitas varía de acuerdo al plan de asesoría.

“La asesoría directa tiene por objetivo prestar una asesoría integral, personalizadas, de desarrollo de competencias, de alcance de prácticas (...) los objetivos fueron planteados en función de la instalación, de los objetivos que perseguía cada uno de los programas que se instalaron” (Jefe Técnico DEPROV 1)

Los microcentros son establecimientos rurales uni, bi y tridocentes. Los jefes técnicos declaran que también son atendidos por una dupla de asesores y se juntan una vez al mes. Los temas son propuestos tanto por el Ministerio de Educación como por los mismos establecimientos.

“Los microcentros, las escuelas uni y tridocentes de sectores rurales y los juntamos una vez al mes, y va una dupla de asesores a trabajar con ellos (...) como en microcentros son escuelas con multigrado, se le orienta a una planificación articulada con todos los cursos. Es diferente”. (Jefe Técnico DEPROV 3)

“En el microcentro se juntan grupos de escuelas de una comuna una vez al mes (...) ellos despliegan una agenda con temas que ellos mismos proponen o temas que se han ido agregando dado la contingencia, y nosotros también como Ministerio agregamos otros temas, por ejemplo los

que ya señalaba de bases curriculares, y algunos elementos que nosotros sacamos de otros programas, por ejemplo el PAC tiene algunos elementos que nosotros hemos ido traspasando”. (Jefe Técnico DEPROV 9)

El Plan de Apoyo Compartido puede ser de tres modalidades, directa, con 6 visitas al año y con 4, y en red. Los jefes técnicos señalan que esta modalidad viene definida desde el Nivel Central, por lo que es más estructurada.

“Esta modalidad (Plan de Apoyo Compartido) viene estructurada desde el nivel central porque son ellos los que nos indican cuáles son los establecimientos que participan en esa modalidad”. (Jefe Técnico DEPROV 10)

De acuerdo a la encuesta online a asesores, la Tabla 22 muestra el número de establecimientos asesorados por cada asesor técnico en las distintas modalidades. Se observa un bajo porcentaje (3%) declara no asesorar bajo modalidad directa, mientras que para las modalidades red y microcentro esta proporción aumenta a un 44% y 53% respectivamente.

Al analizar la cantidad de establecimientos asesorados por modalidad, en modalidad directa la mayoría (48%) declara asesorar entre 6 y 10 establecimientos, un 23% entre 11 y 15 y un 24% menciona asesorar entre 1 y 5 establecimientos bajo esta modalidad. Finalmente, solo un 3% menciona asesorar 16 establecimientos o más. Con respecto a la modalidad red, un 20% de los casos declara asesorar entre 1 y 5 establecimientos y un 17% entre 6 y 10. Aquellos que asesoran 16 establecimientos o más corresponden a un 10%. Finalmente un 9% menciona asesorar entre 11 y 15 establecimientos bajo esta modalidad. Por último, con respecto a la asesoría de microcentros un 27% de los asesores menciona estar asesorando entre 1 y 5 establecimientos, mientras que un 11% entre 6 y 10. Aquellos que asesoran 16 o más establecimientos bajo esta modalidad alcanzan un 5%.

Tabla 22: Número de establecimientos asesorados por cada Asesor Técnico en las diferentes modalidades

	Directa		Red		Microcentro	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
No asesora bajo esta modalidad	12	3%	195	44%	236	53%
Entre 1 y 5	108	24%	88	20%	122	27%
Entre 6 y 10	212	48%	78	17%	47	11%
Entre 11 y 15	102	23%	41	9%	17	4%
Entre 16 y 20	11	2%	12	3%	7	2%
Entre 21 y 25	1	0%	13	3%	4	1%
Entre 26 y 30	0	0%	9	2%	6	1%
Entre 31 y 40	0	0%	4	1%	7	2%
Entre 41 y 50	0	0%	3	1%	0	0%
Entre 51 y 60	0	0%	3	1%	0	0%

Fuente Elaboración Propia. N: 446

Con respecto al número de visitas y reuniones que realizan los asesores con cada establecimiento, se observa que, en relación a las vistas directas, la mayoría de los asesores (71%) declara realizar 6 visitas. Aquellos que declaran realizar 5 visitas corresponden a un 16%, mientras que los que dicen realizar menos de 5 visitas o más de 6 son un 5% y 9% respectivamente. Con respecto a las reuniones en red, la mayoría de los asesores (59%) menciona tener 6 reuniones, un 19% menciona realizar menos de 5 reuniones. Así los que dicen realizar 5 reuniones o más de 6 reuniones son un 10% y un 12% respectivamente. Finalmente, en relación a las reuniones en microcentros un 70% de los asesores menciona realizar 6 reuniones con estos, un 16% declara tener más de 6 reuniones con cada microcentro. Por otro lado un 8% menciona realizar 5 reuniones y un 6% realiza menos de 5 reuniones.

Estos datos muestran que para las visitas directas los asesores generalmente llevan a cabo el número de visitas indicadas en el modelo, replicándose la misma situación para las reuniones en red y en los microcentros.

Tabla 23: Número de vistas directas y reuniones en red o microcentros

	Visitas Directas		Reuniones Red		Reuniones Microcentros	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Menos de 5	21	5%	52	19%	13	6%
5	69	16%	26	10%	17	8%
6	310	71%	160	59%	151	70%
Más de 6	39	9%	31	12%	35	16%
Total	439	100%	269	100%	216	100%

Fuente Elaboración Propia.

Al preguntar por la frecuencia de las visitas directas la mayoría de los asesores declara realizar estas visitas una vez al mes (63%) o una vez cada dos meses (29%). Con respecto a la frecuencia de las reuniones en red, un 52% declara tener reuniones una vez al mes y un 27% una vez cada 2 meses. Un 16% dice que las reuniones las realiza cada más de dos meses. En cuanto a aquellos que mencionan realizar vistas y reuniones cada 15 días o menos o que mencionan que la frecuencia de estas es variable, alcanzan porcentajes no superiores al 3% en ambos casos y para todas las modalidades.

Tabla 24: Frecuencia de las visitas directas y de las reuniones en red realizadas por los Asesores Técnicos

	Visitas Directas		Reuniones en Red	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cada más de dos meses	15	3%	42	16%
Una vez cada dos meses	128	29%	71	27%
Una vez al mes	276	63%	136	52%
Cada 15 días o menos	12	3%	6	2%
Frecuencia variable	7	2%	5	2%
Total	438	100%	260	100%

Fuente Elaboración Propia.

Con respecto al tiempo que demoran las visitas de los asesores a los establecimientos, un 53% menciona que le toma la mitad del día, mientras que un 41% afirma que ocupa todo el día en una visita al establecimiento asesorado. En relación a las reuniones en red, la mayoría de los asesores (65%) declara estar la mitad del día en reunión y un 17% menciona que le toma todo el día. Finalmente, un 63% de los asesores menciona que las reuniones con microcentros demoran todo el día y un 33% que le ocupa la mitad del día.

Tabla 25: Tiempo promedio que demora en cada visita o reunión de asesoría en las distintas modalidades

	Visita Directa		Reunión en Red		Reunión en Microcentro	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Todo el día	170	41%	46	17%	136	63%
La mitad del día	221	53%	173	65%	70	33%
3 horas o menos	25	6%	41	15%	5	2%
Duración variable	0	0%	6	2%	4	2%
Total	416	100%	266	100%	215	100%

Fuente Elaboración Propia.

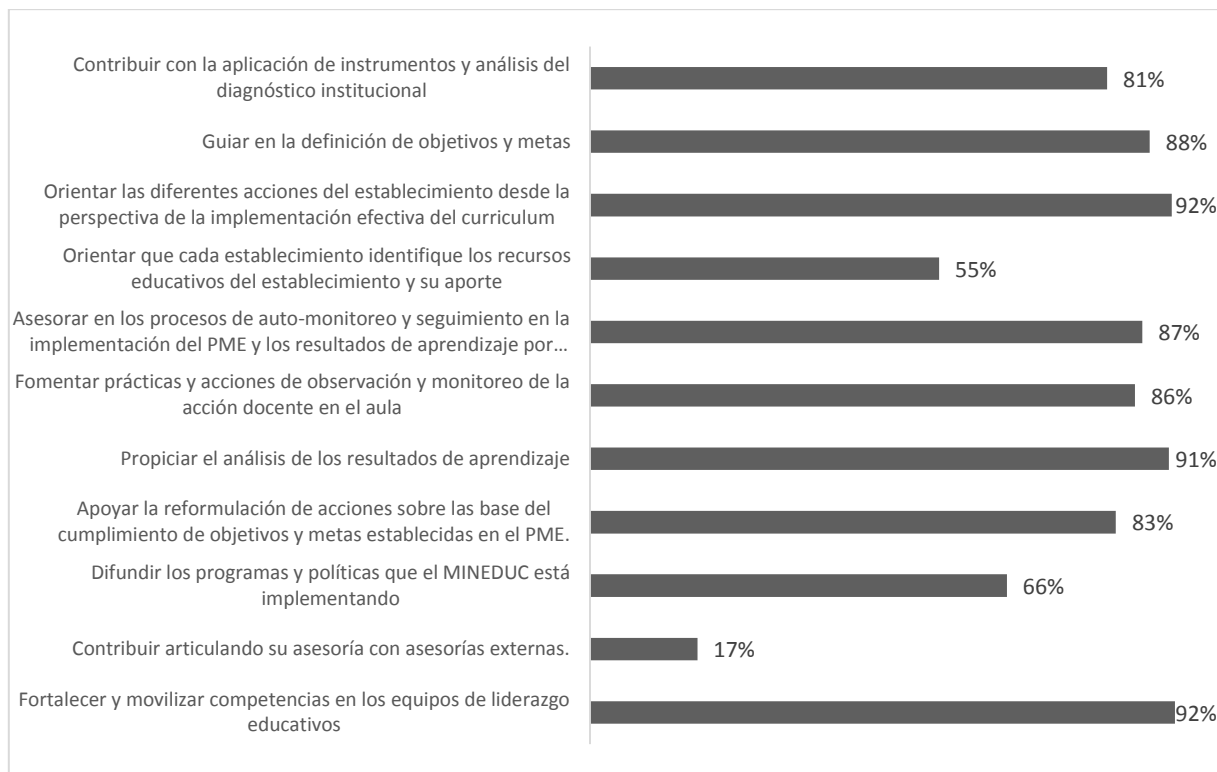
Al preguntar por las acciones que han llevado a cabo los asesores técnicos durante las asesorías en el 2013, un 95% de los asesores responden identificar los problemas principales, su causa y las necesidades pedagógicas que requiere el establecimiento dentro de las tres primeras prioridades. Un 89% menciona revisar en conjunto con el equipo directivo el avance de las acciones planteadas en el PME, misma proporción que declara entre sus tres primeras prioridades el identificar las fortalezas y definición de oportunidades de mejora de las competencias del equipo directivo.

El modelamiento de estrategias, métodos y herramientas pedagógicas es mencionado por un 22% de los asesores dentro de sus tres primeras prioridades y la elaboración de un informe final solo es mencionado por un 4% de estos.

Al preguntar a los asesores por cuanto tiempo le han dedicado a las distintas actividades de la asesoría, un 92% menciona haber dedicado bastante o la mayoría del tiempo a orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del curriculum, al igual que fortalecer y movilizar competencias en los equipos de liderazgo educativos. Un 91% de los asesores menciona haber dedicado bastante o la mayoría del tiempo a propiciar el análisis de los resultados de aprendizaje. Guiar la definición de objetivos y metas, asesorar en los procesos de automonitoreo y seguimiento en la implementación del PME y fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de docentes dentro del aula fueron mencionados como tareas que les ocupan bastante o la mayoría del tiempo en un 88%, 87% y 86% respectivamente por los asesores.

Las acciones que los asesores mencionaron en una menor proporción que les tomaban bastante o la mayoría del tiempo corresponden a la articulación de la asesoría con asesorías externas, la orientación a cada establecimiento para que identifique los recursos que tiene y su aporte y la difusión de programas y políticas del MINEDUC con un 17%, 55% y 66% de las menciones respectivamente.

Gráfico 9: Tiempo que los asesores le han dedicado a las distintas actividades en la asesoría (Categoría “bastante o la mayoría del tiempo”).



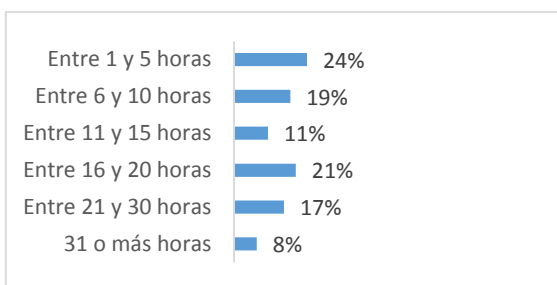
Fuente: Elaboración Propia. N: 431

En relación al número de horas que los asesores destinan a actividades específicas como la preparación de visitas, traslados, trabajo con equipo de liderazgo entre otros, se obtuvieron los siguientes resultados:

Con respecto a al tiempo mensual destinado a la preparación de visitas, la mayoría de los asesores (23%) destina entre 1 y 5 horas a esta actividad mientras que un 22% destina entre 6 y 10 horas. El resto de los asesores se distribuyen de manera más o menos similar entre las demás categorías, siendo la categoría menos mencionada, el destinar entre 11 y 15 horas (10%).

En general para la mayoría de las actividades la distribución de las respuestas entre las 6 categorías es más o menos equitativa. Para el tiempo destinado a trabajo con el jefe técnico y los asesores del departamento provincial un 24% de los asesores menciona dedicarle entre 1 y 5 horas a esta actividad, un 21% le dedica entre 16 y 20 horas. En relación al tiempo dedicado a formación continua o estudio personal la mayoría indica destinar entre 6 y 10 horas mensuales a esta actividad, mientras que el resto de las categorías presentan porcentajes iguales o superiores al 15%. Algo similar sucede al preguntarles por el tiempo destinado a trabajo administrativo, siendo la categoría con mayor proporción de respuesta dedicarle entre 16 y 20 horas a esta actividad, aunque destaca a diferencia del resto de las actividades nombradas anteriormente que existe un porcentaje importante que dice dedicarle más de 31 horas a esto (19%).

Gráfico 10: Horas mensuales destinadas a trabajo con el jefe técnico y los asesores del departamento provincial



Fuente: Elaboración Propia. N: 429

Gráfico 12: Horas mensuales destinadas a trabajo administrativo.



Fuente: Elaboración Propia. N: 429

Gráfico 11: Horas mensuales destinadas a tiempo de estudio personal y/o formación continua.



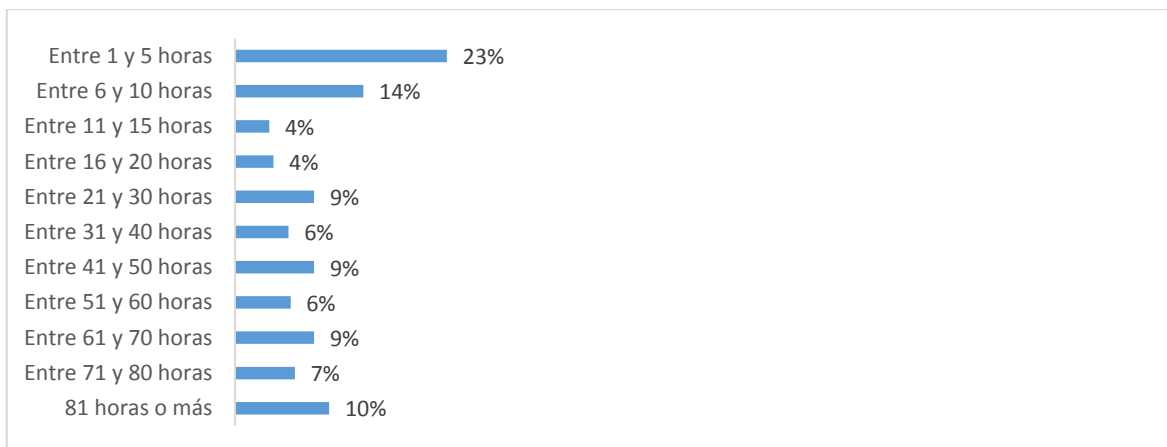
Fuente: Elaboración Propia. N: 429

Con respecto a las horas destinadas a traslado a los establecimientos asesorados y a otras actividades la mayoría de los asesores menciona dedicarles entre 1 y 5 a estas actividades (34% y 41% respectivamente) disminuyendo la proporción de respuesta a medida que aumenta la cantidad de horas.

Finalmente, en relación al trabajo con el equipo de liderazgo educativo del establecimiento, las categorías están más desagregadas que en el resto de las actividades, dado que alrededor de la mitad de los asesores menciona dedicar más de 31 horas a esta actividad. De esta forma si bien la mayoría declara dedicar entre 1 y 5 horas a esta actividad, los que dicen declarar entre 41 y 50, entre 61 y 70 o más de 81 horas a esta actividad alcanzan porcentajes cercanos al 10%.

Al preguntarles a los asesores si existen otras actividades (a parte de las ya mencionadas) a las que le dediquen parte importante de su jornada, un 46% menciona que si realizan otras actividades adicionales.

Gráfico 13: Horas mensuales destinadas a trabajo con el equipo de liderazgo educativo del establecimiento.



Fuente: Elaboración Propia. N: 427

Actores

Al preguntarles a los asesores por los principales actores con los que se relacionan en cada visita directa el 99% de los asesores menciona reunirse con el director y un 96% de estos declara que también se relaciona con el jefe de UTP. La proporción de asesores que menciona relacionarse con los docentes alcanza un 78%, y solo un 42% de los asesores menciona reunirse con el sostenedor.

Al identificar quienes son el equipo de trabajo con quien el asesor trabaja cuando visita el establecimiento, se observó que un 41% de los asesores menciona relacionarse con el director, el jefe de UTP y los docentes en cada visita directa. A su vez, un 34% menciona relacionarse con todos los actores en cada vista y un 12% lo hace solo con el director y el jefe de UTP. El 13% restante menciona distintas combinaciones de actores los cuales se presentan en proporciones muy pequeñas.

Con respecto a los principales actores con los que los asesores se relacionan en cada reunión en red, el 69% menciona al director mientras que un 67% menciona al jefe de UTP. Otro actor es mencionado por el 47% de los casos, seguido de un 39% que menciona a los docentes como actor principal. Finalmente el actor menos mencionado, al igual que en las visitas directas, es el sostenedor con un 29%.

Al identificar quienes son el equipo de trabajo con quien el asesor trabaja cuando visita el establecimiento, se observó que un 27% de los asesores menciona reunirse con el director y con el jefe de UTP en cada visita, mientras que un 24% dice reunirse con estos dos actores y además con los docentes. El mismo porcentaje de asesores dice reunirse con todos los actores de la lista y un 14% menciona que los actores más relevantes en cada reunión son el director junto con el sostenedor y el jefe de UTP.

Tabla 26: Principales actores con los que se el asesor se relaciona en cada Visita Directa o Reunión en Red

	Visitas Directas		Reuniones en Red	
	N	Porcentaje de Casos	N	Porcentaje de Casos
Director	438	99%	303	69%
Sostenedor	188	42%	128	29%
Jefe UTP	428	96%	295	67%
Docentes	346	78%	170	39%
Otro	211	48%	205	47%
Total	1400	317%	1101	251%

Fuente: Elaboración Propia. N: 442/ N: 323

La información recolectada en las entrevistas coincide y profundiza en lo anterior. Los asesores señalan trabajar con un grupo que se repite en la mayoría de los casos. Así, los integrantes que participan de la asesoría son en general el Director, Jefe UTP y algunos docentes. Ellos componen el llamado “Equipo de Liderazgo Educativo” de los establecimientos. A ellos, se suman en algunas ocasiones el orientador, coordinador PIE, coordinador SEP e inspector, dependiendo del establecimiento y del equipo con que cuenta.

Los asesores señalan que el director o equipo de liderazgo es el responsable de presentar la evidencia, dificultades o temáticas que son de interés para el establecimiento, y que son necesarios para el desarrollo de un plan de trabajo que permita mejorar esas falencias. El director es un actor relevante, dado que cumple con la función de líder pedagógico. Sin embargo, de acuerdo a la opinión de los asesores, esta función no siempre es reconocida por los directores.

“Al director primero que nada tenemos que lograr convencerlo de que él es un líder pedagógico más que un líder administrativo, porque en eso se ha enfocado esto. (...) . Y ahí es donde nosotros tenemos que empezar a convencer al director que no es la jefa técnica la responsable de los resultados del establecimiento solamente, sino que es él la cabeza visible, y los otros docentes, justamente para ser líderes dentro de su grupo de docentes, su equipo de docentes y hacer la bajada de lo que trabajamos nosotros” (Asesor 5, Deprov 3).

El Jefe Técnico, por su parte cumple un rol de mayor contacto con los docentes, y por tanto recepciona lo que se transmite en la asesoría para luego comunicarlo a los docentes.

El rol del sostenedor varía según la dependencia y el establecimiento, y es un actor con menos presencia en el proceso de asesoría. De acuerdo a lo que señalan los asesores, los sostenedores cumplen en la práctica un rol más bien administrativo, de apoyo a los establecimientos. Sin embargo, los asesores no necesariamente están de acuerdo con la manera en que se lleva esta función:

“El sostenedor tiene que estar al tanto de lo que sucede en el establecimiento, no solo en lo administrativo, sino que en la parte técnica también, estar empoderado de lo que se hace en un establecimiento, y los pasos que hay que dar para lograr resultados y para lograr educación de calidad, porque él es el responsable de su establecimiento” (Asesor 5, Deprov 3).

Sin embargo, esto no se logra en la mayoría de los casos y en los casos en que se ha intencionado la asistencia del sostenedor a la asesoría, ha habido ciertas dificultades. Por otra parte, hay ciertos asesores que señalan que el sostenedor no es el foco de la asesoría y que, por lo tanto, no es extraño que tenga menos presencia en ella.

“Yo siento que tampoco ha sido nuestro foco, tampoco hemos sido nosotros así como, debe estar en la visita. En la medida que se incorpora, bien, pero tampoco nosotros intencionamos tanto” (Asesor 1, Deprov 1).

Además, algunos asesores identifican ciertas diferencias en la participación de los sostenedores según la dependencia. De esta manera, los que más participarían serían los municipales, dado que en comunas grandes cuentan con equipos técnicos que le permiten estar presentes. Sin embargo, esto no solamente tendría relación con la dependencia sino que también con el tamaño de la comuna. En una de las DEPROV se menciona que

“Dependiendo de la comuna yo observo que hay más o menos apoyo técnico. Porque hay comunas que son muy pequeñas, que los equipos técnicos de los DAEM son bastante reducidos, por lo tanto el apoyo que pueden brindar es más bien administrativo que técnico. Siento que hay un esfuerzo por participar, pero en general el rol debiese ser un poco más cercano al apoyo técnico pedagógico” (Asesor 16, Deprov 8).

En general, se trabaja con los actores mencionados en conjunto, aunque depende también del objetivo de cada visita. Así, el director y jefe técnico generalmente participan de todas las reuniones, y docentes, coordinadores PIE, SEP, etc. se incorporan en la medida que sea necesario.

Aunque los asesores señalan que la asesoría se enfoca en ver programas específicos del MINEDUC, de igual forma intentan ir más allá, generar en los establecimientos cierta reflexión y asesoría más integral y por esto la presencia de diferentes actores es relevante.

La decisión de con qué actores trabajar es algo que viene dado, en general, por los lineamientos generales de la DEPROV. De todas formas, para los asesores es bastante lógico trabajar con los actores que se han mencionado, dado que son los actores que tienen que ver con los procesos de gestión de la escuela y por lo tanto no se entendería la asesoría sin ellos.

Rol DEPROV

Respecto del rol que cumple el DEPROV en el proceso de asesoría, los asesores señalan que la responsabilidad de la Dirección Provincial tiene que ver con articular las políticas educativas que emanan desde el nivel central, y lo que se debe realizar en los establecimientos. De esta manera, los DEPROV tendrían una función de aunar criterios, objetivos y definir orientaciones para la asesoría. De todas formas, muchos asesores señalan que estas definiciones se hacen de manera participativa, consensuada entre la dirección provincial y los mismos asesores.

“Se trata de aunar criterios para el contenido, para las orientaciones y para la articulación de todos los temas. Cosa que nuestra visita sea lo menos azarosa posible, que sea con contenido” (Asesor 1, Deprov 1).

Además de aunar criterios para la implementación de la asesoría, el DEPROV también tiene un rol de monitoreo y evaluación, de ir haciendo seguimiento de las reuniones y trabajo de los asesores.

Finalmente, la jefatura del DEPROV facilita además temas administrativos para los asesores. En este sentido, el DEPROV apoya en caso que hayan dificultades administrativas tal como la necesidad de conseguir alguna autorización por parte del sostenedor, liberación de recursos, entre otros

Rol nivel central y regional

En general, las declaraciones de los asesores aluden a una distante relación entre ellos y los niveles centrales o regionales. La relación se da más bien a través de la jefatura técnica del DEPROV o de los provinciales, que luego traspasan la información recogida.

“No tenemos interacción mayor con la secretaría regional, lo cual muchas veces echamos de menos y reclamamos. Y con el nivel nacional con menor razón, o sea, los que hemos tenido, llamémosle, capacitaciones entre comillas los cuales algunos actores del nivel nacional han bajado, pero han bajado así un minuto, un saludo o tal vez hacer una presentación y se van, pero no hay una retroalimentación permanente entre los niveles, sino que tú estás acá, tú estás acá y tú estás acá y los puntos de contacto son súper específicos” (Asesor 3, Deprov 2).

“Y con el nivel regional menos, cosa extraña. Esa relación la mantiene la jefatura técnica o la jefatura provincial, pero nosotros no tenemos ningún tipo de, de trabajo conjunto con el nivel regional, Salvo en algunas oportunidades pero muy, muy escasas, digamos, muy escasas, Incluso más, muchas políticas venidas del nivel central y que van a la escuela pasan por la región y la región no comunica o no informa directamente a los supervisores antes que a las escuelas. Es decir, hace un trabajo directo con las escuelas y nosotros nos informamos después, o en las mismas escuelas o cuando se está haciendo alguna actividad por parte de la región. Y eso es, ha sido muy bochornoso por decirlo menos, porque no tenemos, no hay, una relación de coordinación” (Asesor 4, Deprov 2).

Los jefes técnicos, por su parte, tienen diferentes percepciones al respecto. La relación con el nivel central y regional estaría influenciada por las características particulares de las personas que representan dichas instancias, más que por el sistema mismo.

En general existe una mejor evaluación del nivel central que del regional. Específicamente a nivel central algunos jefes técnicos consideran que la relación es buena y que el facilitador regional cumple un rol central, pues efectivamente ayuda a implementar el modelo ATP, explicando el nuevo modelo y resolviendo dudas.

En primer lugar, respecto al nivel central, hay consenso entre los asesores respecto al rol que cumple el Ministerio de Educación en el proceso de asesoría. En general, se habla de que el nivel central tiene un rol de entrega de lineamientos y directrices de los programas que deben traspasarse a los establecimientos y de la normativa educacional. Además, el nivel central organiza las capacitaciones para los distintos actores del proceso.

Desde el nivel central, el actor que mantiene contacto con las DEPROV es el facilitador. Los asesores reconocen, en la mayoría de los casos, esta figura, pero varía su nivel de conocimiento respecto a sus funciones:

“Nuestro contacto a nivel central es la figura que se denomina facilitador, pero el facilitador está pocas veces con nosotros, porque el facilitador es un contacto con la región, es decir, con la Seremi, ese es su contacto. Esporádicamente ellos vienen” (Asesor 19, Deprov 10).

“La veo muy fragmentada, muy fragmentada (...) Yo creo que aquí deben estar todos los elementos articulados con una visión desde el nivel central, en el terreno, en las escuelas, con nosotros, en los DEPROV, de tal manera que tengamos una visión holística sistémica de lo que estamos haciendo, (...) Yo también diría, que también es un poco vago, si bien cuando partimos el año, tenemos asesor, ¿cómo se llama?, no son coordinadores...facilitadores, ¿Pero cuantas veces vienen? Vienen dos o tres y después desaparecieron o los cambian” (Asesor 10, Deprov 5).

La diversidad de percepciones también se da entre los jefes técnicos respecto del rol del nivel central y específicamente del facilitador. Mientras un grupo identifica al facilitador como un aporte al trabajo, otros consideran que la relación con el nivel central es lejana, y no existe trabajo en conjunto ni espacios de participación, siendo la relación muy vertical.

“Respecto del nivel Central, bueno, tenemos una figura, la del Facilitador Regional que es como bastante útil para poder tener una comunicación fluida con los distintos departamentos del nivel Central, tu les vas haciendo consultas a ellos y él te va aclarando esas dudas. Es un nexo súper importante para darle continuidad a nuestro trabajo y no entrarnos en muchas cosas”. (Jefe Técnico, DEPROV 10)

“A nivel central yo lo veo bien, es una buena relación, tenemos facilitadores, hemos tenido jornadas de actualización, que han sido para mí valiosas, el equipo también ha opinado bien”. (Jefe Técnico, DEPROV 8)

“El nivel central, o sea la relación formal es de hacer llamados, tener algunas reuniones, pero así como de trabajo en conjunto, de construcción en conjunto no existe”. (Jefe Técnico, DEPROV 1)

Respecto del nivel regional, los asesores indican que existe mayor contacto que con el nivel central. La secretaría regional en general respeta la autonomía que tiene cada departamento provincial pero en algunos momentos también sugieren o direccionan, de acuerdo con las políticas del nivel central. La jefatura técnica asiste a reuniones periódicas en la secretaría regional, donde se reúnen las distintas direcciones provinciales. En esas reuniones se discute la asesoría, y temas emergentes y luego esos temas se van traspasando a los equipos de asesores en cada dirección provincial.

La relación entre el DEPROV y el MINEDUC a nivel regional es criticada por los jefes técnicos principalmente porque existe poca articulación

“Yo creo que falta mayor articulación con el nivel regional, estamos desconectados (...) no sentimos el apoyo del nivel regional por una cuestión que a ellos no se les ha incorporado a este nuevo modelo, ellos no saben, a nosotros nos llega todo desde el nivel central...” (Jefe Técnico, DEPROV 9)

“... [con relación al nivel regional] cero, cero, cero, cero, no hay coordinación, no hay articulación, no hay comunicación...nada”. (Jefe Técnico, DEPROV 2)

i. Objetivos Asesoría

Respecto a los objetivos que se plantean para la asesoría, los entrevistados declaran que existiría, en términos generales, un objetivo anual y, además, objetivos por visita. De esta manera, los asesores, desde el DEPROV, visualizan un panorama general, anual, que luego se va parcelando de acuerdo al avance y estado de cada establecimiento. En algunos Departamentos Provinciales, por ejemplo, se elabora lo que ellos identifican como “guión metodológico”.

“El guion metodológico es donde bajamos toda nuestra información, todo lo que vamos a hacer como de base para cada uno de los de los temas que hay que trabajar” (Asesor 2, Deprov 1).

Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, y hay algunos asesores que no logran identificar objetivos o planes de trabajo claros.

“No hay metas claras como provincial. Hay un plan de trabajo provincial, pero las metas no son claras....menos, menos poder evaluar estas metas, que no se hace” (Asesor 11, Deprov 6).

No hay conocimiento claro respecto del cumplimiento de objetivos. De acuerdo a los asesores, esto responde principalmente a características de los establecimientos. Además, señalan que claramente se cumplen si lo que se está midiendo es el cumplimiento de las tareas del asesor (primera reunión de presentación, etc.), pero no necesariamente los cambios están sucediendo al interior de los establecimientos, y eso es más complejo de medir y son procesos a más largo plazo.

“Pongámonos en dos planos, pongámonos un objetivo para no tener que hablar de indicadores, uno que tiene que ver con el proceso, tiene que ver con los impactos en la escuela... los objetivos que son de procesos los cumplimos, yo creo que en todas partes... hacemos lo que disponemos con las escuelas: todas las visitas, respondemos, la escuela valora la asesoría, nos tratan bien, les pedimos que nos evalúen, y todos nos evalúan bien, lo que tampoco no es tan cierto porque nada nos ayuda que nos digan que todo lo hacemos bien. Lo otro, si logramos impactar, qué estamos diciendo con impactar: el impacto más importante y relevante, es que con la asesoría mejoren sus resultados, pero eso es un proceso largo, (...) hay colegios que se pegan puntos saltos de un año a otro de 50 puntos, y quien crea que esos 50 puntos son por la asesoría, se está contando cuentos, claro y si el colegio disminuye 50 o 10 puntos, es porque se hizo una mala asesoría también se está contando cuentos, tiene muchas variables y son procesos más largos. (...)” (Asesor 9, Deprov 5)

Los asesores declaran que para mejorar respecto del cumplimiento de objetivos existirían diversas posibilidades. Una de ellas sería por ejemplo, asistir con mayor frecuencia a las escuelas. Señalan que seis visitas sería poco para abordar y cumplir con lo que se espera.

“Me gustaría abarcar menos escuelas pero más sistematicidad, porque si bien es cierto, la máxima cantidad de veces que fuimos a algún establecimiento o alguna red fue seis veces al año, se hace poco, porque la escuela necesita diálogo técnico, tensión. Pero una tensión entendida en el buen sentido, no en el sentido punitivo, no es ese sentido” (Asesor 20, Deprov 10)

Por otra parte, se señala que el acompañamiento y asignación debiese ser de acuerdo a la expertise de los asesores, para lograr apoyar a los establecimientos en las áreas donde tienen mayores necesidades. Además, esto se relaciona con consensuar con los establecimientos las áreas y temáticas de trabajo, más que llegar con un programa de trabajo desde el departamento provincial.

“Yo creo que se hacen los intentos pero no se logra a cabalidad trabajar mancomunadamente con la escuela en la definición de los objetivos, porque son temáticas que están ya planteadas por nuestro objetivos de asesoría, que se construye en febrero, marzo, entonces a veces como que se anticipa a las necesidades de la escuela... uno sobre la marcha va dando los matices y los énfasis donde la escuela más lo requiere” (Asesor 16, Deprov 8).

Lo anterior implica una reflexión respecto de la asignación de los asesores, de los contenidos y formatos de las capacitaciones a asesores y del establecimiento de ciertos criterios en el modelo respecto de la asignación, elementos que se considerarán más adelante en este informe.

ii. Contenidos abordados en la asesoría

Con respecto a los contenidos abordados en las asesorías, el 99% de los asesores menciona como tema tratado la coherencia del PME de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento y un 97% menciona el fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo. El análisis de implementación curricular en relación con los resultado de aprendizaje, la contextualización y apropiación de curriculum vigente y el ambiente favorable para el aprendizaje y convivencia escolar, son mencionados por un 93%, 92% y 91% de los casos respectivamente. Esto se traduce en que todos los contenidos son mencionados por sobre el 90% de los asesores.

Tabla 27: Contenidos abordados durante las asesorías

Contenidos	Porcentaje
Fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo	97%
Contextualización y apropiación del curriculum vigente.	92%
Análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje	93%
Coherencia del PME de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento	99%
Ambientes favorable para el aprendizaje y convivencia escolar	91%

Fuente Elaboración Propia. N: 433

Al ordenar los contenidos tratados en las asesorías por orden de prioridad se obtiene que un 86% de los asesores mencionan el fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo dentro de las tres primeras prioridades, siendo nombrado como primera prioridad por un 50% de los asesores. Un 71% menciona la coherencia del PME con los objetivos planteados por el establecimiento entre las tres primeras prioridades y un 70% menciona el análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje.

Cabe destacar que solo un 15% de los asesores menciona entre las tres primeras prioridades el hablar sobre los ambientes favorables para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Tabla 28: Contenidos tratados en las asesorías por orden de importancia

	Primera prioridad	1°, 2° y 3° prioridad
--	-------------------	-----------------------

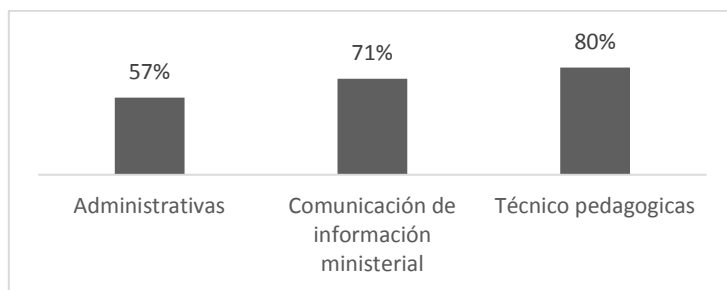
Fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo	50%	86%
Contextualización y apropiación del currículum vigente	11%	70%
Análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje	6%	57%
Coherencia del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento	30%	71%
Ambientes favorable para el aprendizaje y convivencia escolar	2%	15%

Fuente: Elaboración Propia. N: 432/429/427

* El total se construyó en función de la suma de las tres primeras prioridades

Por otra parte, cuando se analizan las temáticas que los asesores abordan con el sostenedor, el Gráfico 14 muestra que un 80% tratar temas técnico pedagógicos, un 71% temas de comunicación e información ministerial y un 57% menciona tratar temáticas administrativas.

Gráfico 14: Temáticas abordadas con el sostenedor



Fuente Elaboración Propia. N: 439

En las entrevistas, los asesores coinciden en dos principales temas que son tratados en las asesorías. El primero de ellos tiene que ver con el Plan de Mejoramiento Educativo que los establecimientos deben realizar. Esto coincide con lo señalado en las encuestas. Así, hay un foco en las cuatro áreas que incluye el PME: Gestión de Recursos, Gestión Educativa, Convivencia Escolar y Liderazgo Escolar. Los asesores declaran que éstas son áreas amplias, que involucran temáticas diversas y que por tanto engloban distintos temas y necesidades que puedan existir en los establecimientos. Se señala que es a partir del trabajo con el Plan de Mejoramiento que se van evidenciando necesidades y estableciendo que tipos de apoyo más específicos se requieren.

Así, las distintas visitas están orientadas a las distintas dimensiones que incluye el PME y además a las distintas etapas que tiene este plan: diagnóstico, implementación, evaluación.

“Entonces uno va trabajando en función de lo que la escuela está haciendo y evaluándolo y tensionándolo también porque puede ser una muy buena acción, pero a lo mejor no tienen los recursos ni las energías ni el tiempo” (Asesor 1, Deprov 1).

Una segunda temática que se toca en las asesorías tiene que ver con el traspaso de información, normativa y estrategias que surgen desde el Ministerio de Educación. Son temas de carácter administrativo que son relevantes para los establecimientos y que también son parte de las funciones de los asesores. Esto, pese a que no está en las encuestas, surge como elemento relevante

y que produce diferentes tensiones entre el equipo de asesores. Estas tensiones son de larga data y surgen producto del choque entre el modelo histórico de supervisión versus el nuevo enfoque de asesoría ministerial. Este enfoque es anterior al actual modelo ATP, pero el actual enfoque lo mantiene.

La definición de las temáticas es un proceso que involucra a los distintos actores de la asesoría. Así, en primer lugar hay orientaciones que surgen desde el nivel central del Ministerio de Educación. Esas orientaciones y lineamientos están plasmados en una plataforma, la cual debe ser completada por los asesores luego de cada visita.

Desde el DEPROV también surgen ciertas orientaciones, que se presentan en los planes de trabajo o guiones metodológicos con que los asesores llegan a los establecimientos. Los asesores reflexionan acerca de estos lineamientos ministeriales para darles un sello provincial. Además, los planes son modificados por las duplas de asesores de acuerdo a las características y la etapa de trabajo en que están los establecimientos.

“Entre nosotros sabemos cuando llegamos al establecimiento que el énfasis es distinto. Es distinto el énfasis que le damos a esa visita a la otra, aunque sea los mismos contenidos, porque el contexto es distinto. Tenemos una escuela en Comuna X que es muy vulnerable, o sea tiene niños yo creo que el 80% está procesado. O sea, entonces ¿cuál es el foco de esa escuela? La retención de esos alumnos, es el lado de la convivencia, es el lado de trabajar mucho con los profesionales de apoyo. Entonces nuestro foco ahí ya no va a ser si está acción de gestión del currículum porque sabemos que la energía no va por ahí, va por otro lado” (Asesor 1, Deprov 1).

“Ahora, la particularidad de cómo tú desmenuzas eso tiene que ver con las cualidades de cada escuela. Porque en una escuela a lo mejor el tema de planificación ya no es tema, ya lo tienen súper instalado. Pero el tema de la evaluación na. Ni en bola, no dan por bola. Entonces frente a eso, ya, vamos a tratar de enfatizar, entonces en el tema de la evaluación o el tema de, qué sé yo, cómo trabajar con la diversidad en el aula, esos temas tú los vas adecuando” (Asesor 3, Deprov 2).

Finalmente, las escuelas también juegan un rol en la definición de las temáticas. Los asesores sugieren ciertos temas al establecimiento, y éstos pueden levantar, de acuerdo a sus necesidades, sus propios temas y contenidos. Como se veía en las citas anteriores, hay establecimientos que buscan trabajar temas como la diversidad en el aula, la convivencia, evaluación, entre otros.

De acuerdo a los jefes técnicos, los asesores debiesen cubrir en sus visitas a los establecimientos o en las reuniones en red, contenidos que se orientan principalmente al Plan de Mejoramiento Educativo.

“El apoyo al plan de mejoramiento educativo es un contenido universal para todos los establecimientos. Desde el nivel central, los contenidos también son entregar orientaciones para mejorar la implementación curricular, convivencia, evaluación, uso de recursos, fortalecimientos de las redes a nivel local. Estos contenidos que propuso el Ministerio fueron, en general, coincidentes con las necesidades de los establecimientos”. (Jefe Técnico DEPROV 8)

“Los contenidos que hay que cubrir son los elementos constitutivos del plan de mejora, éstos son los contenidos que vienen y se dicen los plazos, los tiempos y tiene que ver con plataforma de PME”. (Jefe Técnico DEPROV 9)

Además algunos jefes técnicos mencionan de manera aislada como contenidos a trabajar los temas de primera infancia y las prácticas profesionales de los liceos técnicos profesionales.

“Tenemos también un trabajo con primera infancia, que es la cobertura, etc. Que es un plan que lleva la jefa provincial y que lo trabajamos con el ATP...” (Jefe Técnico DEPROV 4).

“Otro contenido que no se señaló acá, pero que está dentro de las prioridades ministeriales, es el tema de las prácticas profesionales, y eso los liceos lo tienen como prioridad y fue materia de trabajo y de análisis en la red también” (Jefe Técnico DEPROV 8).

Los contenidos que desde el MINEDUC se plantean para ser cubierto en las visitas a los establecimientos o en las reuniones en red son, según algunos jefes técnicos, más bien orientaciones que permiten dar seguimiento al trabajo, pero que pueden adaptarse a las realidades particulares de cada provincia y establecimiento, de acuerdo al trabajo que elabora cada Jefe Técnico con su equipo de asesores. Estos contenidos se elaboran a partir del contexto, etapa y características de los establecimientos.

“Vienen ciertas temáticas que viene definidas desde el Nivel Central como propuestas, son orientaciones más que prescripciones, pero nos ayudan bastante a poder poner focos en algunos temas que tienen que ver con gestión del currículum principalmente, con temas asociados a liderazgos pedagógicos, directivos. Son alrededor de 7 temáticas q vienen definidas para que nosotros podamos proponerlas para trabajarlas con el establecimiento, o sea hay un nivel de orientación o semi-prescripción digamos, que yo lo considero adecuado porque si dejamos muy abierto cualquier temática a trabajar, eso es muy difícil de hacerle seguimiento, de poder evaluar”. (Jefe Técnico DEPROV 10)

“...es bien amplio eso (...) está mucho más conducido en términos de lo que es exclusivamente el plan PAC, pero el resto es bien general, y ahí se resignifica, se reelabora a partir de la provincia...”. (Jefe Técnico DEPROV 5)

Pasos Metodológicos de la Asesoría

Respecto a los pasos metodológicos, se observa menos claridad entre los asesores. La mayoría reconoce la existencia de un modelo, pero señalan que son pasos generales, que luego son adaptados por ellos en cada escuela y en el marco de su trabajo. Lo que se señala es que estos pasos funcionan tal como funcionaría una clase, en términos de inicio, desarrollo y cierre, pero que no profundiza más allá. A esto se le suma la pre-visita y post-visita, que son conversaciones y reflexiones entre la dupla de asesores. Ellos señalan que esto se realiza y que es parte de la lógica de su trabajo, pero que el contenido y la metodología lo entregan ellos y no está plasmado en los pasos metodológicos.

Sin embargo, hay asesores que señalan que un modelo claro de asesoría no existe desde el nivel central, y que en sus DEPROV han intentado generar uno acorde a la realidad de sus escuelas, que les permita realizar un trabajo concreto y contextualizado.

En general, los asesores mencionan tres principales dificultades para llevar a cabo los pasos metodológicos. Por un lado, surge el tema de las condiciones en los establecimientos, y cómo éstas deben ser adecuadas para que la asesoría pueda implementarse de la manera en que está planificada.

“Tú tienes un esquema para llevar a esa visita con tu colega, y resulta que las condiciones son otras. Un ejemplo práctico, llegamos a una escuela que está en condiciones que ni siquiera nos pueden recibir, por algunas problemas que han tenido y hemos tenido que ir a hablar con alcalde para que existan las condiciones mínimas para que nos podamos reunir en esa escuela” (Asesor 20, Deprov 10).

Por otra parte, algunos asesores mencionan que una dificultad es la inexistencia de un modelo claro de asesoría a nivel ministerial. Esto les hace pensar que cada provincial trabaja con un modelo diferente, y que debiese existir mayor similitud en la manera de trabajar.

“No está claro. O sea, intentan hacer cosas, pero no está claro en el modelo y el modelo que pretenden no nos acomoda, así como, bajen programas, bajen programa, bajen programas. Programas, normativas, programa, normativas. Entonces no, debe ser una cosa más integral” (Asesor 2, Deprov 1).

Finalmente, un tercer tema son los temas emergentes y eventualidades que surgen durante el año, y que impiden que el trabajo pueda llevarse a cabo como fue planificado.

“Hay ocasiones, bueno, al comienzo del año las visitas se pueden hacer mucho más estructurada en sus cuatro momentos, después en la medida que a veces surgen situaciones emergentes, el plan de trabajo a veces se modifica, por ejemplo, la asesoría del plan de mejoramiento educativo, este plan de mejoramiento educativo tiene etapas, tiene una etapa de diagnóstico, entonces una de las cosas que demanda el establecimiento es el desarrollo de un diagnóstico y eso debiera hacerse en los primeros meses del año, pero a veces no se cumple. Entonces tu llegas al establecimientos en una segunda visita y todavía se está en la misma etapa, entonces eso va, detiene el desarrollo del plan de trabajo” (Asesor 14, Deprov 7).

En resumen, respecto a la implementación del modelo se tiene que la mayoría de los asesores realizan asesorías directas, siendo la modalidad de asesoría de microcentros la menos realizada. Bajo esta misma lógica la modalidad directa es la que concentra mayor número de establecimientos.

Las visitas y reuniones estipuladas por el modelo en general se cumplen para las visitas directas y de microcentros en mayor proporción que para la modalidad en red, dado que en esta última existe una mayor proporción de asesores que declaran realizar menos de 6 visitas o reuniones.

Con respecto a la frecuencia de éstas, en general las visitas directas se realizan de forma más recurrente que las reuniones en red y la duración de estas en su mayoría es de medio día. Aunque una alta proporción de asesores que realizan visitas directas mencionan que les toma todo el día, al igual que lo que sucede en los microcentros.

Con respecto a los actores con que se trabaja en la asesoría, los actores con más menciones corresponden al director y al jefe de UTP, aunque en la modalidad directa los docentes también tienen un alto porcentaje de menciones a diferencia de lo que sucede en las reuniones en red. En definitiva, los asesores trabajan con un equipo de liderazgo, y como se desprende de las distintas fuentes de información, es a estos equipos directivos a quienes está principalmente dirigida la asesoría.

Finalmente, con respecto a los contenidos tratados en las asesorías, en general los elementos más destacados corresponden al fortalecimiento del enfoque pedagógico del equipo de liderazgo y todo lo relacionado con el PME y la coherencia de éste con los objetivos de los establecimientos. De esta forma también las temáticas abordadas con los sostenedores corresponden a aquellas que tienen que ver con lo técnico pedagógico más que aquellas que tienen relación con temas administrativos.

III. Modelo de asesoría implementado según los establecimientos

Esta sección presenta los resultados que buscan identificar las visiones que sostienen los establecimientos acerca del modelo de asesoría implementado. Este apartado busca responder a uno de los principales objetivos del estudio que consiste en la identificación del modelo de asesoría que se lleva a cabo en la práctica por los distintos DEPROV del país a partir de la visión de los directores de los establecimientos

Los datos utilizados en esta sección fueron recogidos mediante dos instrumentos aplicados en paralelo y dirigidos a diferentes actores. Por una parte, se realizó una encuesta presencial dirigida a una muestra representativa a nivel nacional de establecimientos asesorados. A su vez, se realizaron 10 entrevistas semi-estructuradas a establecimientos pertenecientes a diez DEPROV, que coinciden con las DEPROV de las entrevistas a asesores y jefes técnicos del capítulo 2.

A continuación se describe y presentan los instrumentos utilizados, los protocolos de aplicación, y se describe la muestra a la cual se le aplicaron los instrumentos. Luego, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos según el conocimiento de los actores sobre el modelo teórico, descripción del público objetivo del modelo de asesoría en la implementación, y finalmente, se describen diversos aspectos de la implementación de la metodología según los actores entrevistados.

1. Instrumentos y Caracterización de los encuestados

Protocolo de Aplicación de los instrumentos

A continuación se presenta el protocolo y desarrollo del proceso de aplicación de cada instrumento.

Instrumento cuantitativo (dirigido a directores)

Tal como se propone en los términos de referencia del estudio, la encuesta a los establecimientos asesorados tuvo una aplicación presencial.

Para asegurar una adecuada tasa de respuesta de la encuesta presencial al actor clave del establecimiento, la supervisión y monitoreo fue realizado desde la Universidad Católica.

Previo a la aplicación del cuestionario, se realizó un pre-test con el objetivo de verificar su funcionamiento. Éste se realizó con 5 establecimientos en Santiago. En estos casos, se entrevistó al Director o Jefe de UTP.

Se trabajó con un total de 35 encuestadores, que aplicaron el cuestionario a un promedio de 10 a 15 establecimientos de la muestra. Previo al inicio del terreno, se realizó una capacitación a los encuestadores encargados de aplicar las encuestas. Para ello, se realizaron 2 capacitaciones presenciales en la Región Metropolitana, para los encuestadores de la RM y de la Quinta Región. El resto de las capacitaciones fueron realizadas de manera online, a través de Skype

El terreno se realizó entre el 5 de noviembre de 2013 y el 14 de enero de 2014. A continuación se presenta una tabla con el resumen de los resultados del terreno¹⁶:

Tabla 29: Resumen terreno

RESUMEN GENERAL	14-ene	% muestra real (390)	% total muestra (556)
n° establecimientos aplicados (ISUC)	398	102%	72%
n° establecimientos rechazos	88	23%	16%
n° establecimientos sin respuesta	63	16%	11%
n° establecimientos cerrados / quebrado / otros	7	2%	1%
Total Contactados	556	143%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Posterior a la aplicación, se realizó una revisión aleatoria del 10% de las encuestas y una revisión aleatoria del 10% de los casos contenidos en las bases de datos para verificar la digitación.

En el caso de las entrevistas grupales en establecimientos, Las entrevistas grupales fueron realizadas a 10 establecimientos educacionales pertenecientes a las siguientes DEPROV: Cachapoal, Limarí, El Elqui, Valparaíso, San Antonio, Talagante, Santiago Poniente, Santiago Sur, Ñuble y Llanquihue, , , y¹⁷. Es importante señalar que todos los establecimientos entrevistados habían sido previamente encuestados con el instrumento cuantitativo.

De los establecimientos entrevistados el 60% corresponde a establecimientos urbanos y el 40%; a rurales. La dependencia del establecimiento es en un 70% municipal y en un 30% particular subvencionada.

La modalidad de asesoría que se implementa en los establecimientos es la siguiente:

Tabla 30: Número de establecimientos por Modalidad de Asesoría

Modalidad de asesoría	Cantidad de establecimientos
Red	2 ¹⁸
Directa	3
Microcentro	1
Programa de Apoyo Compartido (PAC)	4

¹⁶ Estos establecimientos fueron contactados en promedio 5 veces en dos meses, sin dar respuesta concreta ni rechazo a la aplicación del instrumento.

¹⁷ El establecimiento educacional perteneciente al DEPROV Ñuble estaba incluido en el marco muestral como establecimiento asesorado en red, pero al realizar la entrevista no fue posible identificar los elementos de la asesoría, ya que los entrevistados señalaron no recibir ésta. Por esta razón no se ha incluido información de este caso en los análisis.

¹⁸ Uno de los estos dos casos corresponde al establecimiento perteneciente al DEPROV Ñuble

Fuente: Elaboración Propia

En las entrevistas grupales participaron entre 2 y 4 miembros del establecimiento educacional, dentro de los cuales, en un 90% participaron director/a y jefe/a de Unidad Técnica Pedagógica (UTP). En un 50% de los establecimientos participó uno o dos profesores. En el caso del establecimiento asesorado en modalidad microcentro participa el director que además es docente. Por último, también participó el/la inspector general o el coordinador académico.

i. Universo y muestra

Instrumento cuantitativo (dirigido a directores)

Según lo planteado en la propuesta, la encuesta presencial al actor clave del establecimiento en el proceso de asesoría se aplicaría a una muestra aleatoria de 390 casos (superior a los 369 casos presentados en la propuesta final presentada a la licitación) que corresponde a una muestra representativa para el universo de establecimientos asesorados el año 2013 (N=7.418), con un error esperado del 5% y un intervalo de confianza del 95%. Finalmente, la muestra lograda fue de 398 casos, lo que entrega un error de 4,78%.

Marco Muestral

La muestra fue estratificada según macro-zona del país (norte, centro y sur), dependencia del establecimiento y modalidad de asesoría implementada. Estos estratos permiten estudiar si la implementación de las asesorías, y la brecha que exista entre el modelo teórico y la implementación, varían según cada una de estas características. Se definieron estas variables a priori en tanto es posible pensar que, por ejemplo, existen diferencias según la macro zona del país en que se ubican los establecimientos. Dado que los DEPROV son los que planifican y administran el apoyo técnico pedagógico pueden existir diferencias importantes en las características de la asesoría en diferentes zonas geográficas. A su vez, pueden producirse diferencias según la modalidad de asesoría implementada, especialmente en cuanto al tipo de establecimiento que se asesora y las características del apoyo en términos de su contenido, frecuencia, tipo de relación establecida, entre otros. Finalmente, la dependencia administrativa puede estar relacionada con la forma en que se implementa el apoyo del asesor ya que los establecimientos municipales podrían estar más conectados con los municipios y los DEPROV que los establecimientos particulares subvencionados que funcionan de forma más independiente.

Si bien el universo muestral está compuesto por 7.618 establecimientos, Por razones presupuestarias y logísticas, los establecimientos de las regiones undécima y duodécima fueron excluidos. De esta forma, el marco muestral de la muestra propuesta está compuesto por 7.418 establecimientos y comprende a 323 comunas. El promedio de establecimientos por comunas es de 23 y la mediana es de 17, lo que muestra un sesgo hacia comunas con pocos establecimientos.

En términos porcentuales, el universo muestral se distribuye de la siguiente forma:

- 16% en zona norte, 39% en zona centro y 45% en zona sur

- 57% urbano y 43% rural
- 57% municipal y 43% particular subvencionado
- 28% en red, 33% directa, 27% microcentro y 11% PAC

Diseño de la Muestra

La unidad de análisis fueron los jefes de UTP o directores. El diseño propuesto comprendió 2 etapas, y privilegió un muestreo donde existe mayor concentración de casos de jefes de UTP y directores, para evitar excesiva dispersión de la muestra y no ver afectados los tiempos de realización del estudio.

El diseño propuesto comprendió dos etapas:

1. Selección de comunas con probabilidad proporcional al número de escuelas (PPT). Es decir, las comunas con mayor número de establecimientos tienen mayor probabilidad de ser seleccionadas. Del total de 324 comunas, se decide seleccionar 134 con el objetivo de optimizar los recursos de terreno.
2. Selección de establecimientos en base a tres estratos: macro-zona geográfica (norte, centro, sur), dependencia administrativa y modalidad de intervención (PAC, directa, red y microcentro) con afijación proporcional. El número final de establecimientos a seleccionar, asumiendo una tasa de respuesta de un 70% es: $390/0.7 = 557$

De este modo, existieron dos probabilidades de selección: una relacionada con las comunas, y otra con la selección de establecimientos al interior de los estratos. El análisis de los datos requiere del uso de ponderadores para *ajustar* la selección PPT de comunas. Tales ponderadores corresponden al inverso de la probabilidad de selección de comunas multiplicado por el inverso de la selección de establecimientos (este último prácticamente constante excepto por problemas de aproximación). En caso de no ponderar los datos, los resultados estarán sesgados hacia comunas con mayor número de establecimientos. El ponderador se calcula de la siguiente manera:

Ponderador: $(7.418 / (134 \times \text{escuelas por comuna})) \times (\text{escuelas por estrato} / \text{comunas por estrato})$

Selección de la muestra

En base a las dos etapas descritas arriba:

1. La selección de 134 comunas PPT resulta en una muestra de comunas que incluye 4.880 establecimientos. Las 135 comunas están distribuidas en 38 de los 42 DEPROV del país.
2. Se seleccionan 557 establecimientos. La distribución de la muestra de establecimientos sin ponderar está sesgada hacia comunas con mayor número de escuelas (urbanas y particular subvencionadas). La muestra, una vez ponderada, se comporta de manera relativamente similar al marco muestral.

Finalmente, y dados los parámetros (95% confianza, 5% error), la distribución de la muestra sería

bastante similar al marco muestral:

1. 12% en zona norte, 40% en zona centro y 48% en zona sur
2. 54% urbano y 46% rural
3. 64% municipal. 36% particular subvencionado
4. 33% en red, 22% directa, 27% microcentro y 18% PAC

ii. Características de la muestra

A continuación se revisan las principales características de la muestra encuestada, en relación a sus trayectorias académicas y laborales, por lo que se incluyen preguntas sobre la profesión de los directores encuestados, los estudios de posgrado que estos han realizado, el tiempo que lleva desempeñándose en el establecimiento actual como el tiempo que lleva en el mismo cargo, entre otras.

Características Sociodemográficas

Del total de directores que fueron encuestados, el 66% de estos son mujeres.

Formación Académica

Con respecto a la profesión de los directores se obtuvo que un 68% de estos declara ser profesor de enseñanza básica y un 18% es profesor de media. Aquellos que mencionan ser otro profesional del área de la educación alcanzan el 21% de las menciones, mientras que solo un 4% dice ser profesional pero de otra área no relacionada con la educación.

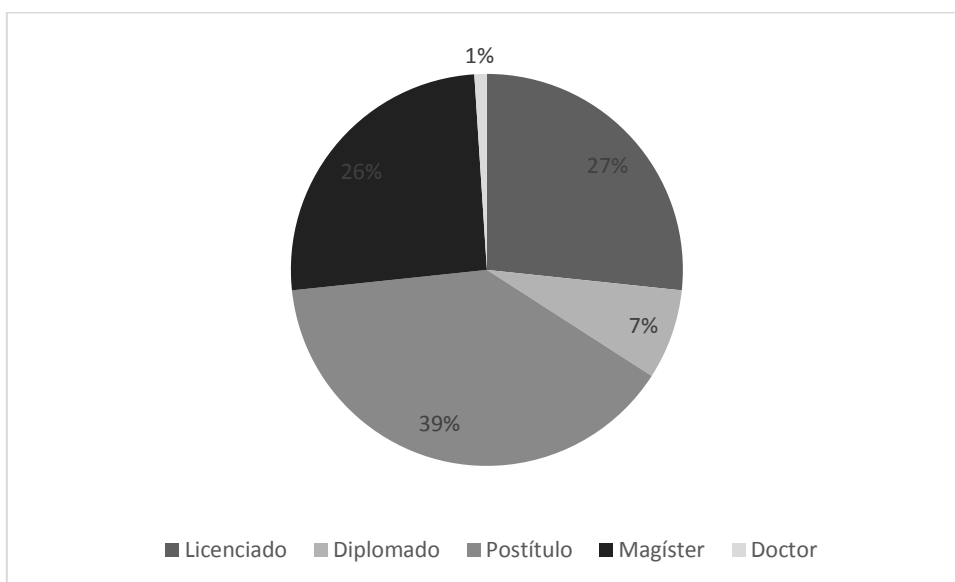
Tabla 31: Profesión de los Directores

	N	Porcentaje
Profesor de Enseñanza Básica	268	68%
Profesor de Enseñanza Media	72	18%
Otro profesional del área de la educación	83	21%
Profesional de otra area	14	4%
Total	437	112%

Fuente: Elaboración Propia. N: 394

En relación al máximo nivel educacional alcanzado por los directores la mayoría de estos declara tener algún postítulo (39%) mientras que el 26% dice haber cursado magíster. El 27% solo cuenta con la licenciatura y solo un 1% menciona ser doctor.

Gráfico 15: Máximo Nivel Educativo Directores



Fuente: Elaboración Propia. N: 390

Trayectorias Laborales de los Directores

Al preguntarles a los directores por el tiempo que llevan en el establecimiento, se obtuvo que en promedio estos llevan 10,6 años trabajando dentro del colegio, siendo 43 años el tiempo máximo de permanencia en el establecimiento mencionado por uno de los directores.

Al crear grupos basados en cuartiles se obtuvo que el 29% de los directores menciona trabajar en el establecimiento desde hace 3 años o menos, el 23% entre 4 y 7 años, el 25% entre 8 y 15 años. Finalmente un 24% declara trabajar en el mismo colegio hace 16 años o más.

Tabla 32: Número de años que lleva en el Establecimiento (Tramos)

Años en Tramos	Porcentaje
Entre 0 y 3 años	29%
Entre 4 y 7 años	23%
Entre 8 y 15 años	25%
16 años o más	24%

Fuente: Elaboración Propia. N: 386

Al preguntarles por el tiempo que llevan ejerciendo el mismo cargo el promedio de años declarado por los directores es de 6,4 años, siendo 43 años el máximo mencionado por uno de los directores. Al recodificar por cuartiles se obtuvo que el 25% declara estar en el mismo cargo hace 1 año o menos. Un 30% menciona ejercer el mismo cargo desde hace 2 a 4 años mientras que un 22% dice estar en el mismo cargo desde hace 5 a 8 años. Finalmente, un 23% declara estar en el mismo puesto desde hace 9 años o más. Esto refleja que alrededor del 50% de los directores encuestados, están ejerciendo como tal desde hace menos de 4 años en el establecimiento.

Tabla 33: Número de años que lleva en el mismo cargo (Tramos)

Años en Tramos	
Entre 0 y 1 años	25%
Entre 2 y 4 años	30%
Entre 5 y 8 años	22%
9 años o más	23%

Fuente: Elaboración Propia. N: 381

Al preguntar por otros cargos que han ejercido los directores se tiene que un 93% de estos se ha desempeñado como profesor en aula, un 57% como jefe de UTP, mientras que solo un 23% menciona haber sido jefe de departamento. Un 49% declara haber tenido otro cargo no mencionado en la lista.

Tabla 34: Otros Cargos en los que el Director se ha desempeñado

Cargo	N	Porcentaje Casos
Profesor	366	93%
Jefe de Departamento	89	23%
Jefe UTP	225	57%
Otro	192	49%
Total	872	223%

Fuente: Elaboración Propia. N: 394

De esta forma se tiene que la mayoría de los directores encuestados son mujeres (66%), que tienen como profesión ser profesores de enseñanza básica (69%) y donde la mayoría posee un pos título o magister (67%). Los directores además llevan ejerciendo el mismo cargo en el establecimiento 4 años o menos (43%) y casi todos se han desempeñado como profesores (93%).

2. Implementación del Modelo de Asesoría

En esta sección se busca conocer cómo se lleva a cabo el modelo de asesoría ministerial a partir de la visión de los directores de los establecimientos asesorados abordando, entre otros temas, la frecuencia y duración de las visitas y reuniones, los principales actores con los que los asesores se relacionan, los objetivos de la asesoría y las distintas temáticas, actividades y acciones que se tratan y llevan a cabo durante la asesoría. Además, en esta sección se busca identificar si existen diferencias en la implementación de la asesoría según las diferentes modalidades.

i. Frecuencia y Duración de las Asesorías

Al preguntarles a los directores bajo cuál modalidad de asesoría ministerial estaba siendo asesorado su establecimiento, un 51% de estos mencionó estar siendo asesorado bajo la modalidad red, mientras que el 49% restante mencionó la modalidad directa.

Del total de establecimientos asesorados por cada modalidad (directa y red), se consultó por el número de visitas directas que recibió el establecimiento y reuniones en red durante el año 2013 respectivamente. Los directores declaran que el promedio fue de 4,8 visitas para los

establecimientos en modalidad directa y 5,5 reuniones para los establecimientos en modalidad de red.

Tabla 35: Número de Visitas Directas o Reuniones en Red realizadas en el establecimiento

	Directa		Red	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
0	19	11%	21	11%
1	5	3%	5	3%
2	7	4%	7	4%
3	11	6%	15	8%
4	35	19%	21	11%
5	26	14%	25	13%
6	36	20%	28	15%
7	17	9%	14	7%
8	14	8%	20	10%
9	5	3%	13	7%
10	4	2%	20	10%
12	0	0%	1	1%
14	0	0%	1	1%
15	1	1%	1	1%

Fuente: Elaboración Propia. N: 180/ 192

Al preguntarles a los directores por la frecuencia con que se realizan las visitas o reuniones de las asesorías, un 46% dice que estas se llevan a cabo una vez al mes, un 31% que se realizan una vez cada dos meses y un 19% que estas se hacen una vez cada tres meses o más. Solo un 2% declara que las visitas se realizan cada 15 días o menos, misma proporción que indica que la frecuencia de estas es variable.

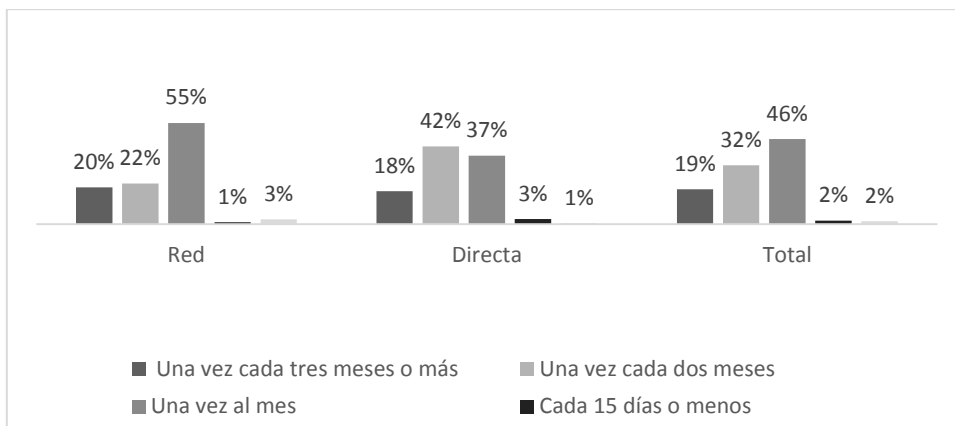
Tabla 36: Frecuencia con la que se realizan las Visitas Directas o Reuniones en Red

Frecuencia	Porcentaje
Una vez cada tres meses o más	19%
Una vez cada dos meses	31%
Una vez al mes	46%
Cada 15 días o menos	2%
Frecuencia variable	2%

Fuente: Elaboración Propia. N: 369

Ahora al diferenciar según tipo de modalidad se tiene que se realizan más frecuentemente las reuniones en Red que las Visitas Directas, dado que el 55% de los directores de los establecimientos que son asesorados en red menciona que estas reuniones se realizan una vez al mes, frecuencia que disminuye a un 37% al preguntar por las visitas directas.

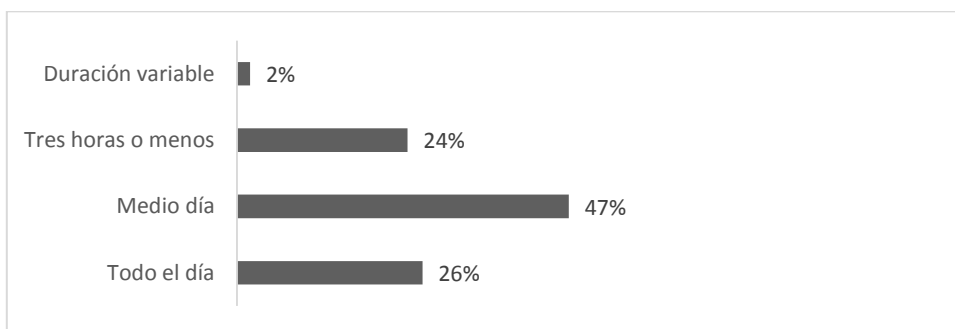
Gráfico 16: Frecuencia con las que se realizan las Visitas Directas o Reuniones en Red según Modalidad de Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 366

Respecto a la duración de cada visita o reunión en red, los directores mencionaron en un 47% que estas demoraban medio día, mientras que un 26% declara que estas duran todo el día. Aquellos directores que mencionan que las reuniones duran 3 horas o menos corresponden a un 24%.

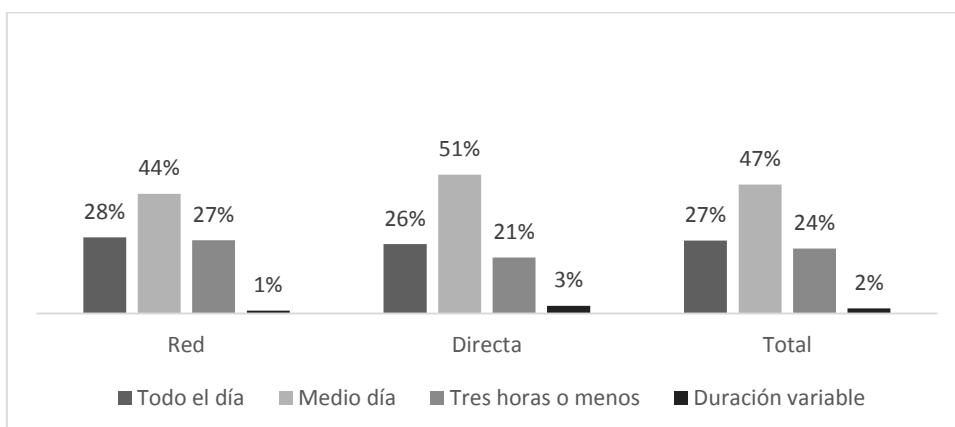
Gráfico 17: Duración de las Visitas o Reuniones en Red



Fuente: Elaboración Propia. N: 394

Al diferenciar por modalidad se tiene que un 44% de los directores de establecimientos que son asesorados en modalidad Red, menciona que las reuniones demoran medio día y un 27% que demoran tres horas o menos, mientras que estas categorías para la modalidad directa alcanzan el 51% y el 21% de los casos respectivamente.

Gráfico 18: Duración de las Visitas o Reuniones en Red Según Modalidad de Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 373

ii. Principales Actores, Actividades y Contenidos de la Asesoría

En la Tabla 37 se observa el número de asesores que los directores mencionan que han trabajado en el establecimiento durante el 2013. Un 45% dice que 2 asesores han estado trabajado en el establecimiento durante este año, mientras que el 24% menciona que han sido visitados por un solo asesor durante el año, misma proporción que menciona no haber sido visitado por ningún asesor durante el 2013.

Al preguntar por el número de asesores que han trabajado en el establecimiento en los últimos meses (Octubre-Noviembre) un 40% de los directores menciona que 2 asesores han trabajado con el establecimiento mientras que un 35% menciona que ningún asesor se encontraba trabajando en ese momento en el establecimiento.

Tabla 37: Número de Asesores MINEDUC que trabajaron en el establecimiento durante el 2013 y número de Asesores MINEDUC que trabajaron en el establecimiento entre Octubre y Noviembre del 2013

N de Asesores	Asesores que han trabajado en el establecimiento durante el 2013	Asesores que han trabajado en el establecimiento entre Octubre y Noviembre del 2013
0	24%	35%
1	24%	23%
2	45%	40%
3	5%	2%
4	1%	1%
5	0%	0%
6	0%	0%

Fuente: Elaboración Propia. N: 380/377

En relación al número de asesores que han visitado o se han reunido con el establecimiento se observa que para la modalidad Red, un 37% de los directores menciona que ningún asesor se ha reunido con el establecimiento, mientras que esta categoría para la modalidad directa disminuye a

un 7%, siendo lo más mencionado por los directores que durante el 2013 fueran visitados por 2 asesores. Para esta última modalidad, la mayoría de los directores menciona haber sido visitado por 2 asesores durante el 2013 (70%).

Tabla 38: Número de asesores que visitaron el establecimiento durante el 2013 según modalidad

	2013		
	Red	Directa	Total
0	37%	7%	22%
1	32%	18%	25%
2	23%	70%	46%
3	5%	5%	5%
4	1%	1%	1%
5	1%	0%	0%
6	1%	0%	0%

Fuente: Elaboración Propia. N: 370

Con respecto a las visitas y reuniones durante los meses de octubre y noviembre del 2013 se tiene que la proporción de directores que mencionan (para la modalidad Red) no haber sido visitados por ningún asesor aumenta a 47% para este periodo, mientras que para la modalidad Directa también aumenta la proporción de directores que menciona no haber sido visitado por ningún asesor. Un 30% de los directores de establecimientos asesorados bajo modalidad red menciona que se ha reunido con un solo asesor y un 19% con dos. Para la modalidad directa se tiene que un 62% de los directores menciona que el establecimiento fue visitado por dos asesores.

Tabla 39: Número de asesores que visitaron el establecimiento durante Noviembre – Octubre del 2013 según modalidad

	Noviembre-Octubre 2013		
	Red	Directa	Total
0	47%	19%	34%
1	30%	16%	23%
2	19%	62%	40%
3	2%	2%	2%
4	1%	1%	1%
5	0%	0%	0%
6	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración Propia. N: 370/367

Considerando que 2 asesores deben ir de forma conjunta al establecimiento, se consultó por la frecuencia con que los asesores concurrían al establecimiento de forma conjunta. La Tabla 40 muestra que el 68% de los directores mencionó que esto sucedía siempre, un 22% dijo que frecuentemente y solo un 9% mencionó que nunca asistirían al establecimiento de forma conjunta.

Tabla 40: Frecuencia con que los Asesores concurrían en forma conjunta al establecimiento

Frecuencia	Porcentaje
Siempre	68%
Frecuentemente	22%
Nunca	9%

Fuente: Elaboración Propia. N: 149

Por otro lado, al preguntarles a los directores con qué frecuencia estos asesores trabajan de forma coordinada, un 80% menciona que siempre trabajan coordinadamente mientras que un 14% dice que frecuentemente y solo un 6% dice que nunca se realiza trabajo coordinado entre los asesores que trabajan en el establecimiento.

Tabla 41: Frecuencia con que los Asesores trabajaban de forma coordinada

Frecuencia	Porcentaje
Siempre	80%
Frecuentemente	14%
Nunca	6%

Fuente: Elaboración Propia. N: 143

Al diferenciar por modalidad de asesoría, se tiene que la asistencia conjunta de los asesores se da en mayor proporción en la modalidad Directa (donde el 70% de los directores menciona que siempre asisten en conjunto), mientras que el trabajo coordinado entre los asesores que asisten al establecimiento no presentan diferencias entre modalidades, dado que en ambas el 80% de los directores menciona que siempre existe un trabajo coordinado entre los asesores.

Tabla 42: Frecuencia de asistencia conjunta de asesores a los establecimientos

	Siempre	Frecuentemente	Nunca
En Red, con otros establecimientos	64%	64%	27%
Directa, el establecimiento es asesorado individualmente	70%	25%	4%
Total	69%	22%	9%

Fuente: Elaboración Propia. N: 148

Tabla 43: Frecuencia de trabajo coordinado entre los asesores

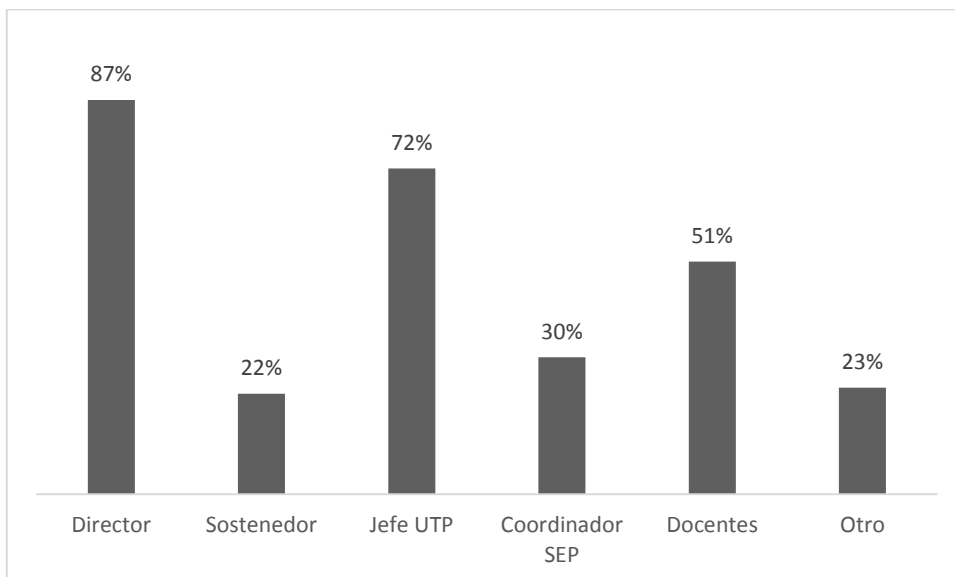
	Siempre	Frecuentemente	Nunca
En Red, con otros establecimientos	80%	7%	13%
Directa, el establecimiento es asesorado individualmente	80%	15%	4%
Total	80%	13%	6%

Fuente: Elaboración Propia. N: 142

Ahora al preguntarles a los directores por los principales actores que participan en las visitas y reuniones de las asesorías el 87% se menciona a sí mismo y un 72% identifica como actor relevante al jefe de UTP. Finalmente, los docentes son nombrados por un 51% de los directores.

Por otro lado los actores con menos menciones corresponden a otro actor, junto con el sostenedor quienes son nombrados por menos del 25% de los directores. El coordinador SEP es mencionado por el 30% de los directores.

Gráfico 19: Principales Actores con los que se relacionan los Asesores



Fuente: Elaboración Propia. N: 372

Al ordenar por prioridad a los actores mencionados anteriormente, se tiene que el director es nombrado por un 97% de los directores en alguna de las tres primeras prioridades, siendo mencionados como primera prioridad por un 57% de los directores. Lo mismo sucede con el jefe de UTP, dado que es mencionado por un 97% de los directores en alguna de las tres primeras prioridades, siendo nombrado como primera prioridad por un 52% de los directores. Con respecto al coordinador SEP se tiene que este es mencionado por un 78% de los directores como dentro de los 3 actores prioritarios, siendo mencionado en mayor proporción como tercera prioridad con un 46%. Los docentes por otro lado son mencionados por un 75% de los directores como uno de los tres actores prioritarios siendo mencionados en mayor proporción como tercera prioridad.

Otro actor tiene un 61% de las menciones por parte de los directores en alguna de las tres primeras prioridades, mientras que el sostenedor es el actor que menos menciones posee, con un 51%.

Los actores que son nombrados dentro de la lista de otros corresponden en su mayoría al coordinador PIE, coordinador PME, y orientador.

Tabla 44: Principales Actores con los que se relacionan los Asesores (Prioridad)

	1	2	3	Suma 1°, 2° y 3° prioridad
Director	57%	33%	7%	97%
Sostenedor	4%	20%	27%	51%

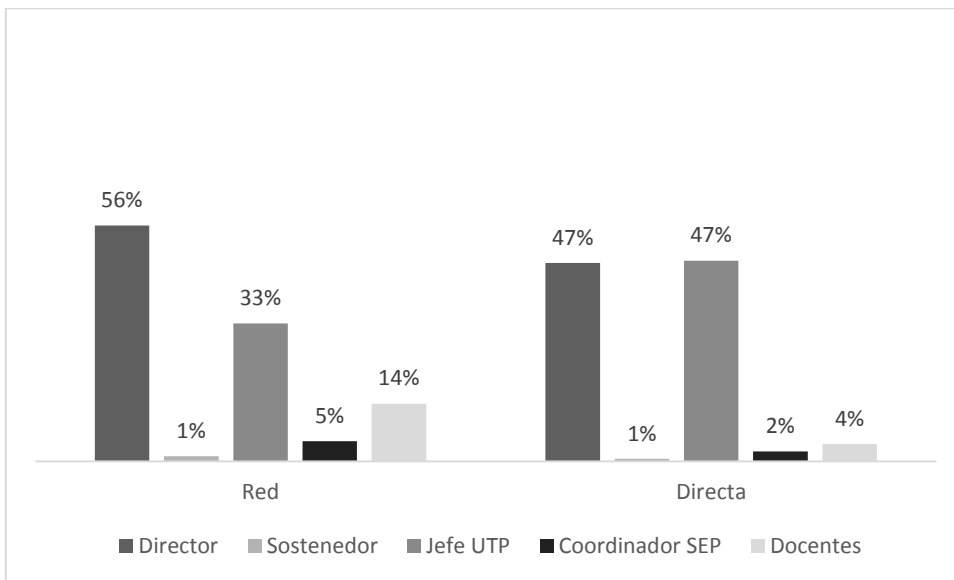
Jefe UTP	52%	35%	10%	97%
Coordinador SEP	11%	21%	46%	78%
Docentes	16%	25%	34%	75%
Otro	21%	15%	25%	61%

Fuente: Elaboración Propia. N: 316/ 82/ 263

Al preguntar a los directores cómo trabajan los asesores cuando van al establecimiento, un 77% de éstos menciona que se reúne con el equipo de liderazgo en su conjunto y no trabaja por separado con cada uno de los actores que se mencionaron anteriormente, opción que es indicada por el 5% de los directores. Un 17% sin embargo, menciona que la forma de trabajo varía según los objetivos de cada visita.

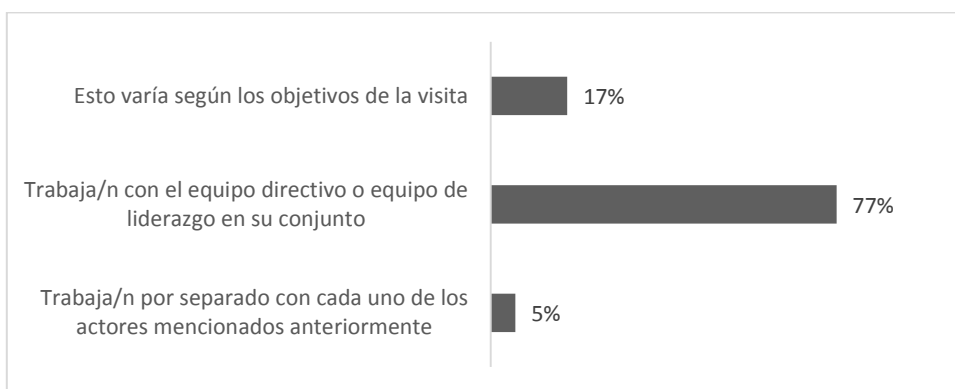
Con respecto a los actores con los que se relaciona el asesor según las distintas modalidades se tiene que, mientras en la modalidad Red el director es mencionado por un 56% de estos y el jefe de UTP por 33%, en la modalidad Directa la proporción que menciona al director disminuye a un 47% y aumenta a este mismo valor la proporción de directores que menciona al jefe de UTP como actor relevante.

Gráfico 20: Principales Actores con los que se relaciona el Asesor según Modalidad de Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 340

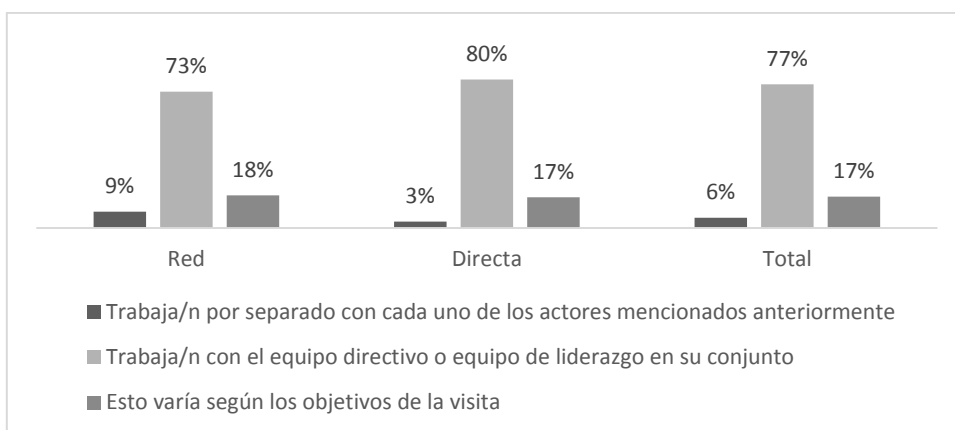
Gráfico 21: Forma de trabajo con los principales Actores con los que se relacionan los Asesores



Fuente: Elaboración Propia. N: 292

Ahora al diferenciar la forma de trabajo que tienen los asesores con los distintos actores con los que se relacionan según la modalidad de asesoría del establecimiento, se tiene que un 73% de los directores que son asesorados en Red menciona que el asesor trabaja con el equipo directivo o de liderazgo en su conjunto, mientras que esta proporción aumenta a un 80% entre los directores cuyos establecimientos son asesorados bajo modalidad directa.

Gráfico 22: Forma de trabajo con los principales Actores con los que se relacionan los Asesores según Modalidad de Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 366

Según se señala en las entrevistas grupales, los actores del establecimiento que participan de la asesoría son director, jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y docentes seleccionados. Todo esto ligado a las modalidades de asesoría directa y PAC, donde se conforma el equipo ELE, quienes son los responsable de recibir la asesoría y luego transmitir los contenidos al resto del equipo docente del establecimiento. Así, hay coincidencia con lo planteado en las encuestas.

“No, con los cinco, con todos los integrantes del equipo ELE. Que en ese equipo antes estaba la directora, la jefa de UTP, encargada de orientación y yo como que era la representante de los profesores. Es todo el equipo ELE y siempre hemos estado todos en el grupo, pero no todos los

profesores que trabajan en el PAC, porque ella dice que nosotros somos como el nexo entre los docentes y ella, y el grupo ATP. (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

También se reconoce que participan otros actores pero esto depende del establecimiento educacional. Por ejemplo, uno de los establecimientos asesorado bajo modalidad PAC también incluye dentro del equipo a la coordinadora de párvulos, ya que ahora se encuentran implementando el programa CYMA y, por lo tanto, requieren de la participación de ella. O en otro caso se han incorporado otros actores del establecimiento, quienes realizan una labor de soporte al trabajo desarrollado por el Equipo ELE.

Los actores que participan en la asesoría, en términos generales cumplen los mismo roles, es decir, son un equipo que se complementa y que luego transmite a los otros docentes del establecimiento.

La verdad es que nosotros primero que nada, receptores de lo que ella nos trae, y después nosotros entregamos información de lo que estamos haciendo (Establecimiento 3, municipal, PAC, rural, E1)

En algunos casos se hace alguna distribución de roles dentro del equipo, lo cual tiene relación con relevar las experticias que tiene cada profesional, y también se relaciona con distribuir la cantidad de tareas que se deben desarrollar dentro del establecimiento. De esta manera, se intenta asegurar a consecución de los objetivos propuestos.

... en este caso tú estás a cargo, los dos le pegamos al cuento, pero la que se hizo cargo del programa para que no haya dos personas es ella. (...) nosotros formamos un equipo y que en este equipo yo soy más cuantitativo, porque yo las discusiones que tengo las centro más en los resultados... (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E1)

El rol del sostenedor dentro del proceso de asesoría varía según la dependencia que tiene el establecimiento educacional. En el caso de los establecimientos particular subvencionados se observa que el sostenedor se mantiene informado del proceso de asesoría, está interesado pero no cumple un rol técnico al respecto. En un caso en particular, el sostenedor forma parte activa, ya que cumple un doble rol como sostenedor y director.

No, no participa él de la parte como propiamente técnica. (...) Él participa más en la otra parte, en la parte de actividades que él pueda asistir, como para que la gente igual lo vea y todo, pero puntualmente para la parte técnica, con lo que es educacional, no, él no participa en eso. (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E1)

En el caso de los establecimientos con dependencia municipal el sostenedor, que es la Corporación Municipal de Educación, se hace presente en la asesoría a través de un coordinador que lo representa, con quien se reconoce tener una relación fluida pero en un nivel distinto de trabajo que los desarrollados con el asesor, ya que por ejemplo, el sostenedor municipal vela más por el cumplimiento de SEP, se preocupa por el uso de los recursos, etc. pero no se detiene mayormente en los contenidos mismos de la asesoría. Además, se reconoce que la participación del sostenedor es

clave en cuanto hay decisiones que no pasan directamente por el establecimiento sino que deben ser consensuadas con el sostenedor.

... Nosotros tenemos un coordinador, que él es el representante de sostenedor, y él es un trabajo paralelo al que se hace en el DEPROV (...) A lo mejor las observaciones que él nos da son más enfocadas a la SEP. (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E1)

... también en cada reunión tenía que venir el representante del sostenedor, que ella vino a todas la reuniones de PAC, siempre había que avisar también, se invita al sostenedor (...) siempre venía. Porque había temas que se tenían que discutir que dependían directamente del sostenedor, que no era resorte de resolución de parte de la dirección, entonces por eso tenía que estar el sostenedor presente. (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

En cuanto al rol del DEPROV como actores externos a la asesoría, los entrevistados indican que la presencia del DEPROV se asocia principalmente con los asesores que participan en las asesorías, quienes son parte del departamento y, por lo tanto, son el nexo con este organismo.

Y del Departamento Provincial el único que actúa directamente con nosotros es el asesor y él nos trae información de las actividades que realiza el DEPROV. (Establecimiento 9, municipal, microcentro, rural)

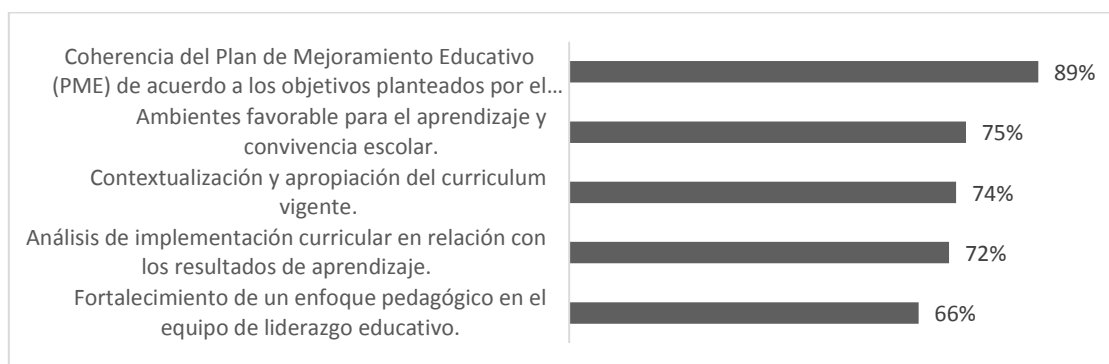
En algunos casos se asocia al DEPROV con instancias de capacitación y convocatorias masivas donde se abordan temáticas específicas que ayudan a la implementación del plan de mejoramiento educativo

“Nos citan a capacitación desde Dirección provincial. Esta vez han sido tres veces, donde nos dan lineamientos generales y nos enseñan mucho de cobertura curricular y de ver si lo estamos haciendo bien en las escuelas.” (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E2)

Con respecto a los temas abordados durante las asesorías se tiene que un 89% de los directores menciona que se habla de la coherencia del PME de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento, un 75% menciona que se trata el tema de los ambientes favorables para el aprendizaje y convivencia escolar, un 74% menciona la contextualización y apropiación del currículum vigente y un 72% el análisis de implementación curricular en relación con los resultados del aprendizaje.

El tema menos mencionado por los directores corresponde al fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo, con un 66% de las menciones. Sin embargo, este porcentaje sigue siendo bastante alto, lo que se traduce en que la mayoría de las asesorías abordan una gran cantidad de temáticas que afectan a los establecimientos.

Gráfico 23: Temáticas que se abordan en las Asesorías



Fuente: Elaboración Propia. N: 378

Al ordenar las temáticas abordadas en las asesorías por prioridad se tiene que un 51% de los directores menciona la coherencia del PME con los objetivos del establecimiento como primera prioridad. Las demás temáticas son mencionadas como primera prioridad en porcentajes similares. Ahora al analizar la suma de las tres prioridades se observa que un 81% de los directores menciona la coherencia del PME con los objetivos del establecimiento, misma proporción que se refiere a la contextualización y apropiación del curriculum vigente, sin embargo esta última obtiene la mayor cantidad de menciones como la segunda o tercera prioridad. Finalmente, la temática con menos menciones (52%) dentro de las tres primeras prioridades corresponde al tema de los ambientes favorables para el aprendizaje.

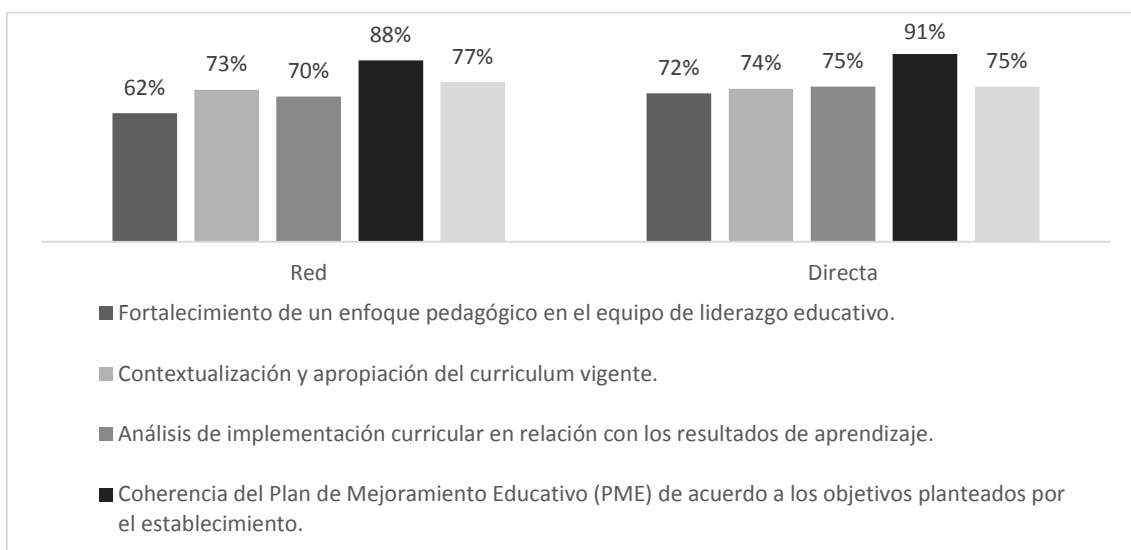
Tabla 45: Temáticas abordadas en las Asesorías (Prioridad)

	1	2	3	Suma 1°, 2° y 3° prioridad
Fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo	19%	25%	27%	71%
Contextualización y apropiación del curriculum vigente	23%	29%	29%	81%
Análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje	24%	30%	21%	75%
Coherencia del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento	51%	18%	12%	81%
Ambientes favorable para el aprendizaje y convivencia escolar	10%	23%	19%	52%

Fuente: Elaboración Propia. N: 251/ 278/ 273/ 337/ 285

Ahora al identificar si existen diferencias en relación a las temáticas que se abordan en las distintas modalidades de asesorías se encontró que no existen diferencias significativas entre éstas, ya que todas las temáticas son mencionadas por más del 70% de los directores, a excepción de la temática sobre el fortalecimiento de un enfoque pedagógico en los equipos de liderazgo, dado que en la modalidad en Red, ésta es mencionada por un 62% de los directores, mientras que en la modalidad directa existe un 72% de directores que la menciona.

Gráfico 24: Temáticas abordadas en las Asesorías según Modalidad de Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 372

Respecto al tiempo que los asesores dedican a las distintas actividades de la asesoría, un 81% de los directores menciona que estos dedican bastante tiempo a fomentar los procesos de monitoreo y seguimiento internos del establecimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje, seguido de un 80% que cree que los asesores le dedican bastante tiempo al apoyo de la reformulación de acciones sobre las bases del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME.

La guía para la definición de objetivos y metas es mencionada por el 77% de los directores como una actividad a la cual los asesores dedican bastante tiempo. Aquellos directores que indican que los asesores le dedican bastante tiempo tanto al fomento de prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula y a la orientación de diferentes acciones del establecimiento para la implementación efectiva del currículum, alcanzan un 74% y 73% respectivamente.

Entre las acciones mencionadas por los directores a las cuales los asesores dedican en menor proporción bastante tiempo, se encuentran la articulación con asesorías externas, donde solo un 44% indica que los asesores le dedican bastante tiempo. Con respecto a la identificación de recursos educativos del establecimiento y su aporte, un 58% de los directores mencionó que era una actividad a la cual los asesores le dedicaban bastante tiempo.

Tabla 46: Tiempo dedicado por los Asesores a las distintas acciones de la Asesoría (Categoría Bastante o la Mayoría del Tiempo).

Guiar la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	68%
Guiar la definición de objetivos y metas	77%
Orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del currículum	73%
Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	58%
Fomentar los procesos de monitoreo y seguimiento internos del establecimiento en la	81%

implementación del PME y los resultados de aprendizaje	
Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	74%
Apoyar en el análisis de los resultados de aprendizaje	72%
Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	80%
Difusión de los programas y políticas que el MINEDUC está implementando	71%
Articulación con asesorías externas (ATE)	44%
Fortalecer y movilizar competencias en los equipos de liderazgo educativos	67%

Fuente: Elaboración Propia. N: 299/ 326/ 333/ 282/ 343/ 315/ 303/ 336/ 326/ 133/ 313

Las principales actividades declaradas espontáneamente por los entrevistados coinciden con lo señalado en las encuestas. Según lo que indican los establecimientos entrevistados, las temáticas y contenidos que se abordan durante la asesoría están asociados al plan de mejoramiento educativo, independiente de la modalidad de asesoría en la cual están participando.

Al respecto se reconocen diversas temáticas dentro de la asesoría. Por un lado, se abordan temas de evaluación para que los equipos vayan mirando cómo van logrando los compromisos propuestos.

En relación al plan de mejora y de los avances que vayan, se tienen que ir llevando. (...) Y plantea ciertos ejercicios donde uno pueda evaluar cómo va eso. ... (Establecimiento 1, particular subvencionado, red, urbano, E1)

Por otro lado, los asesores tratan directamente los temas asociados a la adecuación de las nuevas bases curriculares al programa académico del establecimiento.

Bueno, es que generalmente se centraban sobre, por ejemplo, las adecuaciones curriculares, que de a poco se han ido avanzando, ya están hasta 6to las adecuaciones. Cómo se aplicaron las adecuaciones curriculares, todo lo que tiene que ver con planificación, los tres niveles de las clases. (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

... otros contenidos son bases curriculares, los nuevos planes y programas, oportunidades que está dando el Ministerio para aprovecharlas, por ejemplo, yo estoy haciendo ahora el curso de Directores de Excelencia... (Establecimiento 8, municipal, directa, urbana, E1)

En las sesiones de asesoría también se entregan metodologías y herramientas concretas de trabajo en diversas temáticas como por ejemplo, cómo hacer una observación de clase.

Los contenidos y temáticas de las asesorías, según indican 8 de los 9 establecimientos entrevistados, son definidos por los asesores previo a cada sesión. Señalan que los asesores llevan una pauta de trabajo y que en función de ésta se desarrolla la asesoría. Sin embargo, pese a que la mayoría reconoce una definición por parte del asesor, señalan que esto no es impuesto ya que tiene flexibilidad y también es posible abordar temas emergentes detectado por el equipo del establecimiento.

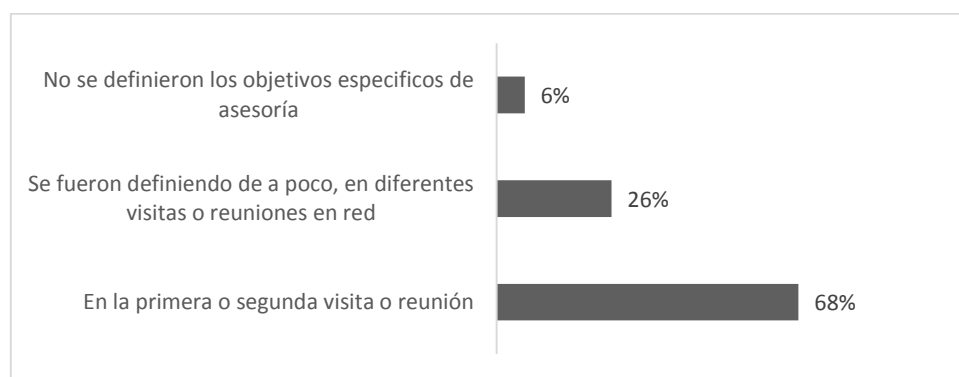
... Ahora, que surjan otros en el camino y que nosotros le pidamos apoyo y que él nos ayude, eso super bien pero no está dentro de su objetivo fundamental... (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E1)

Pero, claro, él venía con su planificación de lo que se iba a trabajar, y claro que él era flexible en relación si teníamos alguna duda o queríamos ver otro tema igual (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E1)

iii. Objetivos de la Asesoría

Al preguntarles a los directores por el momento en que se definieron los objetivos de la asesoría un 68% menciona que estos se definieron al comienzo, en la primera o segunda reunión, mientras que un 26% declaró que estos se fueron definiendo de a poco en las distintas visitas o reuniones. Al diferenciar por modalidad de asesoría no se encontraron diferencias.

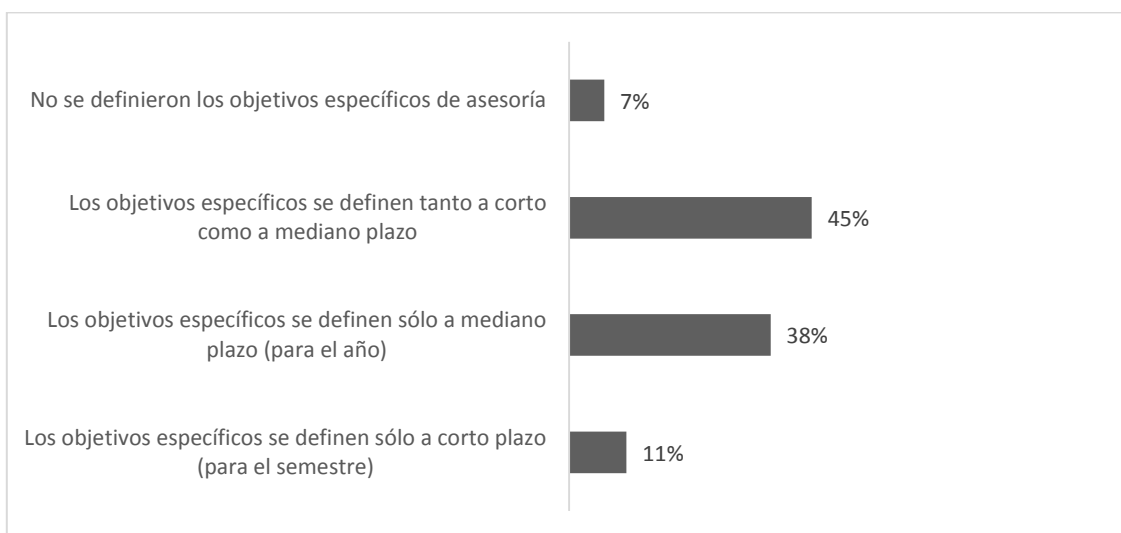
Gráfico 25: Momento en que se definieron los Objetivos de la Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 365

En relación a los plazos según los cuales los objetivos de asesoría son definidos, un 45% de los directores menciona que estos se definen tanto a corto como a mediano plazo, mientras que un 38% dice que estos son definidos solo a mediano plazo. Aquellos directores que declaran que los objetivos se definen al corto plazo alcanzan una proporción del 11%. Al diferenciar por tipo de modalidad no se encontraron diferencias.

Gráfico 26: Plazos sobre los cuales se definen los Objetivos de la Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 365

Respecto a los objetivos de la asesoría que son definidos específicamente dentro del establecimiento un 51% de los directores menciona que estos son definidos conjuntamente entre el establecimiento y el asesor o los asesores. Un 36%, en cambio, dice que estos objetivos los define solo el asesor, de esta forma solo un 8% de los directores declara que es el establecimiento quien define los objetivos, porcentaje similar a aquellos que dicen que no existe definición de objetivos. Al diferenciar por modalidad no se encontraron diferencias significativas.

Los actores claves entrevistados reconocen que la asesoría tiene objetivos claros establecidos, los cuales, en la mayoría de los casos, son definidos por el asesor al inicio de cada periodo (año) o previo a cada sesión de trabajo con el establecimiento.

Lo que sí te puedo señalar es que la agenda viene preparada por el ATP y va siendo trabajada de acuerdo a las necesidades que van surgiendo de acuerdo a los objetivos anuales, porque éste es un objetivo anual, pero van habiendo metas, tareas, acciones que se van trabajando en cada visita, y eso viene ya prediseñado... (Establecimiento 7, particular subvencionado, PAC, urbana, E1)

La definición de estos objetivos está asociada, como señalan los entrevistados, al programa específico que se esté implementando en el establecimiento educacional. Por ejemplo, en uno de los establecimientos el foco de trabajo estuvo en el programa CYMA y no en el PAC, que es el que se venía implementando anteriormente. En otro caso, se establecieron otros objetivos para profundizar la implementación del PME, para lo cual se solicitó al asesor incorporar mayores elementos de evaluación.

Lo que pasa es que según la necesidad hemos ido creando nuevos objetivos. Porque por ejemplo el tema del PME, el 2011 no era uno de los objetivos, pero en el transcurso del tiempo nos dimos cuenta que nosotros necesitábamos asesoría y la pedimos. '¿ustedes nos pueden ayudar en...?' 'Ah,

ya', y ellas en la próxima reunión nos traen material (Establecimiento 5, municipal, PAC, rural, E3)

Los objetivos propuestos para la asesoría son fijados al inicio del año académico, entre abril y mayor. Pero los entrevistados también indican que se establecen objetivos en cada una de las sesiones de trabajo. En el caso del establecimiento asesorado bajo la modalidad de microcentro, los objetivos se establecen a fin de año, según resultados de la evaluación final del periodo de asesoría.

Según lo que indican los actores claves entrevistados, en la definición de los objetivos de la asesoría participa el Equipo ELE y profesores del establecimiento. Sin embargo, esto devela una cierta contradicción, ya que en la mayoría de estos casos se ha señalado que los objetivos de las asesorías son definidos por el asesor. Esto se puede deber a que podría haber dos momentos de definición de objetivos. Por un lado, están los objetivos globales de la asesoría, que se establecen al inicio del periodo y que en ese caso podría haber un espacio más participativo entre asesor y establecimiento. Y lo otro son las sesiones de asesoría, las cuales son definidas por el asesor, en cuando él trae el material a trabajar, los ejes de la asesoría, etc. y en este caso, la participación del establecimiento sería más indirecta.

No, en ese proceso participamos todos. En la primera y segunda reunión participamos todos porque era la etapa en la que se fijaban los objetivos y se decía más o menos, la directriz de lo que se iba a hacer. Entonces participó todo el equipo (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E2)

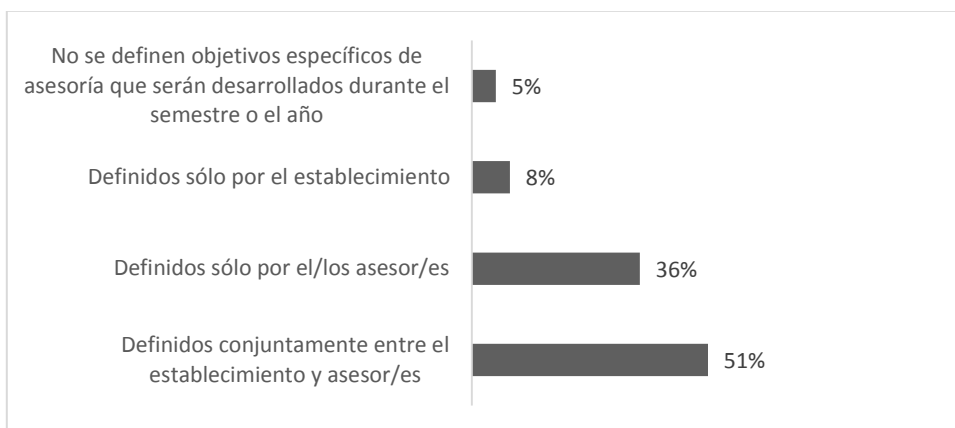
La consecución de estos objetivos no está exenta de tensiones y dificultades. Por un lado, se reconoce como tensión la sobrecarga de trabajo que significa participar en esas asesorías, ya que los equipos no solo deben responder a lo que les exige el asesor, sino que además deben responder a la exigencia de actividades diarias dentro del establecimiento, como realizar tareas administrativas, actividades escolares, responder a otros programas, realizar multiplicidad de funciones, falta de docentes, etc. Todo esto hace que se tenga que postergar la realización de actividades comprometidas en la asesoría, lo cual luego los retrasa para cumplir con las metas propuestas.

Nuestro problema es que nosotros hacemos tantas actividades como colegio, que de repente el tiempo... por ejemplo, un par de veces que él vino y no teníamos listo lo que él... no habíamos terminado lo que él había pedido (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E1)

Como te explicaba antes, somos solamente nosotros dos (directora y jefe técnico) para atender todas las necesidades; la orientadora la tenemos con ocho horas, entre comillas ocho horas, porque en la práctica no es tal, y por lo tanto, hemos tenido que cumplir también ese rol nosotros. (Establecimiento 8, municipal, directa, urbana, E1)

Entonces no es que uno no lo haga por negligencia, sino porque no alcanza el tiempo para hacerlo. (...) Acá la UTP, el subdirector, la directora, todos hacemos clases, y eso ellos lo tienen claro. Nosotros hacemos clases y nos dedicamos mucho tiempo también a la labor a la labor administrativa... (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E2)

Gráfico 27: Persona que define los Objetivos de la Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 369

En resumen con respecto a la implementación de la asesoría se tiene que aproximadamente el 50% de los directores dice estar siendo asesorado bajo la modalidad directa y el otro 50% bajo la modalidad red. En general, las visitas o reuniones se llevan a cabo una vez al mes y duran medio día.

Los principales actores con los que se reúnen los asesores son el director y el jefe de UTP, y la forma de trabajo entre estos es reunirse con el equipo de liderazgo en su conjunto y no con cada uno de los actores por separado.

Todas las temáticas de las asesorías son mencionadas como tratadas durante las visitas y reuniones por más del 65% de los directores y con respecto al tiempo que los asesores dedican a cada una de las actividades de las asesorías, casi todas obtienen sobre el 70% de las menciones en la categoría bastante o la mayoría del tiempo, a excepción de las actividades de articulación de asesorías externas y la identificación de recursos educativos del establecimiento.

Finalmente con respecto a los objetivos de las asesorías, estos son definidos tanto a corto como a mediano plazo y éstos son definidos de forma conjunta entre los asesores y el establecimiento en las primeras reuniones o visitas.

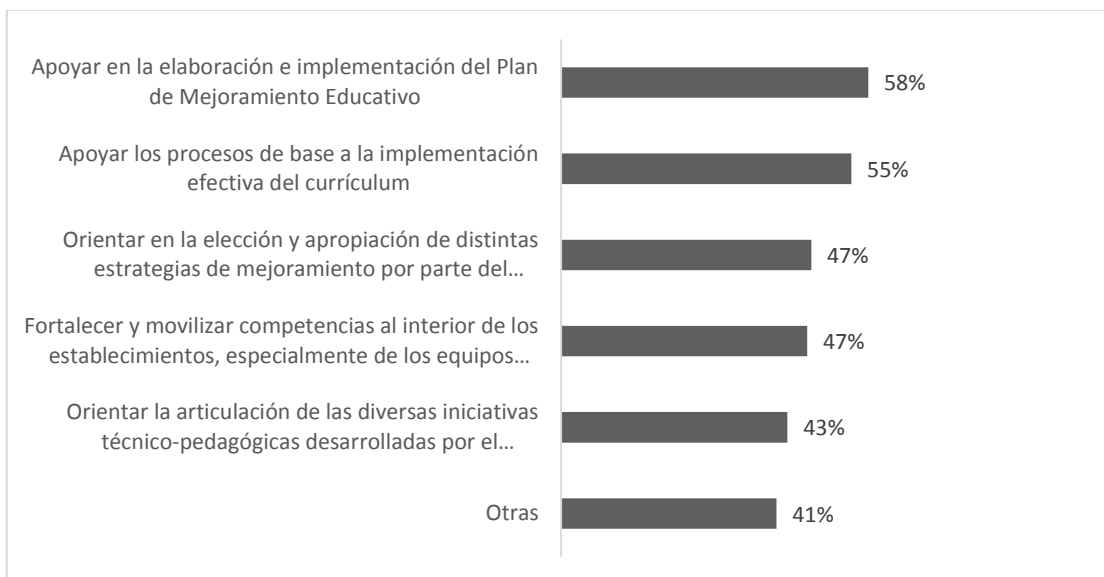
Ahora al preguntarles por la relevancia de los objetivos anteriormente señalados, los directores mencionan en un 58% que el apoyo en la elaboración e implementación del PME es muy relevante, porcentaje similar al que menciona que el apoyo a los procesos de base a la implementación del curriculum es muy relevante (55%).

Los objetivos que los directores consideran en menor proporción como muy relevantes por otro lado, corresponden a la orientación de diversas iniciativas técnico - pedagógicas desarrolladas por el establecimiento, ya que solo un 43% lo identifica como muy relevante, fortalecer y movilizar competencias al interior del establecimiento es nombrado como un objetivo muy relevante por un

47% de los directores, misma proporción de directores que consideran la orientación de la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento como muy relevante.

Por último la categoría otros, es aquella que presenta menos proporción de directores que menciona que es muy relevante (41%).

Gráfico 28: Relevancia de los Objetivos planteados por la Asesoría



Fuente: Elaboración Propia. N: 389/ 381/ 391/ 391/ 390/ 27

En las entrevistas grupales, y en relación al trabajo del asesor ministerial con la escuela, con el equipo, que es la directora y la jefa técnica, éste está totalmente orientado a los planes de mejoramiento educativo.

Nos ha ayudado mucho a centrarnos en lo que realmente necesitamos, (...) Y que la acción y el trabajo del plan de mejoras se cumplan (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E2)

Están orientadas fuertemente al plan de mejora en los colegios, en todos aquellos colegios que estamos iniciando, (...) son orientaciones, con estrategias (Establecimiento 1, particular subvencionado, red, urbano, E1)

Respecto a los principales objetivos de la asesoría técnica pedagógica los actores claves del establecimiento declaran que existen diversos objetivos. Por una parte se destaca que las asesorías están enfocadas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual es destacado por varios entrevistados, independiente de la modalidad de asesoría en la cual están participando.

Por otro lado, se destaca como objetivo de la asesoría el apoyo que realizan los asesores en temas de cobertura curricular, aspectos técnicos y entrega de herramientas y metodologías específicas de trabajo que permiten ir mejorando la entrega de conocimiento a los alumnos. En el caso particular

de los microcentros, se destaca que éste es el eje principal de apoyo, considerando las complejidades que existen al enseñar en establecimientos multigrados.

Ahora eso no quiere decir que hay otros temas que también nos apoya. Por ejemplo, él nos ayudó mucho en cuanto a la cobertura curricular. De entregarnos los instrumentos para nosotros aquí medirnos... (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E1)

Bueno acá, a nosotros la asesoría nos ha servido para, por lo menos a mí, me ha servido para dar las directrices técnicas, en la parte curricular, que es una de las debilidades que tienen hartos colegios. Nos dedicamos a ver, apuntamos a la parte de cobertura. Lo otro, las metodologías de trabajo. Eso en las asesorías se ha ido perfilando... (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E1)

También se reconoce como objetivo el que la asesoría sea una ayuda para que los equipos técnicos dentro del establecimiento funcionen de manera adecuada, es decir, colaboran para mejorar la gestión interna de los establecimientos para que los equipos efectivamente funcionen y puedan promover los procesos de aprendizaje en los alumnos.

... ayudar a que los equipos, que los equipos funcionen en los colegios porque yo siento, muy honestamente, que en los liceos públicos funcionan muy mal los equipos técnicos, de gestión en general, (...) pero yo creo que ellos trabajan harto en eso, en tratar de que los equipos funcionen, de que se cumpla lo que ellos piden. (Establecimiento 5, municipal, PAC, rural, E2)

Orientar también la labor del equipo técnico pedagógico de cada colegio, el equipo de gestión digamos. Ese como que es objetivo fundamental que ellos tienen, orientarnos en cuanto a todo lo que debemos cumplir. (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E2)

Esto último es interesante pues es uno de los objetivos que los asesores identifican como centrales, lo mismo que el modelo de asesoría técnico pedagógica. Sin embargo, no es percibido como lo central del objetivo de la asesoría.

Por otro lado, se hace referencia a que el objetivo de la asesoría es fiscalizar el cumplimiento de la planificación que el establecimiento se ha comprometido. En este caso, se reconoce igualmente una labor de orientación y apoyo por parte del asesor, pero se destaca su rol de fiscalizador.

No sé, siento que fiscalizar, por ejemplo que se esté cumpliendo todo lo que tienen que hacer, las planificaciones. Creo que es una de las cosas, como objetivo, es fiscalizar a las escuelas en el trabajo que se está haciendo (...) Orientar, apoyar, fiscalizar, más o menos eso. (Establecimiento 6, particular subvencionado, directa, urbana, E1)

... como en el ámbito más de fiscalización que de orientación (Establecimiento 7, particular subvencionado, PAC, urbana, E4)

Lo anterior resulta interesante también a la luz de lo declarado por los asesores. Los establecimientos, al igual que el asesor, identifican que el rol de supervisor ya no es uno central, y que la función de fiscalización ya no es parte de las funciones de un asesor técnico pedagógico. A su vez, en otros establecimientos se sigue percibiendo la doble labor que cumplen los ATP: asesoría

y fiscalización, valorando este rol fiscalizador en materias que eventualmente pueden impactar en lo técnico pedagógico. Estas diferencias entre las percepciones de los establecimientos podrían evidenciar problemas en la comunicación del modelo y de las funciones de los asesores a los establecimientos.

iv. Asesorías Externas

En esta sección se intenta caracterizar como son las asesorías externas que reciben los establecimientos. Para lo anterior se analizan preguntas sobre el número de asesorías que recibieron, la duración de estas asesorías, como se han complementado con las asesorías ministeriales, entre otras.

Con respecto a si existió o no en el establecimiento el apoyo de una asesoría externa durante el año 2013, un 66% de los directores indico que no se hicieron asesorías externas en el establecimiento a su cargo. Del 34% de directores que menciono haber recibido apoyo de asesorías externas, un 74% menciona que solo se trabajó con una institución que les ofreció este servicio. Un 18% mencionó haber recibido asesorías de dos instituciones diferentes mientras que un 7% de los directores que mencionaron haber recibido una asesoría durante el 2013 declara haber trabajado con 3 instituciones.

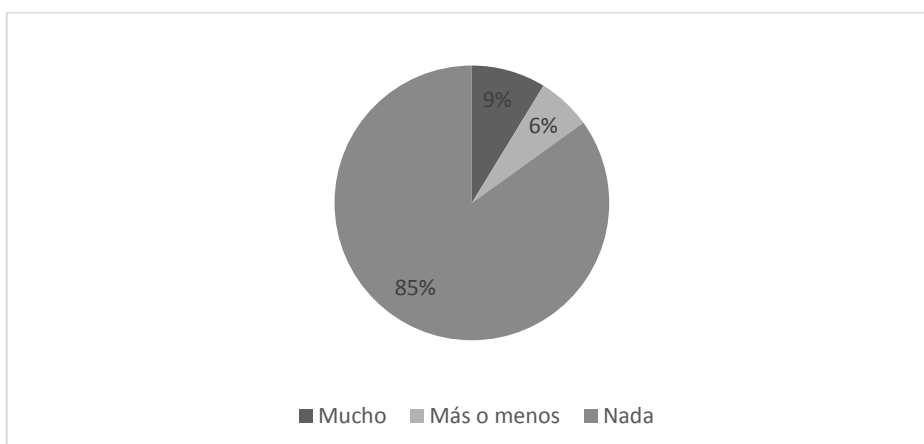
Tabla 47: Número de instituciones que realizaron Asesorías externas en el establecimiento

Número	Porcentaje
1	74%
2	18%
3	7%
4	1%
5	1%

Fuente: Elaboración Propia. N: 130

Con respecto a la duración de las asesorías externas, el tiempo promedio de duración de estas es de 7 meses, siendo 12 meses lo máximo que ha durado una asesoría. Al preguntarles a los directores si es que existe un trabajo conjunto entre las asesorías ministeriales y las asesorías externas, un 85% de estos dice que no existe este trabajo conjunto, un 9% menciona que algo de trabajo conjunto se hace. Finalmente un 6% declara que existe mucho trabajo conjunto entre ambas asesorías.

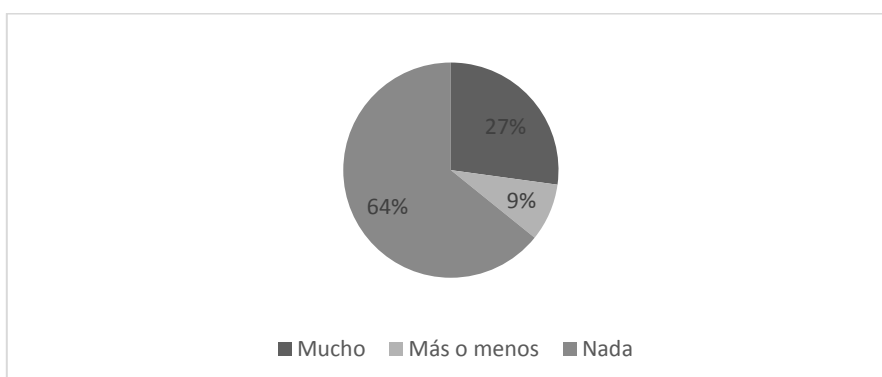
Gráfico 29: Trabajo conjunto que se da entre Asesores Externos y Ministeriales



Fuente: Elaboración Propia. N: 126

Del 6% de asesores que mencionó que si existió trabajo conjunto entre la asesoría ministerial y la ATE, un 64% declaró que los apoyos recibidos no se complementaron nada, mientras que por otro lado un 27% mencionó que se complementaron mucho.

Gráfico 30: Trabajo conjunto entre Asesoría Externa y Ministerial



Fuente: Elaboración Propia. N: 81

Resumiendo, con respecto a las asesorías externas se tiene que solo un 34% de los directores declara contar con asesorías externas, de este porcentaje la mayoría solo tuvo apoyo de una sola institución y que la duración promedio de ésta era de 7 meses.

Con respecto a cómo se relacionan estas con las asesorías ministeriales, una gran mayoría menciona que estas no realizaron un trabajo conjunto, lo mismo que sucede al preguntarles si estas se complementaron o no.

IV. Brechas modelo teórico ATP y el modelo implementado a partir de la visión de los asesores y establecimientos

Esta sección busca identificar las brechas entre el modelo teórico diseñado y comunicado por el MINEDUC y su implementación práctica, a partir de la visión de los actores involucrados en la implementación del modelo teórico. Entre estos actores se incluyen los asesores, jefes técnicos, directores de establecimientos, y otros actores relevantes de los establecimientos. Este apartado busca responder a uno de los principales objetivos del estudio que consiste en la identificación de brechas entre el modelo teórico y el efectivamente implementado que se lleva a cabo en la práctica por los distintos DEPROVs del país.

Los datos utilizados en esta sección incluyen todos los instrumentos aplicados en el estudio, tanto cuantitativo como cualitativo. Por una parte, se realizó una encuesta online dirigida a gran parte los asesores técnicos del país y una encuesta presencial dirigida a una muestra representativa a nivel nacional de establecimientos asesorados. A su vez, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a jefes técnicos de diez DEPROV del país (10 entrevistas), y a dos asesores de cada uno de estos Departamentos Provinciales (20 entrevistas). Además se realizaron entrevistas grupales en establecimientos de estos mismos Departamentos Provinciales (10 entrevistas).

A continuación se presentan la comparación del modelo teórico, descrito en el capítulo 1, y la visión de los asesores y jefes técnicos (capítulo 2) y la visión de los establecimientos (capítulo 3). Adicionalmente se analiza las diferencias o consistencias que se presentan entre las visiones de los distintos actores involucrados en el proceso de asesoría.

i. Objetivos del modelo

De acuerdo al modelo teórico de asesoría técnica, la asesoría tiene dos objetivos principales que se resumen en apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum y fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos. Si bien la mayoría de los asesores (80% aproximadamente) consideran que ambos objetivos han sido comunicados con efectividad, destaca que el 95% de los asesores mencionan que apoyar en la elaboración e implementación del PME es el objetivo de la asesoría que ha sido comunicado con mayor efectividad, cuando éste no es un objetivo planteado en el modelo teórico. El PME es parte de los contenidos de la asesoría que describe el modelo, sin embargo no es un objetivo explícito del mismo. Al respecto, parece necesario revisar la consistencia de los objetivos declarados en el modelo teórico con lo que ocurre en la práctica con ellos, asegurando una mayor coherencia entre ambos y/o actualizando los objetivos propuestos si es necesario.

Entre aquellos elementos que surgen recurrentemente en las entrevistas como objetivos de la asesoría, está el desarrollar competencias en los equipos y de esta manera promover la autonomía de los establecimientos. Lo anterior se relaciona con otro elemento que se declara con frecuencia, y que es el mejoramiento continuo de los establecimientos y que se vincularía con la implementación efectiva del currículum mediante el desarrollo de estas competencias y liderazgos. De esta manera, coincide con lo encontrado en el estudio cuantitativo. Además, se percibe la formulación e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo como parte de los objetivos, lo mismo que se señala en el párrafo anterior.

Por el contrario, los objetivos que los asesores consideran que han sido comunicados con menor efectividad corresponden a la orientación en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento y a la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento, con un 64% y un 67% respectivamente de aprobación.

Con respecto a los objetivos y su relevancia según los diversos actores del modelo, se observan diferencias entre ellos. Por una parte, los objetivos más relevantes mencionados por los asesores son el apoyo en los procesos de base a la implementación efectiva del currículum (85%), la movilización y fortalecimiento de competencias al interior de los establecimientos (82%) y apoyo en la elaboración e implementación del PME (80%), mientras que para los directores está el apoyo en la elaboración e implementación del PME con un 58% de las menciones y el apoyo a los procesos de base a la implementación del currículum con un 55% de estas. La movilización y fortalecimiento de competencias es nombrada por un 47% de los directores como un objetivo muy relevante. Por tanto si bien hay consenso en los 3 objetivos más relevantes, difieren en su orden de relevancia.

El documento del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012b, p.13) indica también sentidos de la asesoría ministerial. Entre ellos se encuentra:

- Brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local
- Buscar generar consensos basados en la cooperación que surge de un sentido de responsabilidad mutua de todos los actores vinculados a cada establecimiento educacional
- Contribuir a potenciar procesos de mejoramiento continuo vinculados al reconocimiento e incorporación en el currículum del contexto de cada establecimiento y de sus propios procesos de gestión escolar.
- Buscar articular desde la asesoría técnica las diversas propuestas de recursos ministeriales y externos
- Procurar definir apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades

Los entrevistados declaran entre los objetivos algunos de los “sentidos del apoyo pedagógico” que son definidos en el modelo ATP, lo que confirmaría el conocimiento que tienen los jefes técnicos respecto tanto a los objetivos como a los sentidos del modelo. Por ejemplo, específicamente sobre el sentido definido en el modelo ATP de “Brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local, para que los sostenedores, equipos directivos y docentes puedan generar prácticas institucionales y pedagógicas, que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes”, los jefes técnicos mencionan la importancia de apoyar a los establecimientos en las necesidades particulares que manifiesten y requieran.

En este sentido, se verifica que hay elementos relevantes del modelo que identifican como tales. Sin embargo, no los identifican como sentidos sino que los asocian a objetivos. Por otra parte, y como se verá más adelante, hay elementos que son asociados a otras dimensiones del modelo (funciones de los asesores por ejemplo), pero sin identificarlos como objetivos de la asesoría.

Marco conceptual en el que se sustenta la asesoría

El apoyo técnico pedagógico es definido como “un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2012b, p.9).

Para que el apoyo técnico pedagógico impacte en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere generar nuevas competencias en los actores educativos. Para que esto se produzca, la relación entre el asesor y la comunidad educativa debe ser por medio de la mediación pedagógica, que considera una relación permanente entre la colaboración (fortalecer y activar capacidades profesionales), la comunicación (movilizar y activar capacidades profesionales) y la contribución (para mejorar la calidad de la enseñanza) (MINEDUC, 2012b).

De acuerdo a los instrumentos aplicados, los asesores identifican como prioritarios para obtener un impacto positivo en los establecimientos asesorados, la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo entre asesores y equipo directivo, bases centrales del modelo conceptual en que se sustenta la asesoría.

A su vez, para que el apoyo técnico pedagógico impacte en los aprendizajes de los estudiantes, el modelo teórico enfatiza la implementación efectiva del currículum con foco en la cobertura y calidad del trabajo curricular del establecimiento. En esta línea, los asesores también identifican, como elementos claves del modelo en segunda prioridad, la focalización del apoyo en lo técnico pedagógico y la implementación efectiva del currículum.

Por último, la coexistencia de mecanismos de presión y apoyo y la generación de mayor autonomía profesional de los docentes son consideradas como menos relevantes por los asesores, elementos que no son considerados explícitamente en el modelo teórico.

Por tanto, es relevante considerar el enfoque participativo que los actores destacan, a la vez que incluir a nuevos actores que parecen estar menos involucrados actualmente en la asesoría, tal como los docentes.

ii. Público objetivo al que está dirigido el modelo ATP

De acuerdo al modelo teórico la asistencia técnica se debiera focalizar en los establecimientos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico, definidos priorizando los siguientes criterios (MINEDUC, 2012b, p.16):

- Establecimientos que se encuentre en la clasificación de desempeño insuficiente o medio – bajo.
- Alto índice de vulnerabilidad.
- Aislamiento geográfico.
- Ruralidad.

- Mayor concentración de matrícula (cobertura).
- Planes de Mejoramiento Educativo.
- Ausencia de ATE

Al consultar por los criterios de focalización a los asesores técnicos, la percepción de los asesores es consistente con el modelo teórico ya que la mayoría de estos mencionan que hay múltiples criterios para seleccionar a los establecimientos que se asesoran. En particular, el 70% de los asesores declara que los establecimientos a asesorar se seleccionan según su desempeño SIMCE, y el 65% según las características de los establecimientos (vulnerabilidad, aislamiento, ruralidad), lineamientos claros entregados en el modelo teórico. Sin embargo se observa una gran diferencia entre el modelo teórico y la percepción de los asesores en relación a la focalización ya que el 65% de los asesores mencionan que la capacidad institucional del DEPROV (dotación de personal, recursos financieros, entre otros) es un aspecto relevante a considerar al seleccionar los establecimientos, el cual no está mencionado en el modelo teórico.

Lo anterior también se percibe en el estudio cualitativo pues los asesores y jefes técnicos señalan que reciben un listado desde el nivel central (que incluye diversos criterios), pero que finalmente esto es adaptado en cada Departamento Provincial de acuerdo a características de los establecimientos y del DEPROV. Por ejemplo, se menciona que en muchos casos la capacidad institucional de los establecimientos es una razón para incluir o no a establecimientos (por ejemplo, establecimientos con riesgo de cierre, con dificultades administrativas).

Respecto a quienes son las personas y/o la unidad que define los criterios de focalización, el modelo teórico deja a cada DEPROV la autonomía para tomar sus propias decisiones, lo que es coherente con la varianza de resultados que se observa. Por ejemplo, casi el 20% de los asesores menciona que los criterios son definidos por el Jefe DEPROV y el Jefe Técnico en conjunto, y, por otra parte, el 23% de los asesores mencionó que el Jefe Técnico DEPROV determina estos criterios sin la ayuda de ningún otro actor. Las declaraciones de los asesores evidencian que hay diversas combinaciones de equipos de trabajo dentro de los DEPROV para definir la selección de los establecimientos. Destaca que los asesores tienen baja injerencia en este tipo de decisiones.

Esto se vislumbra también en el estudio cualitativo a asesores y jefes técnicos. En ellos se menciona que si bien los asesores participan en este proceso de decisión respecto a los establecimientos a asesorar, finalmente la decisión es tomada por los jefes técnicos de cada Departamento Provincial.

iii. Metodología del modelo de asesoría ministerial

De acuerdo al modelo teórico existen 4 tipos de modalidad: Directa, PAC (la cual incluye 3 sub-modalidades diferentes), Microcentro y RED. Estas modalidades son asignadas a los establecimientos según si el tipo de establecimiento es rural o urbano, si están bajo régimen SEP y/o PAC y el apoyo que solicitan, el que puede ser para la elaboración y/o ejecución del PME, fortalecer prácticas pedagógicas o intercambiar experiencias.

En relación a los criterios más importantes para determinar la modalidad de asesoría para cada establecimiento, los asesores evidenciaron que los dos criterios más importantes son la

clasificación SEP y el tipo de establecimiento educacional del que se trate de este (con un 67% y un 60% respectivamente), mostrando coherencia con el modelo teórico.

Si bien el modelo teórico no es explícito en cómo los DEPROV asignan establecimientos a los asesores, este aspecto si fue investigado a partir de la visión de los actores. Según el 56% de los asesores es el DEPROV quien los asigna según las necesidades de cada establecimiento y la expertise de los asesores. Un 26% de los asesores menciona que la asignación es de forma aleatoria y solo un 7% que el asesor puede escoger los establecimientos a asesorar.

Lo que si queda claro tanto del estudio cuantitativo como del cualitativo, es que tanto asesores como jefes técnicos tienen claridad respecto de las modalidades existentes, las principales diferencias entre ellas y las características de cada modalidad. A la vez, un porcentaje importante de asesores trabaja asesorando en más de una modalidad (especialmente en red y directa), por lo que existe conocimiento amplio al respecto. En el estudio cualitativo se encontró además que muchos DEPROV varían en sus definiciones de red. Por ejemplo, hay provinciales que tienen redes temáticas (educación técnica, educación especial, etc.), mientras que en otros casos las redes se forman según criterios de cercanía o clasificación. Es relevante identificar los distintos tipos de red existentes y entregar criterios, desde el modelo, para la construcción de estas redes, evaluando previamente la efectividad de las distintas modalidades de red, de manera de ofrecer alternativas coherentes con el contexto de cada DEPROV y el o los grupos de establecimientos asesorados.

Periodicidad

Con respecto al número de visitas y reuniones que realizan los asesores con cada establecimiento, el modelo teórico de asesoría señala que el número de visitas depende de la modalidad de asesoría, las que fluctúan entre 2 a 6 visitas directas y entre 2 y 6 reuniones en RED.

Al consultar como se ejecutan las visitas a partir de la visión de los asesores, los resultados muestran que, en relación a las vistas directas, la mayoría de los asesores (71%) declara realizar 6 visitas. Aquellos que declaran realizar 5 visitas corresponden a un 16%, mientras que los que dicen realizar menos de 5 visitas o más de 6 son un 5% y 9% respectivamente. Con respecto a las reuniones en red, la mayoría de los asesores (59%) menciona tener 6 reuniones y un 19% menciona realizar menos de 5 reuniones. Así, los que dicen realizar 5 reuniones o más de 6 reuniones son un 10% y un 12% respectivamente. Finalmente, en relación a las reuniones en microcentros un 70% de los asesores menciona realizar 6 reuniones con estos y un 16% declara tener más de 6 reuniones con cada microcentro. Por otro lado un 8% menciona realizar 5 reuniones y un 6% realiza menos de 5 reuniones. Estos datos muestran que para las visitas directas los asesores generalmente llevan a cabo el número de visitas indicadas en el modelo, replicándose la misma situación para las reuniones en red y en microcentros. El estudio cualitativo reafirma esto, tanto asesores como jefes técnicos declaran que cada establecimiento (o red) es visitado en general 6 veces. Hay establecimientos o redes que reciben más de 6 visitas al año, pero son casos excepcionales. Lo mismo declaran para los casos que reciben menos de 6 visitas.

En resumen, como ya se mencionó, en relación a la frecuencia y duración de las visitas y reuniones que se realizan en la asesoría se tiene que los asesores declaran realizar 6 visitas o reuniones

dependiendo de la modalidad. Al preguntarles a los directores se obtuvo que también la mayor proporción de casos está concentrada en 6 visitas (20%) o reuniones (15%), aunque en porcentajes mucho menores que los declarados por los asesores. Se tiene entonces que entre los directores el promedio de visitas es de 4,8 y de reuniones de 5,5, evidencia una diferencia entre la percepción de la implementación de los asesores y los establecimientos.

En relación a la duración de las visitas en el establecimiento, el modelo teórico no presenta lineamientos, es decir, no especifica cuánto tiempo deben estar los asesores en el establecimiento en cada visita, ni con qué frecuencia deben visitar el establecimiento. Tampoco especifica cuántos establecimientos puede asesorar cada asesor, ni menciona cuantas visitas debe realizar en un determinado periodo de tiempo a un establecimiento. Por último, tampoco especifica por cuánto tiempo es aconsejable que un asesor asesore al mismo establecimiento.

Respecto a los aspectos mencionados, la mayoría de los asesores declara estar asesorando más de 20 establecimientos (34%). Un 16% menciona asesorar entre 15 y 19 y un 12% dice asesorar 10 establecimientos. En relación a la cantidad de años que asesoran al mismo establecimiento, el 11% (de un 24%) declara estar asesorando más de un año a los 20 o más establecimientos que asesora y un 8% (del 16%) que asesora entre 15 y 19 establecimientos. Todos los asesores dicen tener al menos un establecimiento que están asesorando hace más de un año, mientras que con respecto a los establecimientos que son asesorados por 3 años o más un 45% de los asesores menciona que solo tiene 1 establecimiento en esta situación.

Con respecto a las visitas semanales que se realizan a los establecimientos, un 42% de los asesores visita 3 establecimientos durante la semana, un 28% visita 4 establecimientos y un 16% visita 5 o más. Aquellos asesores que visitan entre 1 y 2 establecimientos corresponden a un 13% de los casos. Por su parte, los directores mencionaron en un 47% que estas demoraban medio día, un 26% declara que estas duran todo el día, mientras que un 24% de los directores mencionan que las reuniones duran 3 horas o menos.

Con respecto al tiempo que demoran las visitas de los asesores a los establecimientos, un 53% menciona que le toma la mitad del día, mientras que un 41% afirma que ocupa todo el día en una visita al establecimiento asesorado. En relación a las reuniones en red, la mayoría de los asesores (65%) declara estar la mitad del día en reunión y un 17% menciona que le toma todo el día. Finalmente, un 63% de los asesores menciona que las reuniones con microcentros demoran todo el día y un 33% que le ocupa la mitad del día.

Con respecto a la frecuencia con la que se realizan estas vistas y reuniones se tiene que los asesores declaran en su mayoría que estas son una vez al mes en porcentajes superiores al 50% para ambos casos. Los directores por su parte mencionan lo mismo, aunque para las visitas directas la proporción que declara que estas se realizan una vez al mes es menor (37%), aumentando la proporción que declara que las reuniones son una vez cada dos meses a un 47%. Por lo tanto si se identifican diferencias entre lo declarado por asesores y directores específicamente para la modalidad directa. En el estudio cualitativo también se declara que las reuniones o visitas son cada dos meses, tanto para la asesoría directa como para la asesoría en red. En general, en las entrevistas se señala que un mes se trabaja con la asesoría directa, el mes siguiente en red, y así sucesivamente.

Actores

El modelo teórico menciona transversalmente en sus objetivos, modalidades, acciones y contenidos que el equipo de liderazgo directivo son aquellas personas del establecimiento con los que los asesores debieran trabajar de forma más cercana para implementar la asesoría de forma exitosa. Al analizar este aspecto desde la perspectiva de los asesores se evidencia que en la práctica los asesores tienen un contacto directo y frecuente con los actores relevantes del establecimiento, aunque se presentan diferencias en la implementación a lo largo del país, como también hay algunos actores del establecimiento más alejados en la interacción con los asesores.

En particular, al identificar quienes son el equipo de trabajo con quien el asesor trabaja cuando visita el establecimiento en visita directa, se observó que un 41% de los asesores menciona relacionarse con el director, el jefe de UTP y los docentes. A su vez, un 34% menciona relacionarse con todos los actores en cada visita y un 12% lo hace solo con el director y el jefe de UTP. Al identificar quienes son el equipo de trabajo con quien el asesor trabaja cuando visita el establecimiento en red, se observó que un 27% de los asesores menciona reunirse con el director y con el jefe de UTP, mientras que un 24% dice reunirse con estos dos actores y además con los docentes. El mismo porcentaje de asesores dice reunirse con todos los actores de la lista¹⁹ y un 14% menciona que los actores más relevantes en cada reunión son el director junto con el sostenedor y el jefe de UTP. Finalmente el actor menos mencionado, en ambas modalidades, es el sostenedor.

Los resultados del estudio cualitativo coinciden con lo anterior. En este sentido, los asesores señalan reunirse en sus reuniones con el equipo de liderazgo de cada establecimiento, compuesto por el director, jefe UTP y algún docente. Señalan que en la mayoría de los casos son estos los actores presentes y que se invita a diferentes actores según las necesidades y objetivos de cada visita. Así, hay reuniones a las que asisten más docentes y otras en las que se reúnen exclusivamente con el director, por poner un ejemplo.

De acuerdo a las entrevistas a asesores, el rol del sostenedor varía según la dependencia y el establecimiento, y es un actor con menos presencia en el proceso de asesoría. De acuerdo a lo que señalan los asesores, los sostenedores cumplen en la práctica un rol más bien administrativo, de apoyo a los establecimientos. Algunos asesores identifican ciertas diferencias en la participación de los sostenedores según la dependencia. De esta manera, los que más participarían serían los municipales, dado que en comunas grandes cuentan con equipos técnicos que le permiten estar presentes. Algunos asesores entrevistados coinciden en que los sostenedores debiese tener un rol más central en este proceso, de manera de que esté el tanto de lo que está sucediendo en los establecimientos. En las conclusiones se retoma este tema, incorporando los aprendizajes de otras experiencias de asesoría, y destacando el rol que podrían tomar nuevos actores en el proceso de asesoría, tal como los sostenedores y el nivel regional.

¹⁹ Director, sostenedor, jefe utp, docentes

Al comparar lo que declaran los asesores y directores sobre los principales actores con los que se relacionan, no se evidencian diferencias respecto a los actores, pero sí respecto a las proporciones. En particular, mientras un 99% de los asesores declaran juntarse con el director y un 96% con el jefe de UTP en las asesorías de modalidad directa, los directores mencionan que el 56% de ellos se reúne con los asesores y el 33% menciona al jefe de UTP. Para la modalidad red se sucede lo mismo, ya que un 69% de los asesores menciona relacionarse con el director, mientras que el jefe de UTP es mencionado por un 67%. Los directores por otro lado declaran en un 47% de ellos se relación con los asesores y el mismo porcentaje con el jefe de UTP. En resumen, ambos actores principales de la asesoría mencionan como actores relevantes a los mismos personas, sin embargo las proporciones no se presentan de la misma manera.

Funciones del asesor

El rol del Asesor Técnico Pedagógico es brindar apoyo técnico pedagógico para que los establecimientos educacionales desarrollen planes de mejoramiento educativo y logren la implementación efectiva del currículum. Por ello todas las acciones que éste planifique y ejecute se deben focalizar en dichos objetivos, y las interacciones profesionales que genere con la comunidad escolar deben permitir que todos los actores contribuyan con sus experiencias profesionales y competencias, comprometiéndose con las metas planteadas por los propios establecimientos (MINEDUC, 2012b).

Para desarrollar este rol el asesor debe cumplir las siguientes funciones (MINEDUC, 2012b):

- a) **Activar y movilizar competencias técnico pedagógicas en los equipos directivos**
- b) **Orientar a los equipos directivos y guiar la articulación de programas y/o estrategias ministeriales para el desarrollo curricular, de acuerdo a la realidad de cada establecimiento.**
- c) **Asesorar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.**

Los roles del asesor (ATP) antes descritas se descomponen en funciones más específicas, cada una de las cuáles tiene asociadas productos e indicadores de gestión, propuestos por el MINEDUC (nivel central y/o regional) y/o generados por cada equipo provincial, que permiten hacer seguimiento de las actividades que se realizan. Los jefes técnicos señalan una serie de funciones que deben cumplir los asesores en las asesorías realizadas en los establecimientos. En términos generales, se destacan funciones relacionadas con: mejorar los resultados educativos de los establecimientos asesorados a través de la gestión e implementación del currículum; socializar información respecto a la implementación de la nueva institucionalidad del Ministerio; promover la autonomía y autogestión de los establecimientos educacionales; promover la reflexión al interior de los equipos directivos sobre sus prácticas; monitorear avances en el plan de mejoras; realizar una asesoría integral, entre otros.

Por su parte, y a partir de las declaraciones de los asesores, se distinguen dos principales funciones que el modelo estaría definiendo para los asesores: traspaso información y orientación (acompañamiento) a los establecimientos.

Tal como se mencionaba anteriormente, se identifican como funciones elementos que no se identifican necesariamente como objetivos (por ejemplo el traspaso de información o realizar asesoría integral), y en el caso de los asesores, se identifica como objetivo acciones que se presentan como funciones (lo relacionado al Plan de Mejoramiento Educativo). En muchos casos, los asesores perciben que sus funciones van más allá de lo que plantea el modelo, y que su asesoría es por ende más amplia que lo que debiese ser. En este sentido, se observa cierta discordancia entre el modelo teórico y el efectivamente implementado respecto de las funciones de los asesores, lo que puede indicar ciertos vacíos en la comunicación del modelo de asesoría.

Actualmente, los asesores trabajan en duplas para las modalidades PAC y Directa. Esto no responde a un criterio técnico ni delimitado a funciones específicas de cada asesor. Una potencial ventaja de las duplas es que permite una mezcla de especialización y complementariedad entre los asesores que el trabajo de asesoría individual no permite. Sin embargo, el modelo teórico no explicita estos beneficios ni tampoco es un elemento que se traspase a los establecimientos. Sería importante, entre los asesores levantar estos beneficios y además incluir estas características al momento de la definición de las duplas, para asegurar que exista complemento entre los asesores, considerando sus características individuales, como dupla y las características de los establecimientos.

Contenidos de la asesoría entregada por los DEPROV

El apoyo técnico pedagógico debe apoyar a los establecimientos en cada una de las etapas del PME (Diagnóstico, Elaboración y/o Planificación, Implementación, Monitoreo y Seguimiento y Evaluación) con asesoría técnica, orientaciones y herramientas que aseguren una adecuada implementación del PME (MINEDUC, 2012b).

Para la implementación efectiva del currículo el apoyo técnico pedagógico “debe centrarse en la coherencia y consistencia entre el currículum prescrito (marco y bases curriculares), planificado (organización y diseño curricular del establecimiento educacional), enseñado (acción docente en el aula), evaluado (todo lo planificado y enseñado) para finalmente saber qué ha sido lo efectivamente aprendido” (MINEDUC, 2012b, p.23).

Los principales contenidos de cada una de las etapas del Plan de Mejoramiento Educativo son el diagnóstico, la elaboración, la implementación y la evaluación:

Con respecto a los contenidos abordados en las asesorías, el 99% de los asesores menciona como tema tratado la coherencia del PME de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento y un 97% menciona el fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo. El análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje, la contextualización y apropiación de currículum vigente y el ambiente favorable para el aprendizaje y

convivencia escolar, son mencionados por un 93%, 92% y 91% de los casos respectivamente. Esto se traduce en que todos los contenidos son mencionados por sobre el 90% de los asesores.

Al ordenar los contenidos tratados en las asesorías por orden de prioridad se obtiene que un 86% de los asesores mencionan el fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo dentro de las tres primeras prioridades, siendo nombrado como primera prioridad por un 50% de los asesores. Un 71% menciona la coherencia del PME con los objetivos planteados por el establecimiento entre las tres primeras prioridades y un 70% menciona el análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje.

Cabe destacar que solo un 15% de los asesores menciona entre las tres primeras prioridades el hablar sobre los ambientes favorables para el aprendizaje y la convivencia escolar.

En el estudio cualitativo, se obtiene que efectivamente entre los contenidos más desarrollados en los establecimientos está el plan de mejoramiento. Esto es mencionado tanto por asesores como por jefes técnicos. Un segundo contenido que mencionan los asesores como frecuente es el traspaso de información. Nuevamente, tal como en el caso de las funciones de los asesores, ellos identifican este tema del traspaso como parte de sus funciones pero no lo identifican como un objetivo de la asesoría.

Es relevante la percepción que los jefes técnicos tienen, pues señalan que los contenidos que desde el MINEDUC se plantean para ser cubiertos en las visitas a los establecimientos o en las reuniones en red son más bien orientaciones que permiten dar seguimiento al trabajo, pero que pueden adaptarse a las realidades particulares de cada provincia y establecimiento.

Esto se relaciona con algo que es mencionado frecuentemente por los asesores y que tiene que ver con lo que describen como una cierta falta de contenido del modelo. En esto, se plantean los pasos metodológicos como un tema interesante.

El modelo incluye la definición de pasos metodológicos que debiesen estar presentes en toda visita o reunión de asesoría. Estos pasos son: **1) Preparación de la visita según modalidad (enero-marzo); 2) Ejecución (marzo-diciembre); 3) Retroalimentación (en cada visita); y 4) Evaluación (diciembre-enero)** (MINEDUC, 2012). Sin embargo, los pasos no son tan claramente identificados ni por los asesores ni por los jefes técnicos y los relacionan con aquellos pasos que lógicamente debiesen existir en la asesoría. En definitiva, no hay real valoración de los pasos metodológicos entre los entrevistados. Los señalan como algo bastante “obvio” y no aportan a un mayor contenido del modelo de asesoría. Los asesores, dentro de sus DEPROV desarrollan entonces sus propios guiones metodológicos, los que definen como más necesarios y acordes a los contextos específicos de trabajo. Lo anterior implica que los pasos del modelo efectivamente se utilizan en la implementación, pero no se percibe como un aporte del modelo sino como una acción lógica de este proceso de asesoría.

Actividades

En relación a las actividades que los asesores realizan en la asesoría y al tiempo que le dedican a cada una de éstas, se tiene que mientras los asesores mencionan dedicarle la mayoría o bastante tiempo a casi todas las actividades con porcentajes superiores al 80%, los directores mencionan lo mismo pero en porcentajes inferiores a éste.

De esta forma, mientras que un 92% de los asesores declaran dedicarle bastante o la mayoría del tiempo a la orientación de las diferentes acciones del establecimiento bajo la perspectiva de la implementación efectiva del curriculum, lo mismo que al fortalecimiento de competencias dentro de los equipos de liderazgo (siendo de esta forma las actividades a las que en mayor proporción reconocen dedicarle mucho tiempo), los directores las indican en un 73% y 66% respectivamente como aquellas a las que los asesores dedican bastante o la mayoría del tiempo.

Según estos últimos las actividades a las cuales los asesores dedican la mayor cantidad de tiempo corresponden al fomento de los procesos de monitoreo y seguimiento internos del establecimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje con un 81% de las menciones, seguido de un 80% que cree que los asesores le dedican bastante tiempo al apoyo de la reformulación de acciones sobre las bases del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME.

V. Evaluación de la asesoría ministerial

En esta sección se busca identificar la evaluación que hacen tanto los asesores técnicos, como los jefes técnicos y directores de los establecimientos de la asesoría ministerial. Para esto se les hacen preguntas sobre la efectividad de la asesoría, evaluación por áreas según contribución al mejoramiento de los problemas del establecimiento, el enfoque que la asesoría debiese tener y los elementos a mejorar del modelo de asesoría, entre otras.

De este modo, primero se revisaran las evaluaciones que realizan los asesores técnicos y jefes técnicos y luego las que hacen los directores.

1. Evaluación de la asesoría según Asesores Ministeriales

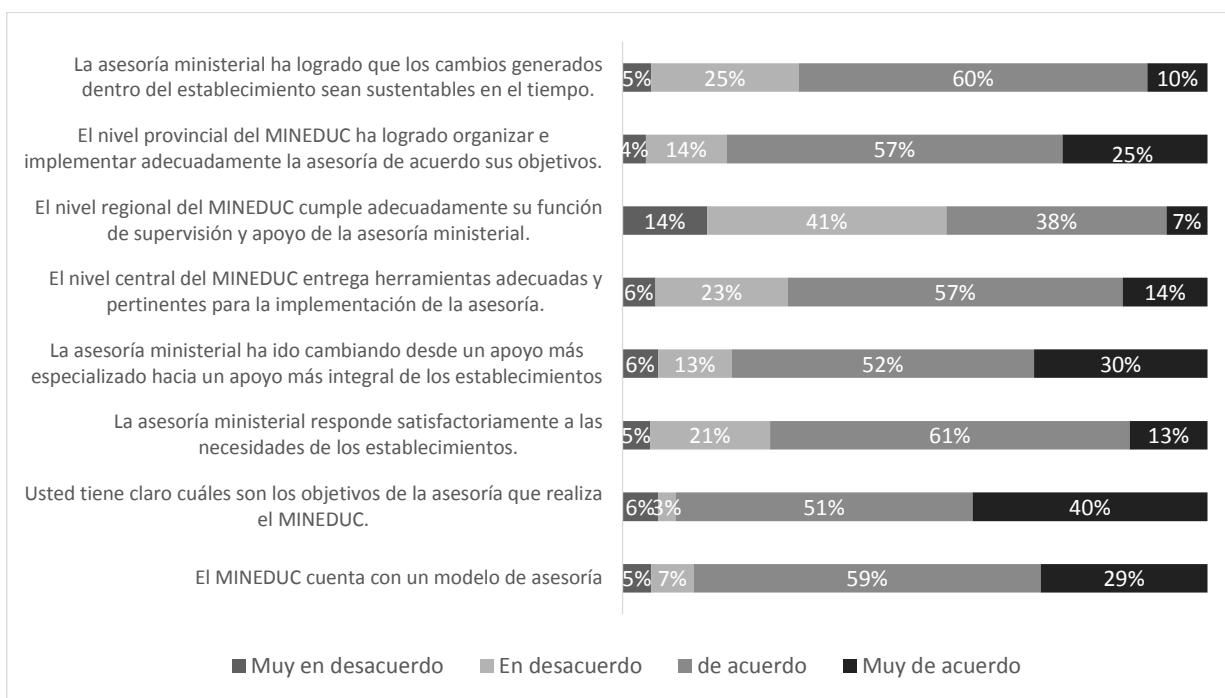
A continuación se presenta la información acerca de la evaluación que hacen los asesores y jefes técnicos sobre la asesoría ministerial, identificando las percepciones que tienen de la asesoría y sus opiniones sobre qué aspectos deberían ser mejorados en el modelo.

De acuerdo a la información recolectada en la encuesta a asesores, y en relación al nivel de acuerdo de los asesores con distintas afirmaciones respecto a la asesoría se observa lo siguiente:

Con respecto a la mayoría de las afirmaciones los asesores declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo, aunque cabe destacar que al preguntar por el nivel de acuerdo con la afirmación sobre si el nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial, el 41% de los asesores menciona estar en desacuerdo con esto, siendo la afirmación con el porcentaje de desacuerdo más alto. Se declara en distintas ocasiones que el nivel regional no aparece como un actor relevante en el proceso de asesoría. Desde los asesores y establecimientos se esperaría que el nivel regional, junto con el sostenedor, fueran actores con mayor presencia durante la asesoría. Sería interesante pensar en los mecanismos para que esto ocurra, y cuáles son las vías más adecuadas para incluir a estos actores sin dejar de fortalecer a los equipos directivos de los establecimientos.

Con respecto a si la asesoría ministerial ha logrado que los cambios generados dentro del establecimiento sean sustentables en el tiempo, también tiene un porcentaje importante de asesores que están en desacuerdo (25%). Con respecto a las afirmaciones sobre las herramientas que entrega el nivel central de MINEDUC para la implementación de la asesoría y sobre si la asesoría responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos, los porcentajes de la categoría en desacuerdo alcanzan un 23% y un 21% respectivamente. Así, de acuerdo a los asesores, la asesoría ministerial tal y cómo es diseñada desde el nivel central no responde a las necesidades de los establecimientos. Esto puede relacionarse con el hecho de que el trabajo de asesoría ministerial se enfoca principalmente al desarrollo e implementación de una serie de instrumentos estandarizados (PME, entre otros) en las escuelas, más que a generar un trabajo de asesoría customizado a la realidad particular de los establecimientos educacionales.

Gráfico 31: Nivel de acuerdo con las afirmaciones...



Fuente: Elaboración Propia. N: 428

Con respecto a la evaluación de la asesoría en distintas áreas, se observa que las mejores evaluadas corresponden a la orientación de acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del currículum, el fomentar prácticas y acciones de observación de los docentes en el aula, el análisis de los resultados de aprendizaje y el apoyo de la reformulación de acciones sobre la base de cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME, con una nota promedio de 6,1. Lo peor evaluado con un 5,4 como nota promedio corresponde a identificar los recursos educativos del establecimiento y el aporte de éstos.

Tabla 48: Evaluación de la asesoría en distintas áreas

	Media	Moda	Desviación típica
La aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	5,9	6,0	1,0
Guiar la definición de objetivos y metas	6,0	6,0	0,9
Orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del currículum	6,1	6,0	0,9
Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	5,4	5,0	1,0
Asesorar en procesos de auto-monitoreo y seguimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje	6,0	6,0	1,0
Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	6,1	6,0	1,0

Análisis de los resultados de aprendizaje	6,1	7,0	1,0
Apoyar la reformulación de acciones sobre la base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	6,1	6,0	1,0
Difusión de los programas y políticas que el Mineduc está implementando	5,9	6,0	1,0

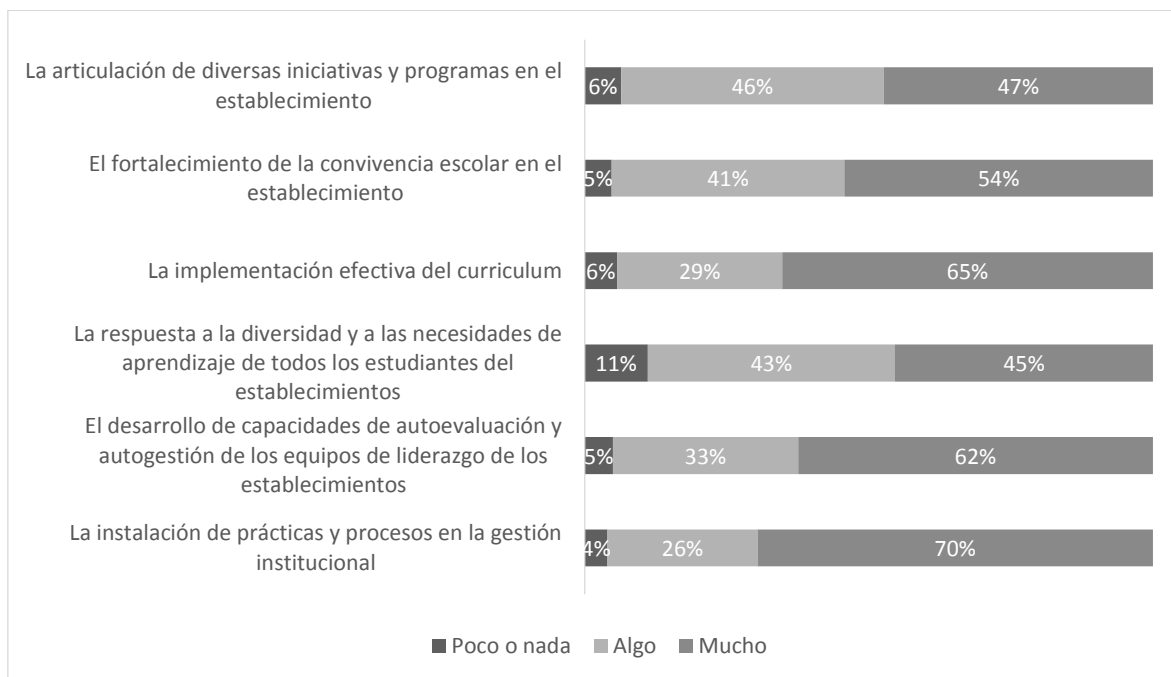
Fuente: Elaboración Propia. N: 428

Con respecto a cuánto ha contribuido la asesoría en distintos ámbitos, se observa que aquellas áreas donde las asesorías han contribuido mucho corresponden a la instalación de prácticas y procesos en la gestión institucional, con una proporción de 70%. También con respecto a la contribución de la implementación efectiva del currículum y del desarrollo de capacidades de autoevaluación y autogestión de los equipos de liderazgo, una gran cantidad de asesores (65% y 62% respectivamente) menciona que la asesoría ha contribuido mucho. De esta manera, el modelo teórico implementado, en estos elementos, es coherente con los énfasis que el modelo teórico de asesoría ATP ha definido y por tanto ha sido exitoso.

Entre aquellas áreas en que los asesores declaran en una menor proporción que la asesoría ha contribuido mucho están la respuesta a la diversidad y las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes de los establecimientos y la articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento. Nuevamente, se observa coherencia con lo que plantea el modelo teórico de asesoría, dado que los anteriores son elementos que este modelo ha dejado en un segundo plano. El modelo teórico de asesoría no ha dado suficiente énfasis a este tipo de elementos, los que podrían ser considerados en el futuro.

A pesar de lo descrito anteriormente, la proporción de asesores que menciona que la asesoría ha contribuido poco o nada es muy pequeña, ya que en casi todos los casos este porcentaje ronda el 5%.

Gráfico 32: Contribución de la asesoría en...

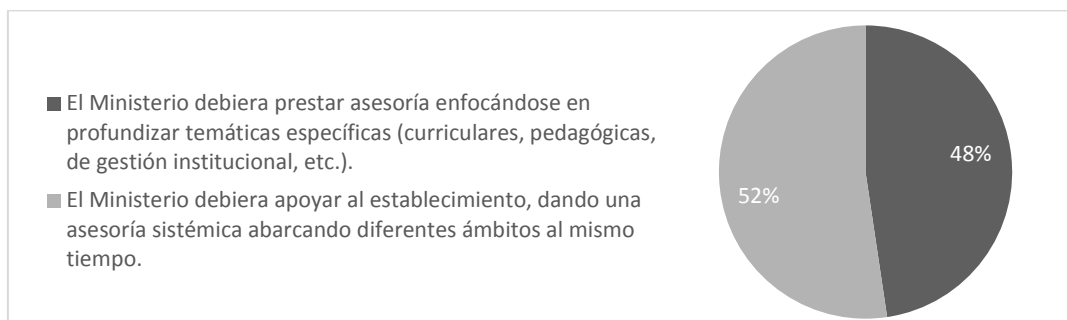


Fuente: Elaboración Propia. N: 421/N: 423 /N: 423/N: 420/N: 420/N: 420.

Con respecto a la opinión que los asesores tienen de la asesoría, un 69% de estos declara que las escuelas y la asesoría ministerial debieran construir conjuntamente las soluciones a las necesidades y problemáticas de cada establecimiento. Un 20% cree que el Ministerio y los asesores debieran orientar claramente y supervisar que ciertas acciones se implementen en los establecimientos y un 12% que las escuelas deberían tener autonomía profesional para buscar soluciones a sus propias necesidades y problemáticas.

Con respecto a la asesoría del MINEDUC un 52% de los asesores menciona que el Ministerio debiera apoyar al establecimiento dando una asesoría sistémica, enfocándose en distintos ámbitos al mismo tiempo, mientras que el 48% restante cree que la asesoría debería enfocarse en temáticas específicas. Lo ideal, entonces sería una asesoría que combinara estos aspectos. Por un lado la entrega de asesoría y apoyo integral, pero con la capacidad de ser más específica y especializada dependiendo de las características y necesidades de los establecimientos. Esto es un punto clave y donde se observan claras tensiones, y se retomará en la sección de conclusiones.

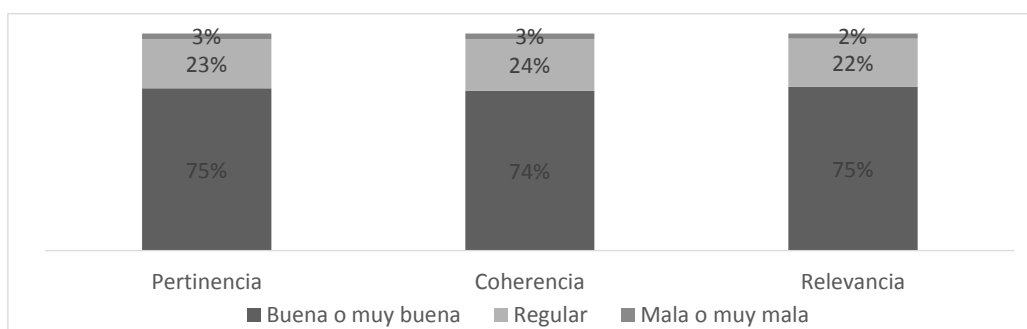
Gráfico 33: En relación con la asesoría ministerial, ¿Cree que...?



Fuente: Elaboración Propia. N: 424

Con respecto a la pertinencia, coherencia y relevancia de las orientaciones técnicas, los asesores mencionan en un porcentaje cercano al 75% que esta es buena o muy buena, mientras que un 24% de los casos aproximadamente declara que esta sería regular y solo un 3% que esta es mala o muy mala.

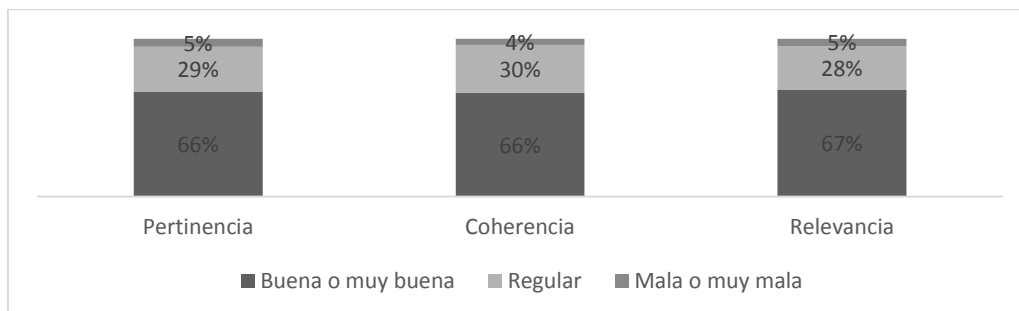
Gráfico 34: Evaluación de las orientaciones técnicas en cuanto a pertinencia, coherencia y relevancia



Fuente: Elaboración Propia. N: 424

Lo mismo sucede al preguntarles por la pertinencia, coherencia y relevancia de las orientaciones operativas de la asesoría donde la mayoría de los asesores evalúa la pertinencia, coherencia y relevancia como buena o muy buena, aunque este porcentaje disminuye en comparación con la evaluación de las orientaciones técnicas. Así aumenta el porcentaje de asesores que evalúa como regular estos tres ámbitos de la asesoría, manteniéndose casi invariable el porcentaje que las evalúa mal o muy mal.

Gráfico 35: Evaluación de las orientaciones operativas en cuanto a pertinencia, coherencia y relevancia



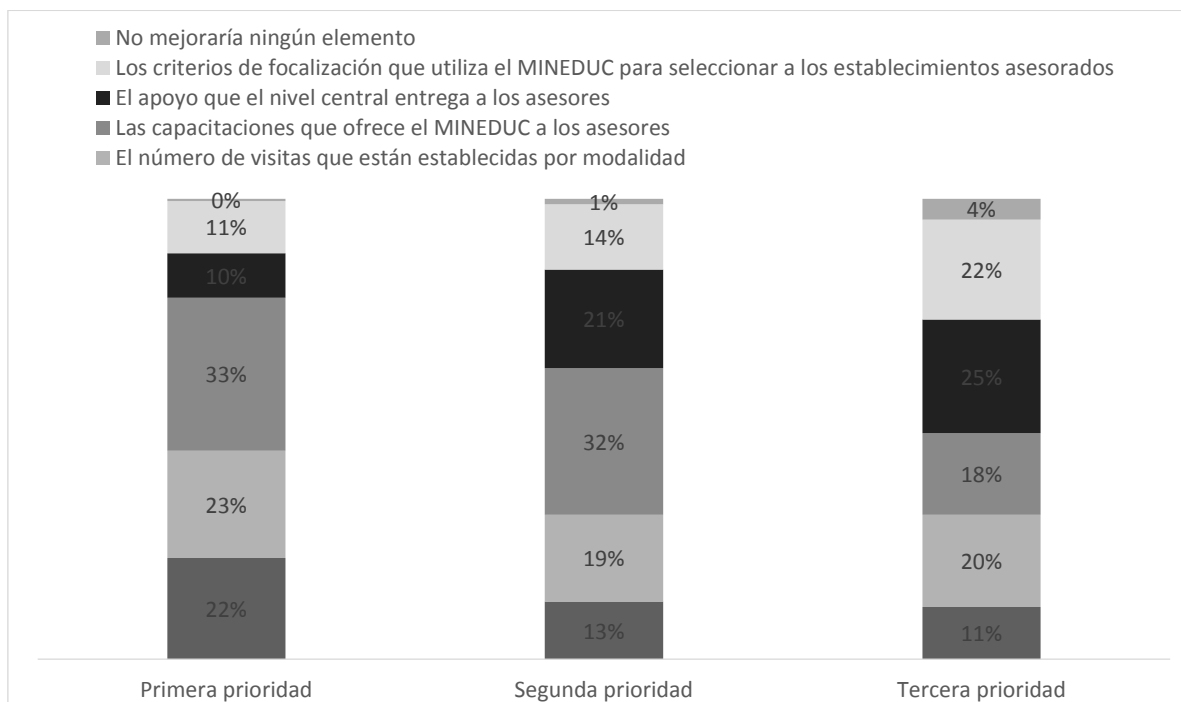
Fuente: Elaboración Propia. N: 424

Al preguntarles a los asesores por cuales serían los elementos que mejorarían de la asesoría en orden de prioridad, estos declaran que como primera prioridad mejorarían las capacitaciones que realiza el MINEDUC a los asesores con un 33% de las menciones, seguido de aquellos que dicen que como primera prioridad mejorarían el número de visitas que están establecidas por modalidad y los objetivos generales del modelo actual de asesoría que ha diseñado el MINEDUC, con un 23% y 22% de las menciones respectivamente.

Como segunda prioridad siguen siendo las capacitaciones el elemento con mayor cantidad de menciones (32%), aunque disminuye el porcentaje de asesores que mencionan el número de vistas y los objetivos del modelo a un 19% y 13% respectivamente. Así la proporción de aquellos que mejorarían el apoyo que el nivel central entrega a los asesores alcanza el 21% de los casos.

Finalmente como tercera prioridad el elemento que es mencionado en mayor proporción para ser mejorado por parte de los asesores es el apoyo desde el nivel central a ellos mismos, seguido de un 22% que menciona que mejoraría los criterios de focalización con que el MINEDUC selecciona los establecimientos seleccionados y de un 20% que dice necesario mejorar el número de visitas por modalidad.

Gráfico 36: Elementos que mejoraría del modelo de asesorías ordenados por prioridad



Fuente: Elaboración Propia. N: 424

Por su parte, en las entrevistas los asesores y jefes técnicos identifican fortalezas y debilidades del modelo en general.

En primer lugar, respecto de las fortalezas del modelo propuesto por el MINEDUC, hay asesores que valoran los focos principales del modelo. Es decir, valoran el foco en el equipo de liderazgo, dado que son los integrantes de estos equipos los que están día a día en los establecimientos. En este sentido, muchos asesores valoran el foco en el acompañamiento, en asesoramiento, ir de a poco adaptando el modelo para que los establecimientos no sientan que tienen solamente supervisión o fiscalización.

Por otra parte, se valoran alguno de los cambios que ha tenido el modelo. Por ejemplo, el paso de un asesor a una dupla de asesores se identifica como un elemento positivo, que trae beneficios tanto a los asesores como a los establecimientos:

“Esto de tener múltiples miradas frente a un mismo establecimiento permite precisamente que sean cuatro o seis ojos los que miren la realidad con todo lo que eso implique para poder objetivarla y poder transparentar más lo que ahí está sucediendo, ser más objetivo” (Asesor 3, Deprov 2).

Los Jefes Técnicos, por su parte, coinciden con algunas de estas opiniones. Destacan especialmente que el asesor pedagógico haya pasado de un rol de supervisión a uno de apoyo, lo que ha permitido generar mayor confianza en los establecimientos.

“Ya no dicen: ‘ah, llegó el supervisor’. Aquí hemos entrado más en las competencias blandas con ellos (...). Nosotros hemos construido apoyo, hemos instalado confianzas, hemos seguido

trabajando, y eso nos ha abierto las ventanas en muchas cosas. (...). No mirado desde una perspectiva de fiscalizador, ni de asesor, o sea, de fiscalizador o de evaluador, sino que solamente de acompañamiento de asesor, de orientación”. (Jefe Técnico DEPROV 3)

“Cambio de mirada, de la visión y de la función del asesor técnico, que pasó desde supervisor, que se ubicaba en un nivel de autoridad, que tenía una mirada desde arriba, ahora nos pone en una mirada desde dentro de la escuela”. (Jefe Técnico DEPROV 8)

En relación a lo anterior un jefe técnico destaca del modelo que éste tienda a buscar la autonomía de los establecimientos, donde el rol de apoyo del asesor versus de supervisión es fundamental.

“Yo creo que los propósitos del modelo de asesoría son pertinentes, creo que la asesoría debe propender a que las escuelas sean autónomas, uno no va a generar cambios que sean trascendentes en las escuelas sino que van a ser más bien circunstanciales o momentáneos si uno sigue con un modelo de asesoría donde uno es el experto y la escuela tiene q escuchar”. (Jefe Técnico DEPROV 10)

Además destacan que el sistema de asesoría se ha sistematizado y ordenado, lo que facilita la implementación del modelo y el trabajo en conjunto con los asesores técnicos.

“Como fortaleza, se ha ordenado el sistema a través de una plataforma, se han incorporado elementos como la asesoría en duplas, se ha implementado un material para que el establecimiento haga un proceso de trabajo ordenado, sistemático, se han establecido focos concretos de abordaje, por ejemplo, el tema curricular, aprovechamiento del tiempo”. (Jefe Técnico DEPROV 9)

Respecto a las principales debilidades, los asesores mencionan diversos elementos. Uno de ellos tiene que ver con la formación y capacitación de los mismos asesores. Respecto a esto se plantean dos elementos diferentes. Por una parte, está el tema de mejorar el traspaso de información desde el nivel central a los asesores. En diversas ocasiones, los asesores declaran no tener suficiente información respecto de situaciones que están ocurriendo en los establecimientos, y eso perjudica su rol y funciones.

“Pero no hay una bajadas a los ATP primero para llegar bien a los colegios. Y la otra es que llega la información primero a los establecimientos y nosotros quedamos ¡plop!, cuando llegamos a los establecimientos y nos dicen, nos hacen consultas sobre una cosa. ‘¿Qué cosa?’ Así que esas cosas son falencias que hay en el sistema” (Asesor 5, Deprov 3).

Por otra parte, hay una idea de que las capacitaciones que se plantean desde el Mineduc no son suficientes, y que debiese existir un programa de capacitaciones más diferenciado dadas las diversas capacidades y expertices que existen en el grupo de asesores. Además de esto se habla de la profundidad de las capacitaciones y de la necesidad de estar avanzados y actualizados en las temáticas en que están asesorando.

Además de lo anterior, se menciona como una de las debilidades la necesidad de que el asesor sea más que alguien que baja programas del Ministerio a los establecimientos. Esto tiene que ver con apoyar a los establecimientos en sus procesos de reflexión.

“Tengo que decir que lo que a mí no me ha gustado de este tipo de asesoría, si bien cierto ellos propician mucho la asesoría de las escuelas, etc. de repente se contradice un poco con el PAC, que es totalmente directivo con lo que tienen que hacer los profesores. Yo veo un poco peligroso que el profesor no reflexione. Yo creo que es muy importante el diálogo técnico, y el reflexionar técnicamente porque eso hace crecer una escuela, hace trabajar en equipo. No se puede perder eso” (Asesor 20, Deprov 10).

“El asesor debiera ser debiera ser más integrador. Llega a la escuela a asesorar en su conjunto y ese asesoramiento y ese diagnóstico debería ser en conjunto, no previo. Si yo voy a levantar un objetivo es porque este objetivo lo levantamos con el director, con el jefe técnico a lo mejor no necesito seis visitas, a lo mejor necesita 10 o a lo mejor necesita cuatro, pero a lo mejor también necesita mensual. En general eso no se conversa previamente con la escuela, entonces uno le tira, ‘así ya, son seis visitas, seis redes, y estos son los temas, entonces. En general, yo siento que esa mirada tan de programas... la escuela no es sólo PAC o no es sólo PME, le pasan más cosas” (Asesor 1, Deprov 1).

Finalmente, un asesor menciona como debilidad la manera de focalizar:

“Yo creo que dada la cantidad de, de supervisores prefiero tomar muchas menos escuelas a tomar todas las escuelas y hacer un plan mucho más simple, más preciso y con metas mucho más claras. Entonces por eso es que el modelo no me gusta. Primero por el peso específico que tenemos nosotros como supervisores, y segundo, porque la focalización que se ha hecho es una focalización amplia y no específica” (Asesor 4, Deprov 2).

En relación a las debilidades que perciben los Jefes Técnicos, justamente el propiciar la autonomía de los establecimientos, característica antes destacada, es a su vez criticada por algunos jefes técnicos, ya que consideran que algunos establecimientos requieren mayores lineamientos y exigencias para poder mejorar sus resultados de aprendizaje.

“...es un modelo de asesoría que le da mucha autonomía al establecimiento, el establecimiento puede decidir todo lo que quiera, es decir, en estos momentos al establecimiento se le está preguntando si ellos quieren o no quieren la asesoría, y a mí me parece que eso es dramático, porque yo creo que no le podemos preguntar a un enfermo psiquiátrico si quiere o no quiere apoyo medicamentoso” (Jefe Técnico DEPROV 1).

“...creo que a este modelo le falta esa parte de que llega un momento de que cuando la escuela está muy al debe, llega un minuto donde tienes que decirle: “¿Sabes qué?, o te subes al carro y empiezas a mejorar, o te quedas fuera”. (...) no es que el asesor se ponga como punitivo, no... no, pero no puede ser siempre el apoyador nomas (...).Entonces tiene que haber como un rayado de cancha...” (Jefe Técnico DEPROV 6)

También plantean algunos jefes técnicos como debilidad para la implementación de la asesoría la falta de compromiso de la contraparte, especialmente de los sostenedores.

... no hay un compromiso de la contraparte (...) Aquí falta, aquí el tema de la asesoría en formar alianza o redes con las DAEM, nos falta mucho, hay un mundo de distancia. (...) no se alinean con lo que da el ministerio. (Jefe Técnico DEPROV 3)

“Yo diría que el trabajo con los sostenedores, es decir, si nosotros no avanzamos en este frente, difícilmente se nos van a concretizar las diversas estrategias y los cambios que nosotros queremos lograr en las escuelas. Yo creo que es un problema de la educación en general; hay buenos sostenedores, hay buenos jefes DAEM, pero hay otros que se quedaron atrás”. (Jefe Técnico DEPROV 8)

Otros entrevistados critican que el modelo de asesoría como está definido tiende a implementarse de manera parcial, en vez de integral.

La principal debilidad es que se mire como un contenedor de estrategia, es decirle a la escuela: ‘Mire, acá tiene su receta. Esto le va a servir y acá tiene todos sus resultados’, no viendo la estructura como macro. Nosotros somos los que tenemos que tener la mirada macro (...) Yo creo que (El Ministerio) tiene la capacidad como para mirar desde arriba y hacer una asesoría integral, y no solamente por contenedores. (Jefe Técnico DEPROV 7)

A su vez, un jefe técnico menciona que el modelo se diseña en base a un prototipo de establecimiento ideal, alejado de la realidad, lo que dificulta su implementación y los resultados esperados de las asesorías.

“...yo creo que el modelo visualiza un tipo de escuela distinta a la escuela que efectivamente existe en las comunas (...) habla de escuelas que van a recepcionar una asesoría, que tiene otro tipo de necesidades, que quieren armar un plan de gestión, que están en condiciones de reflexionar en cuanto a su PME, pero la realidad de los establecimientos es otra (...) la escuela que busca el modelo es una escuela que tenga éxito en el SIMCE, y lo que las escuelas quieren es una escuela que sea capaz de retener a los alumnos, de contenerlos, de poder resolver diariamente los problemas que tienen (...) estamos en diferentes realidad, entonces el sentimiento es de sentimiento de frustración enorme, hay un malestar y al final terminamos también impregnados de esta cultura medio depresiva que hay en los establecimientos de no poder salir adelante. Porque nos están evaluando con otros parámetros y nuestra realidad es muy distinta...” (Jefe Técnico DEPROV 1)

Por último, y coincidiendo con los asesores, algunos jefes técnicos mencionan que requieren más apoyo de parte del MINEDUC (nivel central), en específico el desarrollar capacitación de calidad que permitan efectivamente transferir el modelo ATP.

“... el apoyo a los asesores para entrar en esta lógica ha sido deficiente, porque las jornadas de formación que han tenido los ATP para poder entender este modelo (...) de repente contratan una AT que dice que va ir el señor Magenzo por nombrar a alguien, y llegan puros gallos pollos...que no tienen idea de dónde están parados, a hacer capacitación a asesores que necesitamos otra calidad de asesor...he ahí donde el Ministerio ha guateado”. (Jefe Técnico DEPROV 2)

En la misma línea, algunos jefes técnicos mencionan que es necesario destinar más tiempo de reflexión sobre el modelo ATP y la evaluación de sus avances, para poder ir incorporándolo adecuadamente e instalar las competencias requeridas por los asesores técnicos para implementarlo correctamente.

“...yo creo que falta tiempo para mayor evaluación, reflexión de los procesos en que se ha ido avanzando y avanzar en la instalación de competencias varias para abordar la asesoría de manera más eficiente y con un piso más igualitario entre los ATP, porque hay diferencias de nivel entre ellos”. (Jefe Técnico DEPROV 9)

“Es poco tiempo este modelo para poder implementar y que los asesores crean en este modelo que funciona .poquitos años....es poco el tiempo. Sería ideal que pudiese continuar más tiempo en ese entendido ¿no?, de poderlo probar bien, irlo mejorando, pero la mayor dificultad es que a la gente le cuesta creer en esto”. (Jefe Técnico DEPROV 6)

2. Evaluación de la asesoría según Directores

A continuación se revisan las evaluaciones que los directores realizan de la asesoría ministerial.

Al preguntarles a los directores por su nivel de acuerdo con distintas afirmaciones acerca de la asesoría se obtuvo que un 84% de estos se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo con que los asesores tienen claridad respecto a los objetivos de la asesoría del MINEDUC, un 76% menciona estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la asesoría ha contribuido a mejorar la implementación y monitoreo del PME y un 72% declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la asesoría favorece a la implementación efectiva del currículum.

Un 60% de los directores indica estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial y un 57% de los directores menciona estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la asesoría ha logrado cambios sustentables en el tiempo dentro del establecimiento.

Finalmente, entre aquellas afirmaciones con menor proporción de directores que se declaran de acuerdo o muy de acuerdo está aquella que indica que la asesoría ministerial realiza un apoyo integral a los establecimientos, con un 42% y aquella que dice que la asesoría realiza un apoyo especializado a los establecimientos (53%).

Tabla 49: Nivel de acuerdo con las afirmaciones...

	De acuerdo o muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo o muy en desacuerdo
Los asesores tienen claridad respecto a cuáles son los objetivos de la asesoría que realiza el MINEDUC	84%	9%	6%
La asesoría ministerial responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos	65%	15%	20%
La asesoría ministerial favorece positivamente la implementación efectiva del currículum	72%	15%	13%
La asesoría ministerial realiza un apoyo especializado a los establecimientos (en áreas	53%	18%	30%

específicas)			
La asesoría ministerial realiza un apoyo integral en los establecimientos (en todas las áreas)	42%	19%	39%
El nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial	60%	18%	22%
La asesoría ministerial ha logrado que los cambios generados dentro del establecimiento sean sustentables en el tiempo	57%	20%	23%
La asesoría ha contribuido a mejorar la implementación y monitoreo del PME	76%	12%	12%

Fuente: Elaboración Propia. N: 372/ 376/ 368/ 367/ 362/ 359/ 363/ 369

Con respecto a la evaluación que hacen los directores de la calidad de la asesoría en distintos aspectos, se obtuvo que el área mejor evaluada corresponde al apoyo en la reformulación de acciones sobre las bases de cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME con una nota de 5,5 promedio. Con un 5,4 se evalúa la guía en la definición de objetivos y metas, la difusión de programas y políticas del MINEDUC y la identificación de recursos educativos del establecimiento y su aporte, mientras que la guía en la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional es evaluada con un 5,3. El fomento de prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en aula es evaluado en promedio con nota 5,2, misma nota con la que es evaluado el fortalecimiento y movilización de competencias al interior de los establecimientos.

El área peor evaluada de la asesoría por parte de los directores corresponde al análisis de los resultados de aprendizaje con 5,1 de nota promedio.

Tabla 50: Evaluación de la Asesoría Ministerial en las distintas Áreas

Guiar en la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	5,3
Guiar la definición de objetivos y metas	5,4
Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	5,4
Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	5,2
Análisis de los resultados de aprendizaje	5,1
Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	5,5
Difusión de los programas y políticas que el Mineduc está implementando	5,4
Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	5,2

Fuente: Elaboración Propia. N: 357/ 368/ 357/ 357/ 360/ 366/ 366/ 350

Al preguntarles a los directores por la contribución que ha significado la asesoría en los distintos procesos del colegio un 53% de estos menciona que la asesoría ha contribuido mucho o bastante en la instalación de prácticas y procesos de calidad en la gestión institucional, siendo el área donde existe la mayor proporción de directores que piensan que la asesoría ha contribuido mucho. A esta le sigue la convivencia escolar, donde un 51% de los directores menciona que la asesoría ha contribuido mucho o bastante.

La proporción de directores que piensan que la contribución de la asesoría en el desarrollo de las capacidades de auto gestión y auto evaluación de los equipos de liderazgo ha sido mucha o bastante alcanza un 46%, misma proporción de aquellos que creen que la asesoría ha contribuido mucho en la respuesta a la diversidad y a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento.

Finalmente, los procesos en los cuales la asesoría ha contribuido menos, corresponden a la articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento y a las prácticas pedagógicas de los docentes donde un 41% y 40% de los directores respectivamente, menciona que las asesorías han contribuido mucho.

Tabla 51: Contribución de la Asesoría Ministerial en los distintos procesos del Establecimiento

	Mucho o bastante	Algo	Poco o nada
La instalación de prácticas y procesos de calidad en la gestión institucional	53%	26%	21%
Las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula	40%	26%	34%
El desarrollo de capacidades de auto-evaluación y auto-gestión de los equipos de liderazgo de los establecimientos.	46%	29%	25%
La respuesta a la diversidad y a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento	46%	22%	33%
La convivencia escolar	51%	25%	24%
La articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento.	41%	27%	33%

Fuente: Elaboración Propia. N: 377/ 375/ 375/ 375/ 374/ 374

Respecto a los distintos contenidos y actividades de la asesoría se tiene que en general existe una buena opinión de éstas, dado que sobre el 67% de los directores menciona estar en desacuerdo con afirmaciones que dicen que las actividades que propone el asesor son difíciles de implementar, y que no están alineadas con las necesidades de las escuelas, o que estas actividades son poco específicas para ser implementadas.

Por otro lado una proporción superior al 63% menciona estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el asesor se coordina con las dinámicas y actividades del establecimiento, que éste entrega orientaciones permanentes sobre cómo mejorar los procesos al interior de la escuela, que cumple con lo que se compromete, que está bien capacitado para hacer su trabajo y que escucha los distintos puntos de vista.

Tabla 52: Evaluación del Asesor Técnico

	De acuerdo o muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo o muy en desacuerdo
Las actividades realizadas por los asesores no son coherentes con las necesidades de los establecimientos	21%	10%	69%

Las actividades propuestas por el asesor son poco específicas para ser implementadas	21%	10%	69%
Las actividades propuestas por el asesor son difíciles de implementar ya que no están alineadas a las necesidades de las escuelas	21%	12%	67%
El asesor escucha los diferentes puntos de vistas	87%	7%	6%
El asesor se coordina con las actividades y dinámicas del establecimiento	63%	13%	24%
El asesor está bien capacitado para hacer su trabajo	78%	14%	8%
El asesor cumple con lo que se compromete con el establecimiento	76%	14%	10%
El asesor entrega permanentemente orientaciones sobre cómo poder mejorar los procesos al interior del establecimiento	66%	15%	18%

Fuente: Elaboración Propia. N: 376/ 376/ 375/ 375/ 374/ 374/ 372/ 374

Con respecto a la evaluación que hacen los directores de la asesoría ministerial que ha recibido el establecimiento se tiene que en promedio estos la evalúan con 5,3 como nota promedio. Esto refleja que si bien no existe una mala evaluación tampoco esta tiene una evaluación sobresaliente.

En las entrevistas grupales en establecimientos, se declara satisfacción en términos generales con la asesoría. Se destaca especialmente el tema del compromiso y apoyo de los asesores. Los entrevistados evalúan como positivo el trabajo de asesoría realizado por los asesores, particularmente porque han sido un apoyo en cuanto a ordenar, planificar el trabajo en la escuela, pero también en cuanto han entregado nuevas herramientas pedagógicas que les han servidos para ser aplicadas en el aula y mejorar sus clases.

Bueno, si fuera con nota yo le podría un 7, y si fuera con los niveles, con los criterios cuando pone 'muy de acuerdo', 'desacuerdo', yo le podría 'muy de acuerdo'. (...) No es que nos enseñen cosas nuevas, sino que es como armar un puzzle bien hecho. Es como si estuvieran todas esas piezas desarmadas y ellas nos ayudan a ordenar esas piezas. (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

Yo tengo 43 años de servicio y estos últimos 4 años que he trabajado con el PAC ha cambiado mi forma de entregar mis conocimientos. Me ha actualizado y a la vez motivado para seguir avanzando en esto. (Establecimiento 5, municipal, PAC, rural, E4)

... Como te decía, en un momento los odiamos, bastante, más de la cuenta creo yo, pero a la larga se dejaron querer y nos dieron a entender que era para mejor y nos pusieron un gran desafío que era mejorar, sobretudo en nuestras prácticas pedagógicas, que era lo que se refería a la clase. (Establecimiento 7, particular subvencionado, PAC, urbana, E3)

En términos más específicos, se destaca el trabajo realizado por los asesores en cuanto a su compromiso, responsabilidad con el proceso y a la disponibilidad que presentan para realizar las sesiones de trabajo y para responder dudas y orientar fuera del espacio de las sesiones. Estas características se presentan independientes de la modalidad de asesoría en la que participan los establecimientos.

Sí, él siempre está apoyando. Por ejemplo ahora que estaban en el paro tenía que venir a hacernos una supervisión, llamando: 'chiquillas no puedo, porque estoy en paro. Qué día puedo' (...) Siempre en completa comunicación... (Establecimiento 2, municipal, directa, urbano, E2)

Bueno, yo evaluaría de ellos la responsabilidad, la puntualidad. Nunca faltaron, (...) Una vez estaba lloviendo, ¿se acuerda?, que nosotros pensamos que no iban a venir porque estaba todo inundado, pero igual vinieron... (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

Algunos entrevistados señalan que el trabajo realizado por los asesores estuvo por sobre sus expectativas, ya que ellos esperaban un trabajo más acotado, por ejemplo, a la implementación del PAC, pero transcurrido el tiempo se dieron cuenta que la asesoría es más amplia e integral y que pudieron abordar otros conocimientos necesarios para mejorar el proceso educativo.

O sea, las expectativas que nosotros teníamos de la asesoría de la ATP fue más allá de lo que esperábamos, porque nosotros esperábamos una asesoría de la implementación del PAC y que nos solucionaran esos problemas (...) pero ellos fueron más allá porque nos ayudaron a la organización de la planificación, cómo debíamos centrar algunas cosas que estaba un poco dispersas, y cosas que se hacían que no estaban nombradas en el PME... (Establecimiento 4, municipal, PAC, rural, E2)

En el caso de la modalidad de asesoría en red se destaca que el espacio de asesoría permite compartir experiencias con otros establecimientos educacionales y además la asesoría en ese espacio juega un rol importante en cuanto a ser un agente motivador.

Te motivan también, tratan de siempre tira para arriba (...) Ponen sus videos motivacionales de repente, de trabajo en equipo. Además el intercambiar experiencia también, con lo otros colegas, también... (Establecimiento 1, particular subvencionado, red, urbano, E2)

En cuando a factores internos de la asesoría técnico pedagógica, una primera debilidad tiene relación con la frecuencia de las visitas a los establecimientos educacionales. Se indica que debiese ser más frecuente (una vez al mes) con el fin de poder acompañar más en la implementación del programa.

Y cada dos meses lo encuentro insuficiente. Como dicen por ahí, debería venir de repente, y mirar cómo están, cómo está tu programa, (...) no sé, una cosa más cercana (Establecimiento 1, particular subvencionado, red, urbano, E2)

Otra debilidad relacionado con factores internos, que ya fue señalada anteriormente al hablar de los obstaculizadores para conseguir los objetivos propuestos, es el uso de la plataforma desarrollada por el Mineduc, la cual se transforma en una herramienta que provoca estrés entre los equipos directivos de los establecimientos, dada la inestabilidad, los cambios de contenidos y plazos, etc.

También se detectaron debilidades internas asociadas a contenidos de la asesoría en cuanto debiese estar más ajustado a las necesidades del establecimiento educacional, y además que deben ser temas más innovadores, que no sean manejados por los equipos directivos.

Pero nosotros le dijimos que al menos nosotros pensábamos que como ATP técnico pedagógico tienen que orientarnos y capacitarnos en temáticas que necesita la escuela, para poder sacar los aprendizajes de los niños adelante. Entonces ahí hicimos verle esa falencia que tenía esto. (Establecimiento 3, municipal, PAC, rural, E1)

De repente maneja muchos temas técnicos que nosotros ya manejamos, como que se queda mucho en lo técnico y eso es de todos los ATP, (...) es que esos son políticas de arriba también, que nos meten la ley número tanto, el artículo tanto, cuando tú tienes que centrarte en lo que es el niño, la clase. (Establecimiento 9, municipal, microcentro, rural)

Respecto a elementos externos, los actores claves entrevistados señalan que los actores externos al establecimiento, como el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, el Departamento de Educación Municipal, entre otros, obstaculizan el trabajo de asesoría, particularmente la implementación de los compromisos establecidos en el PME. Esto porque los actores del establecimiento deben responder a diversos actores que les exigen cosas, y a la vez, diversos actores opinan y toman decisiones respecto a un mismo tema, lo que genera tensiones y contradicciones, sobrecarga de trabajo de los equipos, etc.

Yo, yo honestamente te digo, yo encuentro al Ministerio bien lejos de esto, o sea lejos, como distante de estos procesos de los colegios (Establecimiento 1, particular subvencionado, red, urbano, E2)

Entiende, nosotros tenemos SEP, DEM y Ministerio. Y créame, cuando no se pone de acuerdo el Ministerio, con la DEM y con la SEP, estamos dando palos de ciego, (...) Entonces tantas cabezas para un solo sombrero, es que estamos como estamos. (Establecimiento 3, municipal, PAC, rural, E2)

Finalmente, mientras que el 91% de los asesores declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación sobre tener claridad sobre los objetivos de la asesoría que realiza, un 84% de los directores piensa que los asesores tienen claros los objetivos de la asesoría.

Con respecto a la afirmación sobre que la asesoría ha ido cambiando desde un apoyo más especializado hacia los establecimientos hacia uno más integral no se puede decir nada concreto, dado que los asesores dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación en un 82% de los casos, pero a los directores esta pregunta se les dividió en dos, preguntándoles que tan de acuerdo se encontraban ellos con que asesoría se enfocaba en áreas específicas y que tan de acuerdo en que se era más bien integral en el apoyo que entregaba. Según lo anterior aproximadamente la mitad de los directores mencionó creer que la asesoría daba un apoyo especializado, mientras que el 42% cree que el apoyo de la asesoría es más bien integral.

Mientras un 70% de los asesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que la asesoría ha generado cambios sustentables en el tiempo, la proporción de directores que afirma lo mismo disminuye a un 57%.

Ahora con respecto a la afirmación que dice que la asesoría responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos un 74% de los asesores declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con esto, mientras que la proporción de directores que opinan lo mismo alcanza un 65%.

Finalmente, con respecto a la opinión que se tiene de los distintos niveles del MINEDUC, solo se puede hacer una comparación entre las opiniones de asesores y directores en cuanto al nivel regional de este. Así un 45% de los asesores se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo con que El nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial, mientras que el porcentaje de directores que se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo con esto alcanza el 60%.

Ahora en relación a las notas que asesores y directores asignan a distintas áreas de la asesoría se tiene que entre las áreas mejor evaluadas entre los asesores están: el apoyo en la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME, fomentar prácticas y acciones de observación de los docentes en el aula y el análisis de los resultados de aprendizaje todas evaluadas con nota promedio 6,1. Estas mismas áreas por otro lado son evaluadas por los directores con un 5,5, 5,2 y un 5,1 respectivamente, siendo el apoyo en la reformulación de acciones el área con mejor evaluación también entre los directores.

Con respecto a cuanto ha contribuido la asesoría en distintos ámbitos según los asesores, se observa que aquellas áreas donde las asesorías han contribuido mucho corresponden a la instalación de prácticas y procesos en la gestión institucional, con una proporción de 70%. Esto coincide con la opinión que tienen los directores, ya que la proporción de estos que considera que la asesoría ha contribuido mucho a esta área también es la mayor alcanzando el 53% de los casos.

El desarrollo de las capacidades de autogestión y autoevaluación también es una de las áreas que concentra una gran proporción de asesores que cree que la asesoría ha ayudado mucho (62%). Los directores por su parte mencionan en un 46% que la contribución de la asesoría a esto ha sido mucha.

La convivencia escolar es mencionada por un 54% de los asesores como un área en la que la asesoría contribuye mucho, mientras que un 51% de los directores piensa lo mismo.

La articulación de diversas iniciativas y programas y la respuesta a la diversidad son las áreas donde la asesoría menos contribuye según los asesores, dado que un 47% y 45% declara que el aporte de la asesoría es mucho. Los directores por su parte mencionan en un 41% y 46% respectivamente que la contribución que hace la asesoría es mucha. De esta forma la articulación de diversas iniciativas y programas es el área donde los directores creen que la asesoría contribuye en menor medida.

VI. Principales Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados en torno a los temas centrales del estudio. Estos temas están presentes en el modelo teórico de asesoría técnico pedagógico y también fueron incluidos en los diferentes procesos de levantamiento de información realizados con asesores técnico pedagógicos, jefes técnicos y establecimientos.

Objetivos, sentido de la asesoría y contenidos de la asesoría

De acuerdo al modelo teórico de asesoría técnica, la asesoría tiene dos objetivos principales y plantea cinco afirmaciones que corresponden a los sentidos de la asesoría entregada por el Ministerio a los establecimientos.

Los objetivos planteados por el modelo son: (1) apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum, permitiendo coherencia y consistencia entre el currículum prescrito, planificado, enseñado, evaluado, y realmente aprendido y (2) fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos para que sus equipos directivos gestionen procesos orientados a la responsabilización de los resultados educativos de todos sus estudiantes, hasta alcanzar la autonomía y la calidad esperada

Por su parte, los sentidos que se explicitan en el modelo son: (1) brindar apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local; (2) buscar generar consensos basados en la cooperación que surge de un sentido de responsabilidad mutua de todos los actores vinculados a cada establecimiento educacional; (3) contribuir a potenciar procesos de mejoramiento continuo vinculados al reconocimiento e incorporación en el currículum del contexto de cada establecimiento y de sus propios procesos de gestión escolar; (4) buscar articular desde la asesoría técnica las diversas propuestas de recursos ministeriales y externos y (5) procurar definir apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades necesidades expresadas en los Planes de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento.

En el levantamiento de información de este estudio se observa que los distintos actores reconocen al menos algunos de los objetivos y sentidos que plantea el modelo. Entre ellos, se encuentran el apoyo a la implementación efectiva del currículum y la generación de competencias en los equipos directivos. Sin embargo, hay varios de los sentidos del modelo que no son mencionados por los actores, tales como la articulación de diversas propuestas de recursos ministeriales y externos, la búsqueda de consensos basados en la cooperación, los apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades de los establecimientos, entre otros. Esto se debe probablemente a que, tal como lo declaran los asesores, algunos de los objetivos y sentidos no han sido comunicados ni relevados efectivamente, por lo que tampoco han sido debidamente valorados.

Al analizar la coherencia entre los objetivos y los sentidos de la asesoría, tanto en el modelo teórico como en la implementación se presenta una primera tensión, esta es, la de ser un modelo integral versus uno específico.

En efecto, a nivel de objetivos se proponen algunos de carácter más específicos (la implementación efectiva del currículum) que entra en tensión con un enfoque integral de acompañamiento. Se percibe que los sentidos abarcan más elementos y podrían considerarse más integrales que los objetivos, apuntando hacia una asesoría que ahonda en las múltiples

necesidades y requerimientos de los establecimientos. Esta tensión, como se verá más adelante, dificulta la implementación de parte de los asesores pues no hay total claridad respecto a la estrategia en que se debe abordar la asesoría. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cuáles son los verdaderos objetivos del modelo, para que éstos queden coherentemente plasmados en el modelo teórico y en su implementación., de tal forma que ambos, objetivos y sentidos, se complementen e integren en su formulación y apunten debidamente hacia una asesoría más integral o una más específica.

Por otra parte, entre los asesores, jefes técnicos y especialmente los establecimientos, se menciona que uno de los objetivos de la asesoría tiene relación directa con el apoyo al diseño e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), elemento que no se encuentra explicitado como objetivo del modelo. Sin embargo, la mayoría de las asesorías se focaliza en el trabajo con el PME, y de alguna manera esto hace que el PME y sus diferentes elementos opaquen al resto de los objetivos del modelo, lo que podría ser un riesgo para el desarrollo de una asesoría que busca influir en otros ámbitos además del PME.

Sin perjuicio de lo anterior, podría haber efectos positivos del trabajo de los asesores con el PME, ya que al focalizar el trabajo de los asesores en un dispositivo o herramienta de política en particular se pueden lograr mejores resultados. En este sentido, parece crucial que el diseño del modelo de asesoría defina con claridad el lugar que le quieren atribuir en el modelo de asesoría al apoyo en el PME y explicitarlo, pues hasta el momento no está incluido en los objetivos ni en los sentidos del modelo, siendo que los actores lo relevan como uno de los objetivos principales.

Al mismo tiempo, hay ciertos elementos que entre los asesores y otros actores se perciben como parte de sus funciones o como parte del contenido que deben tratar en la asesoría, pero que no lo identifican como un objetivo del modelo o como un sentido de la asesoría. El traspaso de información es un claro ejemplo de esto. Es una actividad que los asesores realizan con frecuencia en los establecimientos y, sin embargo, no consideran que sea parte del modelo de asesoría. Probablemente la dificultad para identificar los objetivos del modelo es que éstos no están definidos en ninguna parte del modelo de manera explícita; sólo se mencionan de manera tangencial en la introducción que hace el Jefe División de Educación General en el documento sobre el “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país”.

Por su parte, en el capítulo de evaluación se observó que hay una alta proporción de directores que piensan que la contribución de la asesoría en el desarrollo de las capacidades de auto gestión y auto evaluación de los equipos de liderazgo ha sido alta, lo que coincide con los sentidos/objetivos del modelo y con lo que declaran asesores y jefes técnicos. De esta manera, entonces, el modelo de asesoría implementado desde la percepción de los directores ha resultado exitoso, puesto que ciertos objetivos centrales y áreas de asesoría que han aportado a los establecimientos son coherentes con los objetivos y sentidos que plantea el modelo teórico.

En otros ámbitos, también se percibe coherencia entre el modelo teórico y el implementado. Sin embargo, estos ámbitos corresponden a elementos que no han sido foco principal del modelo de asesoría, tales como la atención y respuesta a la diversidad y las necesidades educativas especiales. En concreto, el modelo de asesoría no ha relevado explícitamente estos aspectos, los que podrían adquirir mayor protagonismo en futuro rediseño de la asesoría ministerial.

Marco Conceptual de la Asesoría

Hay 3 elementos que se destacan en el modelo teórico y conceptual de asesoría y que son relevantes puesto que en general se perciben tensiones al respecto, ya sea por inconsistencias entre distintos planteamientos dentro modelo teórico, o por incoherencias identificadas entre la implementación real del modelo y lo que se pretendía hacer.

En primer lugar, surge el tema de los programas de apoyo que funcionaron como programas piloto durante 2013. Estos programas se enfocan en elementos específicos (convivencia escolar, corporalidad y movimiento, estándares de aprendizaje, entre otros), funcionando de esta manera como un apoyo especializado a los establecimientos. Si bien estos programas pueden ser opciones relevantes y necesarias para los establecimientos que presentan necesidades en esos ámbitos y que requieren por tanto un apoyo al respecto, es importante considerar el rol de estos programas en el marco del modelo de asesoría actualmente en funcionamiento. Así, la incorporación de estos programas de alguna manera podría entrar en tensión con la asesoría integral. La asesoría integral se entiende como aquel apoyo que no es específico o especializado y por lo tanto incorpora diferentes aspectos que pueden afectar la mejora escolar, sin enfocarse solamente en un ámbito. La asesoría integral, a su vez, se centra no solo en la sala de clases sino que en la escuela como totalidad. Desde el modelo teórico actual de asesoría técnica pedagógica se espera que exista esta asesoría integral, tanto a nivel de objetivos y sentidos, como también a nivel histórico, considerando la evolución que han tenido los asesores respecto de sus funciones. Sería importante por tanto estudiar cómo ha funcionado la implementación de estos programas pilotos para entregarle una conexión coherente con el modelo de asesoría más general.

En segundo lugar, se analiza el enfoque del modelo teórico en relación a la interacción asesor-establecimiento. El modelo teórico plantea que para que la asesoría sea efectiva la relación entre el asesor y la comunidad educativa debe ser por medio de la mediación pedagógica, lo que considera una relación permanente entre la colaboración, la comunicación y la contribución entre el asesor y el establecimiento. Dentro de este marco, si bien en el modelo se privilegia la participación más que un enfoque directivo por parte del asesor, en la práctica no siempre se da de esta manera. A nivel de implementación, por una parte, los asesores declaran como primera prioridad para generar una asesoría más efectiva “la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo que se produce entre los asesores y los equipos directivos”. Sin embargo, algunos asesores declaran que si bien se intenta definir los planes de trabajo consensuadamente entre los asesores y los establecimientos, muchas veces este viene predefinido por el departamento provincial, anticipándose a las necesidades de los establecimientos. De esta manera se privilegiaría una relación más bien vertical y directiva entre el asesor y el establecimiento, lo que conllevaría el riesgo de desarrollar una asesoría que no responde a las necesidades específicas del establecimiento.

Finalmente, surge como relevante la tensión respecto a la evolución que ha presentado el modelo de asesoría antes del año 2010, desde el antiguo modelo de supervisión al nuevo modelo de asesoría. Pese a que los jefes técnicos si señalan valorar este cambio, un grupo relevante de asesores no valoran el nuevo modelo y su rol dentro de éste. Si bien el cambio se pensó como una estrategia para que los asesores se liberaran de tareas administrativas y pudieran enfocarse en temas de asesoría, los asesores consideran que este cambio ha disminuido su rol en el proceso, quitándoles atribuciones y responsabilidades que declaran considerar relevantes.

Específicamente, sienten que el rol de supervisor es más completo e influyente que el de asesor. Sin haber indagado en las causas de esto, una posible explicación es que se haya realizado un incorrecto traspaso de información y de comunicación del modelo, y de los beneficios del nuevo rol de los asesores. Otra explicación posible es que algunas antiguas atribuciones de la supervisión continúan siendo importantes y relevantes en el contexto actual, tanto para los asesores como para los establecimientos, y que el actual modelo de asesoría ha omitido erróneamente dichas funciones, las que eventualmente podrían reincorporarse explícitamente al conjunto del modelo.

Pasos metodológicos y Contenidos de la Asesoría

En primer lugar, se destaca de los pasos metodológicos del modelo el hecho que se considera una primera etapa de diagnóstico de los establecimientos, pues permite plantear objetivos a la asesoría y un plan de trabajo en base a las necesidades particulares de los establecimientos. Todas las experiencias internacionales exitosas analizadas, parten igualmente con esta etapa. Además, la mayoría de estas experiencias agregan en esta primera etapa una autoevaluación de los establecimientos, elemento que también es considerado en el modelo ATP a través de la etapa de Diagnóstico del PME.

Sin embargo, sería interesante indagar si se desarrollan efectivamente los procesos de diagnóstico y autoevaluación de los establecimientos dentro de la implementación del modelo y, si es así, cuánto de los objetivos y del plan de trabajo planteados en la primera etapa son efectivamente desarrollados durante la asesoría. En los pasos metodológicos si bien se considera una última etapa de evaluación donde el asesor debe analizar los avances logrados, según la información recolectada no existe una supervisión externa que permita determinar cuánto de los objetivos definidos en la primera etapa de diagnóstico son desarrollados por el asesor durante su trabajo en los establecimientos. En este sentido, si bien los asesores deben ir informando respecto de la ejecución de las visitas, los asesores no cuentan con metas claras en términos de cumplimiento de los objetivos de la asesoría. Por lo tanto, el monitoreo y seguimiento actual que desarrolla el nivel regional sobre los asesores no profundiza en los objetivos de la asesoría ni el cumplimiento de éstos.

De acuerdo a los asesores y jefes técnicos, los pasos metodológicos se perciben como elementos de alguna manera evidentes en el trabajo de asesoría. El hecho de planificar, retroalimentar y evaluar las visitas es algo que los asesores declaran hacer y no identifican al modelo como el que produzca o incentive estas acciones. De hecho, entre los jefes técnicos los pasos metodológicos se confunden y no hay completa claridad a lo que refieren. Se desprende de las entrevistas que esto es principalmente porque son una acción lógica en el trabajo de asesoría.

Lo anterior se relaciona con los contenidos del modelo. En el modelo teórico, se presentan las distintas etapas del Plan de Mejoramiento Educativo como los contenidos centrales de la asesoría. Sin embargo, entre los actores que implementan la asesoría, principalmente asesores y jefes técnicos, se percibe y menciona una cierta falta de “contenido” del modelo. El hecho que todos los contenidos se basen en el plan de mejora implica que los departamentos provinciales elaboran sus propios “guiones metodológicos”. Los actores critican esto, declarando que esperarían mayor orientación desde el nivel central, dado que un guion por cada provincial podría significar diferencias importantes en el tipo de trabajo que se está realizando en los establecimientos. Aquí se manifiesta la tensión entre la estandarización necesaria para elaborar

un modelo nacional de asesoría y la customización, como es el caso de Ontario, que permite responder a las particularidades de un sistema escolar heterogéneo y complejo como el chileno.

De acuerdo con algunos asesores de los DEPROV, la asesoría ministerial tal y cómo es diseñada desde el nivel central no responde a las necesidades de los establecimientos. En algunas entrevistas esto queda claro cuando los asesores señalan que las escuelas tienen necesidades urgentes que van más allá de los programas ministeriales presentes. Es decir, tienen otros requerimientos además del PME, PAC, etc. Las escuelas, de acuerdo a los asesores, tienen necesidades cotidianas que no están alineadas siempre con los tiempos de la asesoría, y esto, influye en que los asesores tengan que enfocarse en otros elementos antes de cumplir con los requisitos de la asesoría. Sin embargo, la asesoría es monitoreada en cuanto al cumplimiento de los asesores respecto de sus funciones, y por lo tanto, las otras necesidades de las escuelas no quedan plasmadas en el modelo ni en el monitoreo. Esto puede relacionarse con el hecho de que el trabajo de asesoría ministerial se enfoca principalmente al desarrollo e implementación de una serie de instrumentos estandarizados (PME, entre otros) en las escuelas, más que a generar un trabajo de asesoría customizado a la realidad particular de los establecimientos educacionales.

Criterios de focalización y selección de establecimientos a asesorar

El modelo teórico incluye ciertos criterios para asignar que establecimientos recibirán asesoría, los que debieran ser aquellos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico. Los departamentos provinciales reconocen en términos generales estos criterios y reciben un listado que incluye a los establecimientos que de acuerdo al nivel central, los estarían cumpliendo. Sin embargo, mediante las encuestas y entrevistas se obtiene que la asignación final de establecimientos es un proceso que depende principalmente de cada Departamento Provincial, y que se utilizan ciertos criterios que el modelo no considera como lo es la capacidad institucional de cada Secretaría Regional y cada Deprov (por ejemplo, dotación de personal, recursos financieros, entre otros) y la capacidad institucional de los establecimientos (por ejemplo, establecimientos con riesgo de cierre o con dificultades administrativas).

Llama la atención además que de los criterios definidos por el modelo (ver sección 2), si bien los actores identifican muchos de ellos (clasificación de desempeño SEP como insuficiente o medio bajo, alto índice de vulnerabilidad, aislamiento geográfico, ruralidad), hay tres criterios que no se declaran: mayor concentración de matrícula, existencia de Planes de Mejoramiento Educativo y Ausencia ATE).

El que criterios tales como la capacidad institucional de cada establecimiento, Secretaría Regional y Deprov se utilicen para decidir respecto de a qué establecimientos asesorar, podría generar inequidad en la selección de establecimientos en la medida que los recursos y las capacidades institucionales sean desiguales.

Es importante destacar, además, que la heterogeneidad en los criterios de focalización utilizados por la DEPROV puede afectar la gestión de los establecimientos a asesorar, pues el modelo teórico de asesoría está diseñado para ser implementado en cierto tipo de establecimientos y, por tanto, el modelo y sus características podría no ser atingente a establecimientos seleccionados bajo otros criterios no definidos en el modelo.

Por ello, las variables que efectivamente se están utilizando en la selección debieran consensuarse y explicitarse en el modelo, para que éste responda efectivamente a las necesidades de los establecimientos que pretende asesorar.

Respecto a quienes son las personas y/o la unidad que definen los criterios de focalización, el modelo teórico deja a cada DEPROV la autonomía para tomar sus propias decisiones, lo que es coherente con la varianza de resultados que se observa. Los actores que participan de este proceso son el Jefe DEPROV y/o Jefe técnico. Destaca que los asesores tienen baja injerencia en este tipo de decisiones.

Finalmente, respecto al número de escuelas asesoradas, se observa que el porcentaje de establecimientos asesorados es alto, lo que da cuenta de que existe poca selección de establecimientos y baja focalización de la asesoría. Dado que el presupuesto de la asesoría anual es fijo, o en otras palabras no varía según el número de establecimientos a asesorar, en la medida que se sumen más establecimientos al proceso de asesoría, los asesores verán aumentada su carga laboral o número de establecimientos asesorados. El hecho que exista amplia cobertura de asesoría ministerial si bien permite que más establecimientos puedan obtener beneficios ella, la calidad de la asesoría puede verse perjudicada. En este sentido, se levanta una tensión entre asesorar a muchas escuelas y la posibilidad de cumplir los objetivos que el modelo busca alcanzar.

En relación a la asignación de asesores a los establecimientos, la mayoría de los Deprov asignan a los asesores principalmente según las necesidades de cada establecimiento y la experticia de los asesores. Sin embargo, en algunos casos los asignan en forma aleatoria, y en otros, más excepcionales, el asesor puede escoger los establecimientos a asesorar. La cantidad de establecimientos por asesor es variable, lo que genera tensiones entre los asesores. No existe en el modelo teórico de asesoría técnica orientaciones respecto a cómo debieran ser asignados los establecimientos. Se sugiere establecer algunos criterios de equidad para disminuir la tensión entre asesores y la sensación de injusticia que podrían generar una asignación desigual.

Por último, en relación al tiempo en que el asesor es asignado al establecimiento la asesoría se considera de manera anual, y en muchos casos los asesores se cambian de establecimiento al año. El hecho que la asesoría sea considerada como una intervención anual entra en tensión con otras políticas y programas ministeriales que funcionan a 3 y 4 años. Entre ellas, por ejemplo, el mismo Plan de Mejoramiento Educativo. Pese a que la asesoría tiene un foco en este plan, no se adecúa a sus tiempos y por tanto existe el riesgo de que la asesoría no logre una articulación efectiva con las políticas y programas a los que busca apoyar.

Modalidades

Se desprende del estudio que todos los actores identifican las modalidades de asesoría existentes. Reconocen sus diferencias y principales características y a la vez identifican las modalidades presentes en sus departamentos provinciales. Por tanto, existe una comunicación efectiva respecto a las distinciones entre modalidades y sus características.

Se destaca del modelo que existan diferentes modalidades de asesoría, pues esto debiera contribuir a que la asesoría sea más pertinente a los diferentes tipos de establecimientos. Esto va en línea con las experiencias internacionales de asesoría que destacan la flexibilidad como un

elemento central del proceso de asesoría, pues permite responder a las necesidades individuales de los establecimientos. Sin embargo, una mayor proporción de los establecimientos asesorados en red creen que las actividades de los asesores no son coherentes con las necesidades de los establecimientos en comparación de los establecimientos asesorados en modalidad directa, levantando dudas sobre el potencial beneficio sobre la asesoría en red.

En esta misma línea, los resultados de la evaluación de la asesoría por parte de los establecimientos, en algunos aspectos evaluados, difieren según modalidad de asesoría. Los establecimientos asesorados en red tienen una percepción más baja sobre la calidad de la asesoría que los establecimientos asesorados en modalidad directa. En particular, la contribución de la asesoría a la generación de prácticas y procesos de calidad, mejorar las prácticas pedagógicas, y mejorar la autogestión y autoevaluación son aspectos de la asesoría mejor evaluados por establecimientos asesorados bajo modalidad directa en comparación con aquellos asesorados bajo modalidad red.

Por el contrario, hay otros aspectos de la asesoría que son evaluados de forma muy similar por establecimientos que son asesorados según distinta modalidad como lo son la contribución de la asesoría al manejo de la diversidad, y la mejora de convivencia escolar,

Por otra parte, llama la atención que la modalidad en red tiene algunas variaciones entre departamentos provinciales, dado que en algunos casos la red se conforma según temáticas (educación técnica, educación de adulto, etc.), mientras que en otros las redes se forman según criterios de cercanía o clasificación. Evidentemente el trabajo en red será diferente dependiendo de los criterios que se utilicen para definir la red. Por ello es importante que el modelo teórico defina orientaciones técnicas respecto a cómo debieran conformarse las redes o establecer estrategias de trabajo diferente dependiendo de cada caso. Uno de los beneficios de la asesoría en red es que ésta permite compartir experiencias con otros establecimientos educacionales. De esta manera, es fundamental generar estrategias que permitan que las experiencias compartidas hagan sentido a los establecimientos. La definición de criterios de conformación de redes puede ser un primer paso en este sentido.

Sin embargo, los establecimientos en red declaran en menor proporción que la identificación de buenas prácticas y compartirlas sea uno de los mecanismos más efectivos que tengan un impacto positivo en los establecimientos en comparación con aquellos establecimientos asesorados de forma directa, levantando dudas sobre si este es un mecanismo para producir cambios de mejora al interior de las escuelas y en particular aquellas que funcionan en red. Sin embargo, la falta de impacto de compartir buenas prácticas en las modalidades en red también puede deberse más que a la actividad en sí a que las metodologías que se utilizan para que ello ocurra no son las más adecuadas. En efecto, los establecimientos que funcionan en red son más críticos sobre la asesoría actual, señalando en mayor proporción que las actividades propuestas por los asesores son poco específicas y que son actividades difíciles de implementar.

Número y Frecuencia de Visitas

Los asesores y jefes técnicos tienen claridad respecto del número de visitas que el modelo propone para cada modalidad, y en general, como se ha visto, la mayoría cumple con 6 visitas, orientación entregada por el modelo de asesoría.

Respecto al número de visitas hay tres principales elementos sobre los cuales reflexionar. Por una parte, desde el nivel central del Ministerio de Educación se ha declarado que el número de visitas que establece el modelo se entregan como sugerencia a los asesores. Sin embargo, desde los departamentos provinciales, especialmente desde los asesores, hay cierta idea de que ese es el número de visitas que *deben* realizar. En este sentido, el modelo debiese ser más claro en identificar los lineamientos o elementos de orientación versus los elementos prescriptivos. El que los asesores estén considerando como dados ciertos elementos que pretenden ser sugeridos, indica que alguna falla existe en ese ámbito.

Por otra parte, hay ciertas discrepancias entre asesores y establecimientos respecto del número de visitas efectivamente aplicadas. Como se vio en la sección 4, en general los asesores declaran visitar los establecimientos con mayor frecuencia que lo que los establecimientos declaran ser visitados por los asesores. En este sentido, una posible causa es que los establecimientos parecieran no estar identificando de forma clara las visitas que se les han realizado. De ser así, sería relevante que los establecimientos tuvieran conocimiento respecto de cuántas visitas mínimas recibirán en el año, que conozcan el modelo o el guion metodológico que siguen sus asesores, para de esta manera ser actores con mayor protagonismo en el proceso de asesoría, ser capaces de indicar si las visitas no se han realizado y no solamente ser receptores de este modelo. Por otra parte, es posible que las visitas no sean recordadas dado que no resultan ser lo suficientemente significativas para los establecimientos. Esto tiene que ver con generar un modelo que asegure un contenido de la asesoría que responda a las particularidades de los establecimientos, como se verá en las recomendaciones, más adelante.

En tercer lugar, respecto a un requisito fijo de visitas, los asesores han declarado la necesidad de flexibilizar el requisito de las visitas para trabajar de acuerdo a las necesidades de los establecimientos. Sería importante entonces dejar en claro que el número de visitas depende efectivamente de las necesidades de cada establecimiento, pero además otorgar las condiciones para que pueda existir esta flexibilidad. Los recursos de cada Departamento Provincial, el número de asesores y número de establecimientos son elementos que en muchos casos no permiten asistir más allá del número “sugerido” ni hacer variaciones relevantes a la implementación de la asesoría.

Además, a lo anterior se suma que un grupo importante de asesores reconoce como primera prioridad aumentar el número de visitas que están establecidas por modalidad. En efecto, algunos asesores señalan que para mejorar el cumplimiento de objetivos es necesario asistir con mayor frecuencia a los establecimientos, pues las visitas establecidas en el modelo actual son muy pocas como para abordar y cumplir con lo que se espera.

En relación a la duración de las visitas en el establecimiento, el modelo teórico no presenta lineamientos, es decir, no especifica cuanto tiempo deben estar los asesores en el establecimiento en cada visita, ni con qué frecuencia deben visitar el establecimiento. Tampoco especifica cuantas visitas debe realizar en un determinado periodo de tiempo un asesor a un establecimiento, ni tampoco por cuánto tiempo es recomendable que un asesor asesore al mismo establecimiento. Si bien es aconsejable tener flexibilidad en estos aspectos de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento, el modelo teórico podría establecer algunas recomendaciones mínimas que contribuyan a desarrollar una asesoría con resultados. Las experiencias nacionales ATE que fueron exitosas tenían una duración de 3 a 4 años

aproximadamente. A nivel internacional hay variación respecto a de la duración y continuidad de la asesoría, algunas son revisadas anualmente para ver su pertinencia (Nueva Zelanda) y en otras los asesores son asignados por un máximo de 5 años.

Actores relevantes

En el modelo de asesoría efectivamente participan los actores que aparecen en el modelo como relevantes. Así, participan con distinta fuerza y funciones la División de Educación General, la Unidad de Asistencia Técnico Pedagógica, las Secretarías Regionales Ministeriales, los Departamentos Provinciales de Educación, los Asesores Técnico Pedagógicos y los establecimientos educacionales. Mientras que desde la Unidad de Asistencia Técnico Pedagógica se entregan los principales lineamientos de la asesoría, las secretarías regionales y departamentos provinciales tienen como función traspasar esta información a los asesores de manera que llegue a los establecimientos. En todas las experiencias exitosas internacionales revisadas también hay actores relevantes a nivel local que coordinan la asesoría y en muchos de los casos son los responsables de la correcta implementación.

En los establecimientos, los asesores trabajan con los equipos de liderazgo, que están compuestos por los directores, jefes técnicos pedagógicos y algún docente. De todas formas, en los diferentes levantamientos de información resalta el hecho que el trabajo de asesoría se realiza principalmente con los directores y jefes UTP, y en menor medida con los docentes.

Sin embargo, entre los actores encuestados o entrevistados en el contexto del presente estudio, se rescatan ciertos comentarios respecto al rol que cumplen algunos de estos actores. Hay dos actores que generan dudas. Por un lado, las secretarías regionales. Diferentes actores mencionan que el rol regional debería tener más incidencia en la asesoría. Por ejemplo, al preguntar por el nivel de acuerdo con la afirmación sobre si el nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial, el 41% de los asesores menciona estar en desacuerdo con esto, siendo la afirmación con el porcentaje de desacuerdo más alto. Para mejorar el modelo de asesoría es necesario, por tanto, reflexionar y trabajar dentro de la asesoría ministerial qué implica e involucra supervisar y apoyar a los DEPROV desde las regiones, especificándolo más claramente.

A nivel nacional, por ejemplo, los programas Ministeriales pasados de asesoría se coordinaban con las SEREMIS y los DEPROV ya sea para la selección de escuelas y funciones de apoyo técnico, como para apoyar al profesor consultor en su inserción en la escuela y supervisar la implementación de la estrategia en general.

En Estados Unidos, por ejemplo, existen diversas funciones que se cumplen desde el nivel regional. Una de ellas son los State Support Teams, cuyo principal objetivo es apoyar a los establecimientos en el fortalecimiento de su programa instruccional para mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Generalmente, los equipos incluyen a docentes y directivos exitosos, apoderados, representantes de instituciones de educación superior, representantes de Centros de Asistencia Técnica Regionales que trabajan apoyando el rol de las agencias locales.

También en Estados Unidos, existen los Centros de Asistencia Técnica Regionales, que proveen asistencia de primer nivel a los Estados para apoyarlos en la implementación de diferentes programas de mejora escolar. A la vez, buscan aumentar la capacidad de las oficinas Estatales

para apoyar a sus distritos y establecimientos en completar sus metas y cumplir con los estándares.

En Nueva Zelanda, por su parte, hay universidades que son las responsables de la asesoría. En este modelo, las Oficinas Ministeriales Regionales son fundamentales, y desde 2010, se le ha dado un rol central a este actor. Se espera que las universidades trabajen directamente con las oficinas regionales, para desarrollar e implementar un proceso de priorización y selección de los establecimientos que recibirán el apoyo.

El segundo actor mencionado son los sostenedores. Los diversos actores del sistema mencionan que los sostenedores debiesen estar más presentes. Además, algunos jefes técnicos declaran como debilidad para la implementación de la asesoría la falta de compromiso de la contraparte, especialmente de los sostenedores. La falta de involucramiento ha sido una constante en los programas revisados de asesoría implementados por el Ministerio de Educación y por algunas ATE. Sin embargo se consideró en las ATE exitosas revisadas que dicho actor era clave para el éxito de la asesoría. Por ello es importante incluirlo de manera más activa en el modelo de asesoría, más aún si el modelo define que el trabajo de la dupla ATP en algunas modalidades (Directa y PAC 6D y 4D) debiera ser con el sostenedor y que, incluso, en el caso de la modalidad Directa su objetivo refiere directamente a dicho actor (activar las competencias en los equipos de liderazgo pedagógicos y sostenedor en las distintas fases del PME). En algunas de las ATE revisadas (Universidad de Concepción) la forma de involucrar a los sostenedores fue a través de la entrega sistemática de los informes elaborados por la asistencia técnica.

Por otra parte, los asesores mencionan que una de las dificultades con las que se enfrentan en la implementación de la asesoría es la rotación del personal de los establecimientos, lo que dificulta la sustentabilidad a mediano y largo plazo de los cambios propuestos.

Funciones de los Asesores

Las funciones que los asesores deben cumplir en los establecimientos están claramente definidas en el modelo teórico. Se desprende del modelo que las funciones serían activar y movilizar competencias en los equipos directivos, orientar a los equipos directivos y guiar la articulación de programas ministeriales y asesorar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.

De acuerdo a la visión de los mismos asesores, el énfasis de la asesoría y sus funciones está puesto principalmente en dos elementos: apoyo del PME y acompañamiento a las escuelas. Sin embargo, el rol del traspaso de información no es mencionado por estos actores como parte de sus funciones. Aunque es mencionado por los asesores como algo que realizan, no lo identifican como una función formal. Entre los establecimientos, por su parte, no se percibe conciencia de este rol que cumplen los asesores. Los establecimientos basan sus respuestas en el Plan de Mejoramiento Educativo como la actividad que incluye todas las acciones de los asesores. Nuevamente, y como se mencionó anteriormente, los asesores identifican como funciones elementos que para ellos no son objetivos del modelo de asesoría (aunque si están en el modelo) y por tanto hay cierta percepción entre ellos de que estarían cumpliendo más funciones de las que realmente les corresponden.

Además, a lo anterior se suma que entre aquellas áreas en que los asesores declaran en una menor proporción que la asesoría ha contribuido mucho está la articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento. Lo mismo se da en los establecimientos, donde se declara que de los aspectos en los cuales la asesoría ha contribuido menos está la articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento.

Resulta preocupante que ni los establecimientos ni los asesores reconozcan la función que tienen los asesores de entregar información y articular las diferentes iniciativas ministeriales, pues significa que probablemente los establecimientos han sido menos beneficiados de algunas iniciativas ministeriales al faltarles articulación. Pese a que no toda la información relativa a iniciativas ministeriales es bajada a través de los ATP, hay información relevante que si lo es. Si bien muchos asesores reconocen que realizan dicha acción, el no considerarla dentro de sus funciones formales aumenta el riesgo que esta no se haga. Muchos de los asesores, además, declaran que la entrega de información, y la articulación de las diferentes iniciativas del ministerio en los establecimientos resulta una tarea compleja. Señalan que el flujo de información muchas veces no funciona, dado que en muchos casos llegan a los establecimientos y se encuentran con dudas respecto a temáticas que ellos no conocían. Esto lo relacionan también con la cantidad de actores que visitan a los establecimientos, y que les impide articular los diferentes programas de manera eficiente y con la información necesaria.

Esta falta de articulación se vislumbra también en el hecho de que una de las funciones de la Agencia de Calidad consistirá en evaluar a los establecimientos educacionales respecto su desempeño en función de los estándares indicativos elaborados por el Ministerio de Educación. Los informes emanados a partir de estas evaluaciones podrían ser aprovechados por la asesoría para tener más insumos respecto del estado de los establecimientos que se asesorarán. Incorporar las distintas fuentes de información, diagnósticos, evaluaciones y políticas diseñadas e implementadas por las instituciones educativas (Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia) es fundamental para promover esta necesaria articulación.

A su vez, algunos asesores declaran que su función se reduce exclusivamente a apoyar el Plan de Mejoramiento. El que se privilegie este aspecto por sobre otras funciones implica que hay ciertas áreas claves del modelo de asesoría que se están trabajando insuficientemente, al menos por un grupo relevante de asesores.

Es importante considerar el perfil de los asesores pues ciertas características podrían implicar dificultades y resistencias de los mismos al momento de introducir innovaciones y cambios en la asesoría ministerial y en el rol del asesor. Entre estas características destaca que en promedio tienen 52 años y llevan trabajando como asesor 12 años. El tener una vasta experiencia laboral como asesor si bien puede significar una mayor experticia también corre el riesgo de generar mayor resistencia a los cambios y por tanto al nuevo modelo de asesoría que se está implementando y a posibles nuevas modificaciones. En efecto, se han visto tensiones entre los asesores respecto de algunos cambios que ha sufrido el modelo. En el levantamiento de información se encontró que el paso de supervisor a asesor no ha generado absoluto consenso entre los asesores. Varios de ellos perciben, tal como se mencionó anteriormente, que este cambio significó que su rol perdiera relevancia y que se les quitaran ciertas funciones. Así, sienten que el rol de supervisor es más completo e influyente que el rol de asesor. Muchos de ellos siguen llamándose supervisores, independiente del cambio efectuado en el modelo.

Por último, otro elemento importante respecto a los asesores y que dificulta la implementación de la asesoría es el problema de la falta de continuidad de los asesores en los establecimientos que trabajan, pues los cambian o reasignan año a año.

Formación de los Asesores

La formación y capacitación de los asesores resulta un tema relevante de explorar. Como se mencionó, existen asesores con diferentes años de experiencia, experticia y conocimiento del modelo. Entre los asesores se menciona masivamente la necesidad de mejorar las capacitaciones que realiza el Ministerio de Educación, de manera que refleje estas distintas características de los asesores y efectivamente funcionen como un aporte al proceso de asesoría.

Dentro de las críticas realizadas por los establecimientos educacionales con respecto a los asesores del Ministerio destacan la falta de conocimiento de la legislación y sus modificaciones, la falta del conocimiento del currículum, y la falta de manejo de didácticas y nuevas metodologías para el trabajo docente en el aula. Por otra parte, se destaca la falta de coordinación que muestran con otros actores del modelo (externos a la escuela) como las ATE, Superintendencia, entre otros. Todos estos asuntos son áreas relevantes de abordar por parte del MINEDUC si lo que se quiere es fortalecer la asesoría ministerial y su impacto en escuelas y liceos del país.

Trabajo en duplas

Destaca en el modelo que el asesor trabaje en duplas, pues es una innovación respecto a las experiencias pasadas ofrecidas por el MINEDUC y una característica común con las ATEs exitosas revisadas.

Además, existe entre los actores una percepción positiva sobre el trabajo en duplas de los asesores para las modalidades PAC y Directa. Esto no responde a un criterio técnico ni delimitado a funciones específicas de cada asesor. Esto principalmente porque se espera que todos los asesores realicen una asesoría integral y no especializada. La idea de que hay más de una mirada sobre cada establecimiento es algo que acomoda a asesores y que permitiría un trabajo más efectivo en los establecimientos. Llama la atención que en el modelo teórico de asistencia pedagógica no se justifique las razones por las que se trabaja en dupla, ni se mencionen los beneficios de la complementariedad de funciones y del trabajo colaborativo que el trabajo en duplas permite. Explicitar dichos beneficios dentro del modelo teórico de asesoría es un asunto relevante de abordar y desarrollar.

VII. Conclusiones

A partir de los principales resultados recién expuestos, en términos generales, se desprende que ciertas características del modelo son reconocidas y valoradas por los diferentes actores de la asesoría. A su vez, la asesoría muestra aspectos innovadores en relación a las asesorías anteriores como lo es el foco en el equipo de liderazgo que el modelo de asesoría promueve, y el paso a trabajar en duplas de asesores.

Sin embargo, hay ciertas tensiones no resueltas que son necesarias de considerar. Entre ellas, y como se ha visto, está el tema del paso de ser supervisor a ser asesor, la dificultad de conciliar un modelo integral con uno más especializado y el desafío de generar un modelo que permita conjugar cierta prescripción y con la autonomía de los establecimientos. Estos temas son centrales para lograr una asesoría que logre sus objetivos. En este sentido, el modelo de asesoría debiera especificar con mayor claridad cómo se pueden combinar ambas perspectivas y las implicancias prácticas que ello conlleva, como también trabajar de forma cercana y clara con los asesores, actores claves del sistema de asesoría.

A su vez, los resultados identifican vacíos en el modelo, elementos relevantes de repensar y considerar. Entre ellos, incluir nuevas áreas de trabajo como la atención a la diversidad y la educación inclusiva, aumentar y flexibilizar el número de visitas y dar lineamientos en diversos aspectos abordados por el modelo que no son claros para los actores (por ejemplo, la asignación de los asesores a los establecimientos, los criterios de focalización y la selección de los establecimientos a asesorar).

A continuación, se presentan las principales conclusiones de este estudio. En particular, esta sección busca identificar los principales nudos o focos de tensión que se presentan tanto en el modelo teórico como en la implementación del Modelo de Asesoría Técnico Pedagógica, los cuales deben trabajarse para buscar mayor coherencia al interior del modelo teórico mismo, así como también para lograr mejores resultados en su implementación.

i. Nudos o tensiones del modelo para buscar mayor coherencia interna

Modelo Estandarizado o Prescriptivo versus Flexible o Customizado

El modelo de asesoría, tanto en sus objetivos como en sus sentidos, busca ser un modelo flexible o customizado, en el cual cada asesor trabaja con el establecimiento de forma individual según las necesidades de éste, desplegando sus propias herramientas y recursos, así como también aquellas herramientas entregadas por la asesoría.

A nivel de implementación, también se observa un modelo flexible o customizado, pues se definen aspectos esenciales de la implementación del modelo a nivel local, como lo es la selección de los establecimientos según los criterios de selección que prioricen las DEPROV. Sin embargo, los asesores están considerando como dados ciertos elementos que pretenden ser sugeridos, lo que indica que alguna falla existe en ese ámbito. Un ejemplo de ello es que en el modelo de asesoría se sugiere un número de visitas según modalidad pero en la mayoría de los casos se cumple como una norma, pues faltan recursos humanos y económicos para asistir más del “número sugerido” o hacer variaciones relevantes a la implementación de la asesoría. Por tanto, se requieren generar condiciones para que el modelo flexible y customizado pueda ser efectivamente implementado.

Tanto las experiencias nacionales como internacionales favorecen los modelos customizados, pues parecieran ser más efectivos al responder a las necesidades particulares de las escuelas. Particularmente, las ATE revisadas que lograron encausar procesos positivos en los establecimientos logrando un conjunto de mejoras escolares se caracterizaron por utilizar estrategias que presentaban la asesoría no como una imposición ni intervención externa, sino como un acompañamiento al trabajo que realizaba el establecimiento donde la comunidad educativa participaba activamente. A su vez, en estas experiencias resalta su carácter flexible, abierta a las demandas y necesidades emergentes de la escuela o liceo. A nivel internacional, igualmente, las experiencias destacadas se presentan como un apoyo y asesoría que busca responder a las necesidades particulares de los establecimientos.

Para implementar modelos customizados de asesoría -más aún si la asesoría a su vez quiere ser integral-, tanto las experiencias nacionales como internacionales destacan como condiciones una fase de diagnóstico inicial exhaustiva, pues es esencial para comprender en profundidad cada escuela y sus necesidades. Para realizar un buen diagnóstico, y con ello un plan de trabajo pertinente a cada escuela, se requiere que el asesor disponga de tiempo en las escuelas, además de habilidades específicas, como por ejemplo habilidades de comunicación. Un modelo customizado, además necesita, un monitoreo constante, que permita evaluar los planes de trabajo que se están implementando y generar a tiempo modificaciones en función de las metas propuestas.

Coherencia entre el modelo teórico y el implementado

Si bien la implementación del modelo es bastante coherente con su diseño, hay algunos aspectos que no lo son, como por ejemplo los criterios utilizados por las DEPROV para seleccionar los establecimientos, pues en algunos casos incluyen otros criterios.

Por otra parte, la coherencia del modelo teórico con el implementado es en algunos casos difícil de lograr pues falta consistencia en algunos aspectos del modelo teórico mismo. Este es el caso de los pasos metodológicos y los contenidos de la asesoría, pues no conversan.

Por último, existen muchos aspectos del modelo que no están definidos lo que dificulta su implementación, tales como los criterios para conformar una Red (por temática o cercanía), rol del nivel regional, rol de los sostenedores, entre otros. Probablemente esta falta de definición está asociada al objetivo de ser un modelo flexible y customizado, pero una mayor definición no se contrapone con ello en la medida que sean orientaciones y no imposiciones.

Modelo asociado a una escasa focalización

A juicio de los autores se considera que el modelo actual, que busca ser integral y customizado, difícilmente puede lograr el impacto esperado en los establecimientos, considerando la baja selección de establecimientos y focalización en aquellos más necesitados y los recursos disponibles. Si bien no se cuenta con información presupuestaria del programa, los recursos humanos desplegados en la asesoría actual, no son suficientes para lograr el impacto esperado, considerando el número de establecimientos a asesorar. Por lo que, tal como se mencionó anteriormente, se requiere generar las condiciones para implementar efectivamente un modelo integral y customizado.

En términos generales, se considera que la asesoría presta apoyo a un número muy alto de establecimientos, e incluso, a algunos que por sus características de desempeño parecieran necesitarlo mucho menos que otros establecimientos. Como se aprecia en el estudio, hay establecimientos clasificados como autónomos que reciben el mismo apoyo que aquellos clasificados como insuficiente. A su vez, el tipo de apoyo que reciben puede ser similar, cuando claramente son establecimientos que por sus características están enfrentando distintos desafíos.

ii. Aspectos específicos del modelo y su implementación que deben mejorarse

Los anteriores puntos permiten definir el tipo de asesoría que se espera implementar en los establecimientos, y generar un modelo más coherente con sus objetivos. En base a esta definición de la mejor manera de producir cambio en los establecimientos, deben definirse otros elementos relevantes para que la implementación del modelo sea consistente con el modelo teórico y logre mejores resultados.

Objetivos y sentidos de la asesoría

Respecto a los objetivos, lo primero es que el modelo no es claro al respecto y lo mismo sucede con los sentidos de la asesoría. Para este estudio, los objetivos fueron extraídos de la introducción que realiza el jefe de División de Educación General del MINEDUC en el documento sobre el “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país”, no estando definidos en la descripción del modelo mismo, lo que dificulta evidentemente su comunicación.

Dada la falta de claridad de los objetivos, pareciera que los sentidos del modelo tienen una relevancia prioritaria. Sin embargo, pese a que los actores reconocen algunos de estos sentidos hay varios que no son mencionados.

Además, los objetivos refieren a apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum y fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, no haciendo referencias al Plan de Mejoramiento educativo, que según los actores tiene un énfasis prioritario en la asesoría implementada.

Información del modelo

La brecha que se desprende de los resultados de este estudio entre modelo teórico e implementado tiene mucho que ver con la manera en que se comunica y transmite la información. Muchos de los aspectos a mejorar tienen relación con la falta de transmisión de información sobre las características del modelo. Por tanto, el primer paso para que la implementación del modelo sea efectiva es que los actores que la implementan tengan completa claridad sobre las características de éste. Es claro que los documentos existentes no han sido suficientes para esto. Lo que se requiere es mejorar el traspaso de información entre el nivel central, nivel regional, DEPROV y establecimientos. Además, coordinar la entrega de información con otros actores que se hacen presentes en los establecimientos, tal como la Agencia de Calidad de la Educación.

A partir de este estudio se detectaron elementos específicos en los que falta mejorar la entrega de información, tales como características sobre las diferentes iniciativas ministeriales que se deben articular, algunas funciones de los asesores que no están claras y las características del modelo que desconocen los establecimientos educacionales.

Particularmente, muchos de los asesores declaran que la entrega de información y la articulación de las diferentes iniciativas del Ministerio en los establecimientos resulta una tarea compleja, pues desconocen algunas temáticas por las que son consultados en los establecimientos.

Además, algunos asesores no reconocen como una de sus funciones el guiar en la articulación de programas y/ estrategias ministeriales. A su vez, esta función es el aspecto que tanto los asesores como los establecimientos declaran en menor proporción que ha contribuido al establecimiento.

Por último, para que la asesoría implementada tenga un enfoque participativo es necesario comunicar mejor la importancia de la mediación pedagógica y entregar herramientas más específicas para que los planes de trabajo, que se definen en la etapa de diagnóstico, efectivamente se elaboren entre los establecimientos y los asesores. El informar mejor a los establecimientos sobre las características del modelo de asesoría, permitiría que estos estén más empoderados pudiendo exigir mayor participación, tal como está definido en el modelo.

Asesores

La mayoría de los asesores tienen vasta experiencia laboral, lo que podría ser un beneficio a nivel de experiencia, pero una debilidad respecto a la disposición a los cambios. Dado que se está implementando un nuevo modelo de asesoría que cambia radicalmente el rol de supervisor por el de asesor, la implementación del modelo debe resguardar que dicho cambio sea entendido y aceptado por los actores que deben ejecutarlo.

Se ha demostrado que no es suficiente con el compromiso de los asesores con su tarea. Los asesores y jefes técnicos parecen carecer de una mirada estratégica respecto a su rol central en los establecimientos. Sin embargo, el modelo tampoco se los exige, por lo que hay una idea de que esa tarea no les corresponde. Sin embargo, con un buen programa de capacitaciones se lograría aportar a la instalación de capacidades en los establecimientos, mediante la instalación de capacidades y visión estratégica en los asesores.

Otro elemento importante respecto a los asesores es la necesidad de que exista mayor continuidad de su trabajo en los establecimientos, disminuyendo los cambios o reasignaciones que se producen año a año. De esta manera, se ahorra el tiempo que implica generar nuevas confianzas entre los asesores y los equipos directivos de los establecimientos y se capitaliza todo el trabajo ya avanzado en ello. Como se ha dicho, la mejora en las escuelas son procesos a largo plazo, y requieren de cierta continuidad para llevarse a cabo. En esta misma línea, los establecimientos declaran en la evaluación de la asesoría que hay un retroceso en el trabajo con la asesoría cuando anualmente el asesor removido, ya que el asesor se lleva toda la experiencia que tenía sobre el establecimiento.

iii. Coherencia del modelo con los cambios en políticas educacionales

La evidencia nacional e internacional indica que la mejora al interior de los establecimientos es un proceso lento, que requiere continuidad en los procesos. El modelo de asesoría debiese resguardar este elemento, asegurando la factibilidad y sustentabilidad de los cambios. Experiencias internacionales y anteriores experiencias nacionales tienen plazos de 3 o 4 años, mientras que en este modelo se percibe menos continuidad, dado principalmente que los asesores en general trabajan un año con los establecimientos.

Los Planes de Mejoramiento Educativo, por ejemplo, plantean metas a 4 años. La asesoría técnico pedagógico debe alinearse y trabajar en complemento con estas otras políticas para generar un cambio efectivo en los establecimientos, como también reconocer que los procesos de mejora e instalación de competencias son proyectos de mediano a largo plazo, por lo que difícilmente se observan progreso en periodos de un año.

Se valora como un aspecto positivo de la asesoría el hecho que los asesores utilicen y trabajen en los establecimientos con los Planes de Mejora, y que el modelo explícitamente se haga cargo de potenciar el uso de otros recursos y herramientas ya disponibles en las escuelas a raíz de otras políticas implementadas. Sin embargo, no resulta coherente el hecho de que existan varios diagnósticos y evaluaciones ocurriendo al mismo tiempo en los establecimientos, pero sin estar alineadas entre sí. Esto podría ocurrir, por ejemplo, con el diagnóstico que realizará la Agencia de Calidad en los establecimientos.

En términos generales, los principales cambios que han ocurrido durante los últimos 2 años corresponden a una reconfiguración del sistema de evaluación y accountability, supervisión y apoyo escolar. Como consecuencia de esto, los establecimientos educacionales serán ordenados²⁰ de acuerdo a sus resultados en la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje así como a través de otros indicadores de calidad educativa (clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y asistencia escolar, entre otros)²¹. En base a esta evaluación los establecimientos serán clasificados en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, las que definirán las necesidades de apoyo de los establecimientos con resultados más descendidos.

Parece importarte, al menos, evaluar que la entrega y focalización de la asesoría esté alineada con la clasificación de escuelas, como también la frecuencia, modalidad, y estrategias de apoyo. Es razonable pensar que aquellos establecimientos clasificados como insuficientes necesitan un apoyo mucho más focalizado, guiado y de mayor frecuencia e intensidad que un establecimiento con desempeño Medio, sobre todo si consideramos las consecuencias que conlleva la ley actual sobre los establecimientos clasificados como Insuficiente por al menos 4 años.

En la misma línea, y como se apreció en el estudio, el trabajo actual de los asesores con las ATE es muy débil. En los casos que existan ambos actores en un establecimiento, es importante definir la relación entre ellos, de manera de asegurar consistencia en sus acciones.

²⁰ Esta ordenación de establecimientos es desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación y considera un 67% de estándares de aprendizaje y un 33% de Otros Indicadores de Calidad Educativa. La metodología está aprobada mediante Decreto N°17/2014.

²¹ Los Otros Indicadores de Calidad Educativa son definidos por el Ministerio de Educación, aprobados mediante Decreto Supremo de Educación N°381/2013. Para mayor detalle revisar Documento de Otros Indicadores de Calidad Educativa, MINEDUC 2014, disponible en: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Ordenacion/Documento+OIC.pdf>

VIII. Recomendaciones

A partir de los resultados y conclusiones de este estudio se formulan las siguientes recomendaciones que debieran trabajarse para mejorar el modelo de Asesoría Técnica Pedagógica y su implementación.

i. Definiciones en el Modelo

Se debe considerar la teoría o ideología detrás del modelo de asesoría. Es decir, la visión que existe desde el Ministerio de Educación respecto a la manera más efectiva para generar cambios en los establecimientos. Es fundamental definir qué es lo que se considera como cambio en los establecimientos, y desde ahí generar un modelo metodológico para que los asesores –o supervisores- operen en los establecimientos. Los diferentes elementos más concretos del modelo deben ser consistentes con esta teoría o ideología.

ii. Objetivos del Modelo

Es necesario definir claramente los objetivos de la asesoría técnico pedagógica. Una posibilidad sería eliminar la nomenclatura de “sentidos” y transformar todo lo pertinente en objetivos, generales y específicos. Esto requiere entonces redefinir los objetivos y sentidos existentes, transformándolos de manera que sean consistentes con la teoría detrás del modelo y con las distintas orientaciones que se entregarán para su funcionamiento.

A su vez, se requiere comunicar de mejor manera algunos de los objetivos, especialmente los referidos a la articulación de diversas propuestas de recursos ministeriales y externos, la búsqueda de consensos basados en la cooperación y los apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades de los establecimientos.

iii. Modelo Estandarizado o Prescriptivo versus Flexible o Customizado

El modelo debe definir con claridad la manera en que se orientará a los establecimientos. En este sentido, se cree que lo prescriptivo debiesen ser los objetivos de la asesoría, mientras que lo flexible debiese ser las metas y las estrategias utilizadas en cada establecimiento. Tiene que ver con que los establecimientos y asesores compartan el fin de la asesoría, pero el contenido de ésta pueda ser diferenciado a partir del contexto y realidad de cada establecimiento. Esta recomendación está alineada con evidencia internacional y nacional y con la percepción de los establecimientos, quienes proponen que la asesoría debiese ser más integral y directa, abordando las necesidades particulares de cada establecimiento y adaptándose al contexto y recursos humanos y económicos de cada escuela. A su vez, esto está alineado con lo que se esboza en los sentidos del modelo, en términos de definir apoyos técnicos diferenciados para los establecimientos, en base a sus particularidades.

Un modelo prescriptivo tiene la ventaja que permite llegar a los establecimientos de igual manera, asegurando que la misma información, estrategias y objetivos llegarán a los distintos actores del sistema educativo. A la vez, facilita un proceso de monitoreo y evaluación de la asesoría y visitas, dado que existen contenidos estandarizados que pueden tener seguimiento desde el nivel regional o central. Sin embargo, un modelo estandarizado o prescriptivo podría tener menos beneficios para las escuelas, en términos de la utilidad de la asesoría. Los establecimientos tienen procesos y necesidades particulares, que debiesen ser recogidas en este proceso de asesoría. Esto es, entonces, lo que se permitiría con un modelo más flexible o

customizado. Actualmente, en muchos casos los asesores declaran que efectivamente antes de implementar la asesoría que el modelo plantea, deben apoyar a los establecimientos en la resolución de sus necesidades y problemas cotidianos.

De esta manera, el plantear un modelo flexible o customizado tendría como beneficio el relevar lo que realmente está sucediendo al interior de las escuelas, y lo que efectivamente muchos asesores están intentando hacer. La existencia de un modelo flexible, y la adecuada comunicación de la relevancia de esta flexibilidad, podría aportar a que la asesoría técnico pedagógica sea más significativa para los establecimientos, enfocándose en la particularidad de cada uno.

Implementar una asesoría flexible en términos de metas y estrategias conlleva importantes desafíos. Se requiere una transmisión efectiva de esta necesidad de adaptar los objetivos de la asesoría a las particularidades de cada establecimiento. El proceso de monitoreo puede volverse más complejo, dado que debe reflejar elementos variables en cada establecimiento. Finalmente, la formación de los asesores, y su capacidad para interpretar las necesidades del establecimiento en términos de la asesoría, resultan fundamentales.

iv. Orientaciones para la implementación efectiva de la asesoría

Sin embargo, pese a que se propone una estrategia de asesoría flexible y customizada, se recomienda entregar mayores pautas u orientaciones en áreas claves de la implementación que permitan mejorar los resultados de la asesoría. Entre estas se encuentran:

- Se sugiere hacer referencia en el modelo de asesoría a los criterios que deben establecerse para asignar los asesores a los diferentes establecimientos e incluir algunos criterios de equidad (por ejemplo, igual número de establecimientos más lejanos por asignación de bono extra, similares cargas de trabajo), para disminuir la tensión entre asesores y la sensación de injusticia que genera una asignación desigual. El modelo debe incluir criterios claros respecto de cómo asignar a los asesores, que sea coherente con lo que el modelo espera. En este sentido, debe existir una razón pedagógica de porqué el asesor está en ese determinado establecimiento, que converse con los objetivos del modelo teórico de asesoría.
- Dado que tampoco está definido como se asignan los establecimientos que conforman una Red, y debido a que en algunas DEPROV se conforma según temáticas (en términos del tipo de escuela que participa de la Red) mientras que en otros según criterios de cercanía o clasificación, se sugiere que en el modelo teórico se definan orientaciones técnicas respecto a cómo debieran conformarse las redes o establecer estrategias de trabajo diferente dependiendo de cada caso. Uno de los beneficios de la asesoría en Red es que ésta permite compartir experiencias con otros establecimientos educacionales. De esta manera, es fundamental generar estrategias que permitan que las experiencias compartidas hagan sentido a los establecimientos. La definición de criterios de conformación de redes puede ser un primer paso en este sentido. Se sugiere que las redes debiesen ser por este criterio temático (de tipo de establecimiento). Esto implicaría escuelas con públicos objetivos similares pero probablemente con problemáticas diferentes, lo que puede aportar a los establecimientos. Hay zonas, sin embargo, donde el número de

establecimientos no permitiría una conformación de redes temáticas. Se sugiere entonces que el modelo plantee diferentes modalidades de Red considerando las particularidades de las distintas regiones y DEPROV.

- Otro de los elementos que deben quedar claramente definidos en el modelo tiene que ver con una metodología, que vaya más allá de los pasos metodológicos que el modelo actual plantea. Para esto, es necesario especificar más claramente en el modelo cuál es el rol del nivel regional, para que tenga más incidencia en la asesoría y cumpla mejor su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial. Para ello es necesario reflexionar y trabajar dentro de la asesoría ministerial qué implica e involucra supervisar y apoyar a los DEPROV desde las regiones.
- Además, se requiere definir mejor el rol de los sostenedores en el modelo. Es necesario que estén más presentes y comprometidos con la asesoría para mejorar su implementación y darle sustentabilidad en el tiempo. Dado que la falta de involucramiento de estos actores ha sido una constante en muchas de las asesorías implementadas en Chile se recomienda establecer en el modelo mecanismos formales de participación en la asesoría para incluirlos de manera más activa en el modelo de asesoría. En algunas de las ATE revisadas la forma de involucrarlos fue que en la primera fase del proyecto el sostenedor tenía un rol crucial y posteriormente se le hizo entrega sistemática de los informes elaborados por la asistencia técnica.
- El trabajo en duplas también es algo nuevo respecto al modelo de asesoría pasado, por lo que debe ser justificado. Por ello, se recomienda explicitar en el modelo teórico de asistencia pedagógica las razones por las que se trabaja en dupla, mencionando los beneficios de la complementariedad de funciones y del trabajo colaborativo que el trabajo en duplas permite. Se sugiere que el modelo incluya lineamientos respecto del trabajo en duplas. Al respecto, se debiese orientar a los equipos respecto a cómo debe trabajarse en duplas, quién hace qué y cuál es la distribución y organización más efectiva para generar cambios en los establecimientos y sus equipos directivos. A su vez, se recomienda generar las condiciones para que el modelo flexible y customizado efectivamente pueda implementarse. Una sugerencia al respecto es dar mayor énfasis en los pasos metodológicos al diagnóstico de la escuela, aumentando el tiempo de este proceso si fuese necesario y entregando herramientas y/o pautas de orientación para que los asesores puedan hacer un diagnóstico participativo donde se levanten efectivamente las necesidades de la escuela.

v. Coherencia entre el modelo teórico y el implementado

Para determinar si efectivamente se desarrollan durante la asesoría los planes de trabajo diseñados en el diagnóstico se recomienda incluir en la etapa de evaluación de los Pasos Metodológicos -además de la autoevaluación respecto del aporte de la asesoría ministerial en los procesos trabajados conjuntamente con el equipo directivo para el diseño del PME- un reporte y autoevaluación sobre el avance de todos elementos definidos en el plan de trabajo que ha definido el asesor con el establecimiento. Actualmente solamente se está evaluando el PME y el seguimiento de la ejecución de la asesoría, que se realiza desde el nivel central. Los contenidos

variarán según las necesidades de cada escuela, pero permitirá una rendición de cuentas más amplia y no respecto a un solo instrumento. Esto, adicionalmente, contribuirá a dar mayor énfasis durante el trabajo de asesoría a todas las funciones del asesor, y no sólo al apoyo en la elaboración e implementación del PME.

vi. Focalización

Para procurar que los DEPROV utilicen los criterios de selección incluidos en el modelo, se sugiere que los tomadores de decisiones incluyan en el modelo todos los criterios que efectivamente están siendo utilizados en la implementación (por tanto se debiera incluir la capacidad institucional y los recursos regionales y de los departamentos provinciales, y la capacidad institucional de los establecimientos) o expliciten la necesidad de utilizar sólo los criterios actuales, resguardando que se cumpla dicho requisito. Esto refiere a la necesidad de que existan criterios descentralizados y que al mismo tiempo los DEPROV tengan cierto margen de acción para tomar decisiones. Sin embargo, lo relevante es que los criterios utilizados sean consistentes con lo que el modelo espera de la asesoría.

Además se sugiere evaluar la posibilidad de incluir otros criterios utilizados en algunas de las experiencias internacionales revisadas, como es el caso de Nueva York, donde se consideran las tasas de graduación y resultados combinados de diferentes áreas (no sólo en lenguaje y matemáticas).

En este contexto, se propone revisar y rediseñar la focalización de la asistencia técnica a aquellos más necesitados y segmentar la ayuda según las necesidades y desafíos que pueden presentar los establecimientos.

vii. Entrega de Información

Es necesario mejorar las capacitaciones de los asesores para que tengan un mejor manejo de la información que deben entregar y/o los programas que deben articular.

Es necesario que se traspase mejor la información sobre las funciones de los asesores que están definidas en el modelo. Además podrían incluirse en la descripción de los pasos metodológicos algún aspecto relacionado con dicha función, pues hasta el momento no hay nada que haga referencia explícita a ello. En efecto, los dos énfasis principales en los que se centran los asesores (apoyo del PME y acompañamiento a las escuelas), son aspectos que están declarados como funciones pero no son consistentes con los contenidos y objetivos del modelo

Para mejorar el traspaso de información a asesores, se sugiere utilizar las instancias de capacitación, además de generar mayor comunicación por vía de las oficinas regionales. Por ejemplo, para disminuir la tensión respecto al paso de la supervisión a la asesoría, se requiere traspasar mejor a los asesores la información y comunicación de los beneficios de este paso, aclarando que este cambio no fue para disminuir su rol en el proceso, quitándoles atribuciones y responsabilidades que declaran considerar relevantes, sino que para que los asesores se liberaran de tareas administrativas y pudieran enfocarse en temas de asesoría.

En el caso de los establecimientos, se cree que estos debiesen conocer el modelo teórico de asesoría, de manera de conocer los principales elementos de la asesoría que debiesen recibir. Para esto, se considera que sería interesante generar un documento que llegue a los equipos directivos donde se expliciten los principales objetivos del modelo, las modalidades y criterios de

asignación, el número sugerido de visitas y los métodos de seguimiento que se espera utilizar, entre otros.

viii. Asesores

Es vital mejorar la formación y capacitación de los asesores. Para eso, tal como se mencionó con anterioridad, se deben destacar y transmitir adecuadamente los motivos de este cambio y los beneficios que conlleva tanto para el asesor como para el sistema en su conjunto.

Todo lo anterior tiene relación con la mejora del formato y contenidos de las capacitaciones. Es en estas instancias, donde están presentes todos los asesores, donde es necesario generar cambios de manera que sean instancias de aprendizaje y traspaso de información efectivo.

Por otra parte, dados los cambios que continuamente han existido en el modelo de asesoría, sumado a los cambios que se están pensando en la actualidad, se recomienda realizar una evaluación minuciosa de las características y capacidades de los asesores para llevar a cabo y guiar estos cambios en los establecimientos. Se debe pensar si las capacidades y perfil de los asesores efectivamente conversa con el modelo teórico que se espera implementar, de manera de facilitar el proceso e intentar abordar los distintos aspectos que pueden influir en el éxito de la implementación.

ix. Mayor coherencia del modelo con los cambios en políticas educacionales

Se sugiere alinear los procesos de mejoramiento en una estrategia ministerial integral. En ese sentido, es fundamental conciliar los distintos programas y procesos en un solo proceso de mejoramiento. Por ejemplo, la Agencia de la Calidad considerará un diagnóstico en los establecimientos que podría ser aprovechado por la asesoría para tener más insumos respecto del estado de los establecimientos que asesorara. Incorporar las distintas fuentes de información es fundamental para promover esta necesaria articulación.

Sería positivo para el modelo incorporar y alinearse con más detalle a otros recursos disponibles como son las evaluaciones y orientaciones entregadas por la Agencia de la Calidad, en base a los estándares de aprendizaje como también a otros indicadores de calidad educativa, como por ejemplo, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y asistencia escolar, entre otros.

En relación al tiempo en que el asesor es asignado al establecimiento la asesoría se considera de manera anual, y en muchos casos los asesores se cambian de establecimiento al año. El hecho que la asesoría sea considerada como una intervención anual entra en tensión con otras políticas y programas ministeriales que funcionan a 3 y 4 años. Entre ellas, por ejemplo, el mismo Plan de Mejoramiento Educativo. Pese a que la asesoría tiene un foco en este plan, no se adecúa a sus tiempos y por tanto existe el riesgo de que la asesoría no logre una articulación efectiva con las políticas y programas a los que busca apoyar.

x. Trabajo con ATE

Se recomienda que el modelo debiera ser mucho más explícito respecto al rol que juegan las ATE en el modelo de asesoría implementada por los asesores, ya que si bien son elementos complementarios en el diseño general de la política diseñada por el MINEDUC, parecieran aspectos que compiten en su implementación, muy distantes y con baja colaboración.

En términos de las ATE, se cree que debiese existir un trabajo coordinado y alineado entre los asesores –o supervisores- del Ministerio y los asesores de las ATE. Las necesidades del establecimiento son las mismas, y ambos actores buscan apoyar a los equipos directivos en sus procesos, pese a que tienen diferentes énfasis y objetivos. Sin embargo, tanto las ATE como los asesores ministeriales debiesen conocer el trabajo que el otro actor está realizando en el establecimiento.

Por otra parte, se podría pensar que el asesor ministerial sería un actor que podría recomendar las áreas donde se requeriría contratar una ATE y apoyar en este proceso de contratación, ya sea en la búsqueda de una ATE, su seguimiento y la evaluación de la misma. Esta propuesta sería coherente con una asesoría integral, ya que permitiría a los establecimientos encontrar apoyo especializado e individual a sus necesidades, siempre y cuando las ATE ofrezcan servicios variados a los establecimientos y de calidad.

Es fundamental entonces definir la relación entre ATE y Asesoría Ministerial. Se podría pensar la Asesoría Ministerial con una mirada más amplia del proceso de mejoramiento, mientras que la ATE podría entregar apoyo más específico a cada establecimiento, en base a requerimientos individuales. Sin embargo, es clave involucrar a los asesores en la definición de la relación entre ATE y la Asesoría Ministerial, si se quiere lograr un trabajo real conjunto, ya que los asesores perciben a los ATE como sus competidores más que como un apoyo a su labor.

xi. Monitoreo y Seguimiento

En los pasos metodológicos si bien se considera una última etapa de evaluación donde el asesor debe analizar los avances logrados, según la información recolectada no existe una supervisión externa que permita determinar cuánto de los objetivos definidos en la primera etapa de diagnóstico son desarrollados por el asesor durante su trabajo en los establecimientos. En este sentido, si bien los asesores deben ir informando respecto de la ejecución de las visitas, los asesores no cuentan con metas claras en términos de cumplimiento de los objetivos de la asesoría.

La plataforma donde se monitorea la ejecución no considera los objetivos de las visitas ni las necesidades que puedan ir surgiendo en los establecimientos. Es fundamental que estas necesidades particulares queden plasmadas y se tenga registro, y que el monitoreo sea consistente con esto y no funcione solamente en términos de gestión. Sería interesante en este sentido pensar en una evaluación en 360° a los asesores y la asesoría, considerando la perspectiva del establecimiento, los DEPROV y pares.

Anexo I: Referencias

Modelo ATP

Superintendencia de Educación Escolar (2013). *Ley Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Gobierno de Chile. Disponible en http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=82&id_seccion=4315&id_contenido=21087

MINEDUC (2012a). *Antecedentes generales Proyecto Liceos Bicentenario*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2012b). *Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. División de Educación General. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2012c). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2013a). *Guía Ayuda MINEDUC, Subvención Escolar Preferencia*. Disponible en http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf

MINEDUC (2013b). *Guía Ayuda MINEDUC, Enlaces*. Disponible en http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_enla.pdf

MINEDUC (2013c). *Apoyo Compartido*. Disponible en <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

MINEDUC (2013d). *Estándares de Aprendizajes*. Gobierno de Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/app/estandare13/files/folleto%20estandares%20de%20aprendizaje.pdf>

MINEDUC (2013e). *Nuevas Bases y Programas para la Educación Básica 2013*. Gobierno de Chile. Disponible en http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6752

Experiencias Nacionales Pasadas

Asesorías para el Desarrollo (2011). *Seguimiento y Evaluación de la Estrategia de Apoyo a Establecimientos Prioritarios*. Informe Final. Chile: Ministerio de Educación.

Bellei, C., Osses, A., Valenzuela, J.P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.

Ministerio de Hacienda (2001). *Programa de Escuelas de Sectores Pobres P 900*. Gobierno de Chile. Gobierno de Chile.

Martinic, S., Cádiz, J., Madrid, A. & Ruz, M. A. (2005). *Evaluación del Programa de las 900 Escuelas, Trienio 2001- 2003*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Facultad de Educación

PNUD (2007). *Estudios sobre la Focalización para las Escuelas Básicas*. Informe Final.

Portales, J. (2013). *Cómo entender el mejoramiento escolar: Políticas focalizadas de apoyo a escuelas en Chile en perspectiva*. Ministerio de Educación, Centro de Estudios.

Rosas, R., Cortés, F., Bravo, T., Medina, L., Cárdenas, L. (2005). *Evaluación Integral de la Estrategia de Asesoría a la Escuela para la Implementación Curricular en LEM*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Facultad de Educación: Escuela de Psicología

Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900*.

Sotomayor, C. (2006). *Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 -2005)*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 39, n° 2, 2006. pp. 255-271

Experiencias de Asistencia Técnica Externa

Bellei, C. (coordinador) (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Centro de Investigación Avanzada en Educación – Universidad de Chile, Fondef, CONICYT.

Flaviane, F., Yáñez, N., Campos J. (2009). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). FONIDE

Revisión Internacional

INGLATERRA

National Foundation for Educational Research (2008). *New Relationship with Schools: Evaluation of Trial Local Authorities and Schools*. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/5738/1/RR689.pdf>

DFCS, 2009 en Weedon et. Al (2010). *Educational Policy and Structures in England*. Disponible en: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Projects/27i_MPEEES_WP1_EngEducPolicyStructure.pdf

Department for Children, Schools and Families, UK. *A New Relationship with Schools*. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/6528/>

Department of Education, UK. *The Improving Schools Programme Handbook*,. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/2428/1/pri_isp_handbook_0031409.pdf

Arrowsmith, Trevor (2007). *School Improvement Partners*. Disponible en (<http://www.teachingexpertise.com/articles/school-improvement-partners-2260>)

USA

U.S Department of Education. *Organization of U.S. Education*. Disponible en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html>

International Affairs Office, U.S. Department of Education. General Information Resources About Education in the United States. Disponible en: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>

Student Achievement and School Accountability Programs, Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education (2006). LEA and School Improvement. Disponible en: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/schoolimprovementguid.pdf>

Hanushek, Eric (2009). Building on No Child Left Behind. Science 6, Vol. 326 no.5954, 802-803. DOI: 10.1126/science.1177458. Disponible en: <http://www.sciencemag.org/content/326/5954/802.full>

Dee, Jacob, Hoxby, Ladd (2010). The Impact of No Child Left Behind on Students, Teachers and Schools. Brookings Papers on Economic Activity, Fall 2010, pp. 149-194 | DOI: 10.1353/eca.2010.0014. Disponible en: http://muse.jhu.edu/journals/brookings_papers_on_economic_activity/toc/eca.2010.2.html

Hanushek y Raymond, 2005 en Hanushek, 2008

Murnane and Papay (2010)

NY

New York City, Department of Education. School Support. Disponible en: <http://schools.nyc.gov/AboutUs/schools/support/OSS.htm>

Mugrew, M. (2012). Testimony on the Department of Education's Children First Networks. Disponible en: <http://www.uft.org/testimony/testimony-department-educations-children-first-networks>

CANADÁ

Ontario Ministry of Education. Who's responsible for your child's education?, Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/whosresp.html#govtact>

División de Rendimiento Estudiantil, Ontario Ministry of Education (2010). OFIP 1/2, 2009–2010 Lessons Learned. Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/research/ofip12report.pdf>

NUEVA ZELANDA

Sakura, F. (2007). School monitoring and quality assurance in the New Zealand school system. Educational Research for Policy and Practice, 6:229–234, DOI 10.1007/s10671-007-9025-y. Disponible en: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10671-007-9025-y.pdf>

Ministry of Education, New Zealand. The New Zealand Education System: an Overview. Disponible en: <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview.aspx>

Sankar, M and Chauvel, F. (2010). Provision of School Support Services: An Evaluation. Report to the Ministry of Education. Disponible en: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/provision-of-school-support-services-an-evaluation/executive-summary>

Anexo 2: Matrices Capítulo 1

a. Matriz Modelo ATP

Contexto			
Contexto social y económico		Sistema educativo	
Contexto social, cultural, organizacional y geográfico de los establecimientos y/o territorios asesorados	Heterogeneidad de necesidades de asesoría que tienen los establecimientos y/o territorios asesorados	Nuevo marco institucional en el sistema educativo chileno	Principales políticas ministeriales en el ámbito escolar
Los establecimientos asesorados son establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados a los cuales se les asesora en base a determinados criterios que ha definido el Ministerio de Educación. En general, se trata de establecimientos de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, de diferentes localidades geográficas. La asesoría se coordina desde los distintos Departamentos Provinciales de Educación lo que permite responder a estos diferentes contextos sociales y geográficos.	Dado el tipo de establecimientos (ruralidad, niveles de enseñanza), sus resultados académicos y otros criterios definidos por Mineduc, se han definido diversas Modalidades de asesoría que pretenden abordar estas diversas necesidades que tienen los establecimientos asesorados. Así es que como existe la asesoría Directa, en Red, Microcentro Rural y PAC, para establecimientos que se encuentran participando de ese programa.	Ley General de Educación, la Ley de Subvención Preferencial (Pendiente) y la Ley de Aseguramiento de la Calidad	-Subvención Escolar Preferencial -PAC -Programa de Integración Escolar (PIE)

Programa		
Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
<u>Objetivos:</u> - Apoyar los procesos de base de la implementación efectiva del currículum, permitiendo coherencia y consistencia entre el currículum prescrito, planificado, enseñado, evaluado, y realmente aprendido. - Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos para	Mediación pedagógica: ATP es un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales para la resolución de problemas pedagógicos.	Establecimientos con mayores necesidades de apoyo técnico pedagógico. Criterios que se favorecerán en la selección de

<p>que sus equipos directivos gestionen procesos orientados a la responsabilización de los resultados educativos de todos sus estudiantes, hasta alcanzar la autonomía y la calidad esperada</p> <p>Sentidos del apoyo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinda apoyo y acompañamiento territorial al sistema educativo local. - Generar consensos basados en la cooperación. - Potenciar procesos de mejoramiento en función del contexto de cada establecimiento, con foco en el aprendizaje, y donde los docentes cumplen un rol fundamental. - Articular desde la asesoría técnica las diversas propuestas de recursos ministeriales y externos. - Definir apoyos técnicos diferenciados en función de las particularidades y necesidades expresadas en los PME. 		<p>establecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desempeño insuficiente o medio-bajo - alto índice de vulnerabilidad - aislamiento geográfico - ruralidad - mayor concentración de matrícula - Planes de Mejoramiento Educativo - ausencia de ATEs.
--	--	---

Programa				
Metodología				
Frecuencia y modalidades de la asesoría	Principales actores y sus funciones	Diseño del programa	Contenidos de la asesoría	Financiamiento
<p><u>Directa (6D):</u> EE bajo régimen SEP y que solicitan apoyo para elaboración y/o ejecución de su PME. Visita 6 veces al año.</p> <p><u>PAC (6D):</u> EE incorporado a PAC, luego de uno o dos años debe seguir fortaleciendo prácticas. Visita 6 veces al año.</p> <p><u>PAC (4D):</u> EE incorporado a PAC, luego de uno o dos años han instalado prácticas y buscan continuar fortaleciéndolas. Visita 4 veces al año.</p> <p><u>PAC (RED):</u> EE incorporado a</p>	<p><u>Coordinación Nacional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Define propósitos y prioridades estratégicas. - Dirige los procesos de cambio en la Unidad en el marco de la nueva institucionalidad. - Genera alianzas para fortalecer el trabajo de la asesoría. - Coordina y supervisa la gestión de la Unidad. <p><u>Equipo técnico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseña Modelo Asesoría <p>Propone Plan Formación para ATP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orienta-retroalimenta técnicamente propuestas de programas. <p><u>Equipo Facilitadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Da seguimiento a compromisos de gestión en la región. - Orienta y acompaña a la región en implementación de 	<p>Etapas de ATP:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de la visita según modalidad (enero-marzo) 2. Ejecución (marzo-diciembre) 3. Retroalimentación (en cada visita): 4. Evaluación (diciembre-enero): 	<p>Contenidos específicos según cada etapa del PME</p>	<p>\$750.000.000 anual, considera viáticos y pasajes</p>

<p>PAC, luego de uno o dos años han instalado prácticas y buscan intercambiar experiencias. 2 reuniones en RED y 2 visitas no planificadas a cada EE.</p> <p><u>Microcentro:</u> EE rurales uni, bi y tridocentes que participan en microcentro. 6 reuniones de microcentros.</p> <p><u>RED:</u> EE que solicitan apoyo e elaboración y/o ejecución de PME y buscan intercambiar experiencias. 6 reuniones en RED.</p>	<p>Programas. - Levanta demandas/propuestas regionales y comunica.</p> <p><u>Equipo Soporte:</u> Transmite información de programas y orientaciones de asesoría. Administra herramientas de soporte.</p> <p><u>Equipo Gestión – Distribución</u> Controla la gestión regional. Sistematiza información y realiza análisis regional-nacional. Elabora Reportes e Informes de Gestión. Coordina y vela por pertinencia de procesos de distribución de material a regiones.</p> <p><u>Equipo provincial:</u> Prioriza y selecciona los establecimientos posibles de ser asesorados Hace seguimiento a las actividades que realiza el asesor técnico pedagógico a través de indicadores de gestión</p> <p><u>Asesor técnico pedagógico:</u> brindar apoyo técnico pedagógico para la implementación efectiva del curriculum. Esto es: 1) activar y movilizar competencias técnicas pedagógicas en los equipos directivos; 2) orientar y guiar para la articulación de programas y/o estrategias ministeriales, para el desarrollo curricular; 3) asesoría y apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación del PME</p>			
--	---	--	--	--

b. Matriz Experiencias Nacionales Pasadas de Asistencia Técnica MINEDUC

Programa	Contexto	Descripción del Programa
----------	----------	--------------------------

	Período de implementación del programa	Contexto social y económico de los establecimientos asesorados	Sistema educativo	Definición del problema a solucionar (objetivos del programa, propósito)	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
P900	1990-2003	Establecimientos en situación más precaria en cuanto a rendimiento y condiciones socioeconómicas de sus alumnos: bajos logros educativos, alta repitencia, bajo nivel educacional de las familias y pocos recursos disponibles para la educación de sus hijos (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000)	- Objetivo político educacional a partir de 1990 es calidad y equidad - Se eleva drásticamente el presupuesto en educación - Se implementan un conjunto de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, se realiza reforma curricular, se amplía jornada escolar y mejora infraestructura educacional (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000)	Objetivo: Mejorar el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los alumnos/as que asisten a escuelas básicas subvencionadas que han obtenido bajo rendimiento escolar (Ministerio de Hacienda, 2001)	Enfoque Integral: “la unidad de cambio es la escuela en su totalidad” (Martinic et al., 2005, p. 4).	Beneficia a las escuelas básicas subvencionadas que han obtenido rendimiento bajo (10% de las escuelas de cada departamento provincial con más bajo rendimiento SIMCE en cuarto año básico). Se excluyen las escuelas rurales multigrado de hasta tres docentes (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000)
Programa LEM (Estrategia de Asesoría a la escuela para la Implementación Curricular en	2002- 2009		- Los resultados SIMCE siguen siendo bajos y existe una alta brecha entre los diferentes grupos socioeconómicos	Objetivo: Contribuir al mejoramiento del aprendizaje en lenguaje y matemáticas de los estudiantes entre	La Estrategia LEM consideró como unidad de cambio fundamental la sala de clases más que la escuela y como foco	A la totalidad de las escuelas básicas subvencionadas. Entre estas escuelas se encuentran: - Escuelas focalizadas

Lenguaje y Matemática)			<p>(Rosas et al., 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El impacto de la Reforma Escolar en la práctica pedagógica de los docentes es aún leve (Rosas et al., 2005). - Término de la etapa de diseño del nuevo currículo, y constatación de que su implementación en la sala de clases era bastante difusa (Ministerio de Educación, 2005, en Sotomayor, 2006). - Importancia otorgada al desarrollo de competencias de base en lenguaje y matemática como pilares de los demás aprendizajes escolares, participación ciudadana e integración social (Sotomayor, 2006). 	kínder y 4° básico, transformar las prácticas pedagógicas de los profesores y mejorar la gestión pedagógica.	de su intervención exclusivamente la implementación curricular en lenguaje y matemática por parte de los docentes. (Sotomayor, 2006).	<p>P900</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuelas rurales multigrado - Escuelas con asistencia técnica externa (escuelas “críticas”) - Escuelas rurales con población indígena (Rosas et al., 2005).
Programa de Escuelas Críticas	2002- 2006		En la medida que los programas de mejoramiento se multiplicaron y la supervisión perdió en	Entregar a las escuelas una asesoría directa e intensiva por parte de instituciones	El Plan de asistencia técnica a escuelas críticas considera la escuela como su unidad de	Escuelas en la Región Metropolitana en condiciones de alta vulnerabilidad, los más bajos resultados

			especialización, se debilitó la apuesta por la supervisión desde el Mineduc (ej: P900). Ello llevó a buscar otras alternativas más intensivas y con una mayor especialización disciplinaria (Ej: profesores consultores LEM y “externalización” a instituciones universitarias o especializadas, en el programa de escuelas críticas (Sotomayor, 2006)	externas, que deben apoyar los procesos pedagógicos y a través de esta vía potenciar los resultados de aprendizaje, principalmente en lenguaje y matemática.	intervención, pero con un fuerte foco en el aula (Sotomayor, 2006).	educativos, mayores índices de repitencia y mayores tasas de deserción. Incluyó a 66 establecimientos de la región metropolitana.
Programa de Escuela y Liceos Prioritarios	2006- 2008 Se inició con una proyección de trabajo de cuatro años, pero en el 2008 fue discontinuado en el nivel básico, al considerarse que la Subvención Escolar Preferencial que se inició ese	Escuelas y Liceos municipales cuyos estudiantes provienen mayoritariamente de hogares de alta vulnerabilidad social y que muestran resultados bajos y estancados de aprendizaje (Asesorías para el Desarrollo, 2011).	Dado que las escuelas críticas obtuvieron un aumento promedio superior al de escuelas similares (SIMCE 2005), el MINEDUC extendió el Programa a la educación media y a establecimientos de otras regiones del país. Se cambió el nombre a Escuelas y Liceos Prioritarios para evitar	Tiene como propósito generar, a través de una asistencia técnica externa especializada a cada establecimiento, condiciones institucionales en los establecimientos capaces de poner en marcha un proceso sostenido de		Los criterios de selección fueron definidos en conjunto con los niveles regionales y provinciales del ministerio. Además se exige al sostenedor un compromiso a participar en la estrategia y dar apoyo a los liceos prioritarios, y a los establecimientos (equipo directivo)

	<p>año lo remplazaba (Bellei et al., 2010)</p>		<p>el el cariz estigmatizador de su nombre original (Bellei et al., 2010).</p>	<p>mejoramiento de sus resultados escolares, con un grado creciente de autonomía que le permita sustentabilidad (Asesorías para el Desarrollo, 2011)</p>	<p>disposición a incorporarse a la estrategia e informar de ella al Consejo Escolar (Asesorías para el Desarrollo, 2011)</p> <p>Los criterios de focalización fueron similares a los del Programa de Escuelas Críticas, aunque la participación de las autoridades regionales en la selección de los establecimientos, generó una población más diversa a nivel de resultados iniciales y nivel socioeconómico. Otra diferencia fue que el Programa se concentró en establecimientos municipales a lo largo del país (participaron 100 escuelas y 120 liceos) (Bellei et al., 2010).</p>
--	--	--	--	--	--

Programa	Descripción del Programa		
	Metodología		Financiamiento
	Diseño del programa (Principales líneas de acción o áreas de trabajo)	Principales actores y sus funciones	
P900	<p>La estrategia se implementa a través de cinco componentes (Martinic et al., 2005):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollo profesional docente. Orientado a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes a través de talleres, reuniones técnicas y la conformación de equipos de gestión educativa. 2) Talleres de Aprendizaje (TAP). Conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, para niños de 3er y 4to básico con necesidades educativas especiales. Buscan desarrollar la creatividad y autoestima de los estudiantes. 3) Gestión Educativa. Son acciones de apoyo al mejoramiento de los procesos de conducción escolar mediante la conformación de equipos de gestión y la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. 4) Familia-escuela. Promueve acciones que fortalecen espacios de cooperación entre estos actores (material educativo para los padres, talleres para padres y apoderados y certificación de estudios). 5) Material educativo. Desarrollo de material complementario para apoyar los procesos pedagógicos (textos escolares, bibliotecas de aula y recursos didácticos para el aprendizaje). 	<p><u>A nivel central:</u> la Coordinación planifica y evalúa el desarrollo del programa, participa en el proceso de admisión y egreso de las escuelas, supervisa el trabajo de las unidades asociadas a las líneas de intervención y se coordina con otras unidades del Ministerio e instituciones de apoyo externo para realizar tareas de acompañamiento y monitoreo (Ministerio del Interior, 2001).</p> <p><u>A nivel regional:</u> el programa se coordina con las SEREMIS y los DEPROV para la selección de las escuelas y funciones de apoyo técnico (Ministerio del Interior, 2001).</p> <p><u>Supervisores técnico-pedagógicos:</u> asesoran periódicamente a las escuelas (realizan entre 8 y 16 visitas al año) asesorándolas integralmente, aunque con foco en la implementación curricular en lenguaje y matemáticas del primer ciclo básico. Además organizan jornadas, encuentros provinciales y promueve la coordinación entre las diferentes instituciones. Los supervisores trabajan principalmente con los directores y equipos directivos de los establecimientos y participan en la programación y desarrollo de los talleres de profesores (PNUD, 2007).</p>	<p>El costo anual del programa, incluyendo el costo de la supervisión, en pesos de 1999, es de \$8.890 por alumno y de \$1.633.298 por escuela.</p>

	<p>Desde 1998 se establece que las escuelas permanezcan como mínimo tres años en el Programa y que los establecimientos (representados por su director y sostenedor) y el Ministerio establezcan compromisos escritos para los tres años, con un plan anual de acción evaluable.</p> <p>Los establecimientos egresan del programa en la medida que superan los promedios regionales del SIMCE (Sotomayor, 2006)</p>		
LEM	<ul style="list-style-type: none"> - Alianza entre el MINEDUC y ciertas universidades - Desarrollo de Unidades didácticas en lenguaje y matemáticas, que ofrecen a los profesores una estructura común para trabajar con los estudiantes y contienen planificaciones de las clases, explicaciones didácticas para el profesor, hojas de trabajo para los estudiantes y materiales de evaluación. - Modelo colaborativo de consultoría y apoyo entre los profesores participantes y un profesor consultor externo. El modelo incluía tres elementos clave: la capacitación de profesores por parte del profesor consultor en los contenidos y capacidades incluidos en el currículum de lenguaje y matemáticas, el acompañamiento de los profesores en el proceso de implementación de las unidades didácticas y la entrega de retroalimentación a los profesores sobre su trabajo en clases. - Desarrollo de condiciones organizacionales en la escuela. A través del desarrollo de talleres de capacitación y reuniones con los directivos y jefes 	<p><u>MINEDUC:</u> Diseña y financia la estrategia global.</p> <p><u>Supervisores provinciales:</u> Apoya al profesor consultor en su inserción en la escuela y supervisa la implementación de la estrategia en general.</p> <p><u>Universidades:</u> implementan la iniciativa, especialmente la selección, capacitación y acompañamiento de los profesores consultores.</p> <p><u>Directivos y Jefes técnicos:</u> facilitan la instalación del proyecto y garantizan las condiciones para dar sustentabilidad al proceso de cambio iniciado a partir de la estrategia.</p> <p><u>Profesor consultor</u> (asisten 4 horas semanales a cada escuela): capacita a los profesores en los contenidos y didáctica de Lenguaje o Matemáticas, los acompaña en el proceso de implementación de las unidades didácticas y les entrega retroalimentación sobre su trabajo en clases (Rosas et al., 2005).</p>	<p>M\$ 5.000 por escuela (Fuente: Nivel de Educación Básica, MINEDUC, en Sotomayor 2006)</p>

	de UTP centrados en LEM y su sustentabilidad (Portales, 2013).		
Escuelas críticas	<p>La estrategia consistió en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer visibles a la comunidad los malos resultados de estas escuelas y presionarlas para lograr metas de aprendizaje, repitencia y retiro en un período de cuatro años. - Asignarles a las escuelas instituciones externas (durante 4 años) para desarrollar un plan de apoyo que les permitiera alcanzar tales metas. Las diversas acciones de apoyo apuntaron a la implementación curricular en lenguaje y matemática, y al mejoramiento de la gestión y de la convivencia escolar (Mineduc, 2006, en Sotomayor, 2006). <p>A nivel de metodología hay ciertas estrategias que se repiten entre las diferentes instituciones externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de “normalización” con los directivos, en el sentido de asegurar una organización y funcionamiento básico que permita a la escuela orientarse hacia la enseñanza y el aprendizaje. - Implementación de diversas formas de evaluación de los alumnos y análisis de los resultados con directivos y docentes, lo que llevó a tomar medidas remediales con los alumnos y a diseñar capacitaciones más específicas a sus profesores. - Con los docentes se llevaron a cabo diversas modalidades de planificación de la enseñanza (a través de guías, planificaciones o unidades 	Sin información	M\$ 6.000 por escuela (invierte tres veces más que el P-900 y un quinto más que LEM) (Fuente: Nivel de Educación Básica, MINEDUC, en Sotomayor, 2006).

	<p>didácticas) y acompañaron al aula para verificar y apoyar su ejecución, mediante la observación y retroalimentación individual. Además, se realizaron momentos colectivos de análisis y demostraciones fuera de la sala, en los cuales se reflexionó sobre lo ocurrido en el aula a nivel de contenido, metodologías y gestión de la clase (Sotomayor, 2006).</p>		
<p>Escuelas y Liceos prioritarios</p>	<p>La lógica de operación del Programa fue la misma que en Escuelas Críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Mineduc convocó (pero esta vez de manera abierta) a un conjunto de organizaciones asesoras, aunque en este caso se trató principalmente de universidades (alrededor de 25 instituciones). - A partir de la experiencia acumulada, el Mineduc elaboró términos de referencia más precisos y exigentes para las instituciones oferentes, que debían presentar propuestas que serían evaluadas y seleccionadas por el Mineduc. Las propuestas debían poner más énfasis en la calidad del proceso de llegada a los establecimientos, incluir a directivos y sostenedores en el trabajo, tener procesos sistemáticos de monitoreo y anticipar formas de institucionalización del cambio con el propósito de aumentar su sustentabilidad (MINEDUC, 2006c, en Bellei et al., 2006). - El Programa, aunque mantuvo su foco prioritario en el mejoramiento de los resultados en Lenguaje y Matemática, expandió su campo de intervención; así, por ejemplo, en educación básica se trabajó también con el segundo ciclo (excluido del trabajo 	Sin información	

	<p>en Escuelas Críticas) y en educación media se dio mayor énfasis a cuestiones institucionales y de convivencia escolar (Bellei et al., 2010). En efecto, un elemento fundamental del diseño del programa es que establece que la asesoría técnica externa que reciben los liceos, debe ser integral y concretarse en la ejecución de acciones en tres ámbitos claves de gestión: directiva, curricular y pedagógica, y de convivencia e inclusión (Asesorías para el Desarrollo, 2011).</p>		
--	---	--	--

Programa	Evaluación del programa		
	Resultados e impacto	Elementos a destacar	Lecciones aprendidas
P900	<p>- A nivel de percepción, los directores y profesores tienen una buena evaluación del apoyo del supervisor en los talleres de profesores, talleres de aprendizaje, utilización de recursos educativos y en la gestión educacional (Martinic et al., 2005)</p> <p>- Las principales dificultades que tiene el apoyo, según supervisores y directores, son la sobrecarga de trabajo debido a la cantidad de escuelas y de programas que deben atender y el cambio frecuente del supervisor asignado al establecimiento, lo que afecta la continuidad y conocimiento mutuo (Martinic et al., 2005)</p> <p>-Se instalan nuevos procesos en la escuela que contribuyen a una gestión escolar más participativa y orientada hacia lo Pedagógico. Entre estos procesos están: taller de profesores, equipo de gestión escolar, proyecto educativo institucional, planes de mejoramiento anual (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000). Sin embargo, otros estudios que desarrollaron observaciones en aula mostraron la dificultad de los profesores para transferir estos principios pedagógicos al aula (Sun, 2000; CIDE, 2001, en Sotomayor, 2006).</p> <p>- No hay una identificación clara de los agentes responsables, sus responsabilidades, frente a quiénes son responsables, los compromisos que asume ni la forma de evaluar estos</p>	<p>- Tiene un enfoque integral, definiendo como unidad de cambio la escuela en su totalidad (Martinic et al., 2005)</p> <p>-Promueve nuevas relaciones tanto al interior de los establecimientos como con el sistema educativo, la comunidad y la familia: la función del supervisor adquiere un nuevo sentido más centrado en el apoyo y se integran como colaboradores en la tarea educativa a la comunidad y la familia (a jóvenes monitores de la comunidad a través de los talleres ATP, a jóvenes y apoderados que trabajan como ayudantes de profesores de primero básico , y se abren nuevos espacios e iniciativas para la participación de los padres) (Martinic et al., 2005).</p> <p>- Se mejoran las relaciones humanas y personales entre profesores y se abren espacios de participación en la escuela (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).</p> <p>- El material pedagógico, por su diversidad, utilidad práctica y capacidad para mejorar las prácticas pedagógicas (Ministerio del interior, 2001)</p> <p>- Los talleres de profesores son un espacio altamente valorado por docentes y directivos: especialmente contribuye a mejorar el clima de trabajo, no así en las prácticas pedagógicas ni aprendizajes de los alumnos en la sala de clases.</p>	<p>-Difícil transferencia del taller de profesores al aula y los de gestión educativa a la gestión de los establecimientos.</p> <p>-Necesidad de involucrar en mayor medida a los sostenedores y generar una mejor coordinación entre el sostenedor y la escuela, para una mejor implementación del programa (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).</p> <p>- Necesidad de un apoyo post- egreso, ya que la comunidad escolar al egresar percibe una situación de “abandono” y no tiene claridad de los pasos que debe seguir. En efecto, una proporción de ellas reduce sus puntajes SIMCE al egresar (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).</p>

	<p>compromisos (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).</p> <p>–El impacto es leve, pero significativo en resultados de aprendizajes en lenguaje y matemática (SIMCE). Este impacto no es homogéneo a lo largo de la década ni según características de la escuela. Es más mayor entre 1990-1992 y 1996 y 1999; y entre las escuelas con menores puntajes SIMCE (inferior a 60 puntos en la escala antigua del SIMCE) y de tamaño intermedio (matrícula entre 100 y 299 alumnos) (Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).</p> <p>Además el programa logra disminuir la repitencia (6% en el primer ciclo y 5.2% en el segundo) y el retiro (0,9% en el primer ciclo y 1.7% en el segundo) entre 1990 y 1998 (García Huidobro y Sotomayor, 2003, en Sotomayor, 2006).</p>	<p>- Se destaca especialmente los talleres de aprendizaje (TAP), donde se trabaja con los alumnos aspectos centrales para su estado socio-emocional y su aprendizaje (Ministerio del interior, 2001).</p>	
Programa LEM	<p>- Si bien los profesores de aula logran mediante el uso de las unidades didácticas una mejor estructuración de la clase, en general es débil la transferencia de los aspectos didácticos desde los profesores consultores a los profesores de aula (Rosas et al., 2005).</p> <p>- A nivel de instalación de la Estrategia en la Escuela: 1) se percibe que los tiempos asignados a los profesores consultores son insuficientes (escasas horas de capacitación, seguimiento en aula y devolución); 2) no se aprecia un involucramiento efectivo de directores y jefes de UTP en la instalación de</p>	<p>-Existe una alta valoración de parte de los actores por: 1) la unidad didáctica, al contribuir a transformar las prácticas docentes; 2) los profesores consultores, como profesionales competentes; 3) las universidades, por la capacitación que entrega y el apoyo a los profesores consultores (Rosas et al., 2005).</p>	<p>- Es necesario mejorar la distribución y control de la aplicación de las unidades didácticas, dado el impacto que éstas generarían en los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>- Se requiere fortalecer la presencia de los profesores consultores en la escuela aumentando los tiempos de capacitación, acompañamiento en sala y devolución a los profesores de aula.</p> <p>– Faltan mecanismos formales de participación de sostenedores, directivos y jefes técnicos; quienes debieran asumir</p>

	<p>la estrategia; 3) el proceso de devolución carece de estructura formal que estandarice prácticas y procedimientos (Rosas et al., 2005).</p> <p>–A nivel de efectos se instala una red de universidades trabajando con escuelas, y hay una producción y validación de una propuesta didáctica para la implementación curricular en el aula, que permanece en el sistema (Sotomayor, 2006).</p> <p>–Impacto leve, pero significativo en resultados de aprendizaje en lenguaje y matemática: las escuelas con LEM obtienen 60% de logro en la prueba de lenguaje y 68,3% en la de matemática frente a 54,5% y 61,1%, respectivamente, en los estudiantes del grupo control (Sotomayor, 2006).</p>		<p>progresivamente la conducción de la experiencia (Sotomayor, 2006)</p> <p>- El tiempo de aprendizaje de las instituciones externas y el tiempo de resistencia de las escuelas representan un costo que hay que considerar para la implementación exitosa de la propuesta didáctica (Sotomayor, 2006).</p>
<p>Programa de Escuelas Críticas</p>	<p>–A nivel de procesos que se instalan, se genera una red de universidades y otros organismos trabajando con escuelas muy vulnerables (Sotomayor, 2006)</p> <p>–Desarrollo de diversas propuestas didácticas e innovaciones (Sotomayor, 2006).</p> <p>–Mediano impacto en resultados de aprendizaje en lenguaje y matemática, cuando se les compara con escuelas similares. Este impacto es mayor que los programas P900 y LEM, aunque invierte tres veces más que el P-900 y un quinto más que LEM (Sotomayor, 2006).</p>		<p>–Es necesario considerar el tiempo de aprendizaje de las instituciones externas y el tiempo de resistencia de las escuelas (Sotomayor, 2006).</p> <p>– Faltan mecanismos formales de participación de sostenedores, directivos y jefes técnicos; quienes debieran asumir progresivamente la conducción de la experiencia (Sotomayor, 2006).</p>

<p>Programa de Escuelas y Liceos prioritarios</p>	<p>Se producen problemas similares a los experimentados en los procesos de asesoría de las Escuelas Críticas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel institucional, resistencia inicial de los equipos docentes, falta de tiempos de los actores, poca claridad de los roles y falta de involucramiento de los directivos y sostenedores. - A nivel de la ATE, falta de experiencia, rotación de asesores, realización de diagnósticos poco relevantes para el trabajo de asesoría, exceso de estandarización de las metodologías de trabajo, ausencia de estrategias capaces de involucrar a los actores del establecimiento, pocas instancias de diálogo con la comunidad, entre otras (Bellei et al., 2010; Asesorías para el Desarrollo, 2011). - Los efectos de la asesoría sobre los liceos son incipientes. Tanto los equipos ATE como los actores de los liceos, coinciden en que los principales avances se obtuvieron en el ámbito de la gestión pedagógica a nivel general y en el de la gestión institucional y directiva, mientras que los más bajos se identificaron en el área de la gestión pedagógica a nivel de docentes en aula y en la gestión de la convivencia e inclusión social. Los efectos de la asesoría se concentraron en mejoras en la organización del liceo, fortalecimientos de la planificación, de UTP y de las competencias de unos pocos docentes. Sin embargo, algunos de estos efectos no son sustentables en el tiempo 	<p>Las ATE que lograron encauzar procesos positivos y conjuntos de mejoramiento escolar, se caracterizaron por utilizar las siguientes estrategias: 1) lograron efectivamente presentar la asesoría no como “imposición” e “intervención”, sino como un acompañamiento al trabajo que realizaba el establecimiento, donde la comunidad educativa participaría activamente; 2) resaltaron el carácter flexible de su asesoría, abierto a las demandas y necesidades emergentes del liceo; 3) ofrecieron cursos y programas de perfeccionamiento de las casas de estudios para docentes y directores, o de sus campus para actividades para estudiantes; 4) disposición para cambiar a los asesores que no lograban validarse en el liceo, o trabajar inicialmente sólo con los directivos y docentes que estaban abiertos a hacerlo, logrando que estos, al entusiasmarse, sumaran a otros (Asesorías para el Desarrollo, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se destaca la importancia de que las asesorías e instituciones no sean impuestas para los liceos, sino que sean voluntarias y exista la posibilidad de elección de una institución o ATE deseada. - Para darle sustentabilidad a la estrategia se requiere más apoyo de los sostenedores, disminuir la alta rotación de los equipos de trabajo dentro de los establecimientos y lograr modificar algunas estructuras y prácticas institucionalizadas dentro de los liceos que chocan con la estrategias propuestas (Asesorías para el Desarrollo, 2011).
---	---	---	---

	(Asesorías para el Desarrollo, 2011). - No se encuentra impacto ni sobre los indicadores de eficiencia interna, ni sobre el nivel y la distribución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de los liceos prioritarios (Asesorías para el Desarrollo, 2011).		
--	---	--	--

c. Matriz Experiencias de Asistencia Técnica Externa

1. Asociadas a Fundaciones

Programa	Contexto			Descripción del Programa		
	Período de implementación del programa	Contexto social y económico de los establecimientos asesorados	Sistema educativo	Definición del problema a solucionar (objetivos del programa, propósito)	Enfoque marco conceptual	Público al que está dirigido
Programa Mejor Escuela. Fundación Chile	2006 (inicio del programa) <i>(El estudio de Bellei (2010) considera las experiencias implementadas hasta fines del 2008)</i>	El Programa Mejor Escuela se focaliza en trabajar con establecimientos educacionales municipales que atienden a alumnos en riesgo socio-educativo, tanto en zonas urbanas como rurales, y que han tenido en general bajos resultados	La implementación de esta ATE surge por petición del Mineduc, en el marco de la estrategia de asesoría a <i>Escuelas Críticas</i> , por lo tanto siguió sus lineamientos generales. Adoptó el modelo SACGE (Sistema de	Objetivos generales: - Mejorar la calidad de los resultados pedagógicos de instituciones educativas, a través de la instalación gradual de mecanismos de gestión institucional y pedagógica, con un claro foco en docentes y alumnos del primer ciclo de enseñanza	El programa se sustenta en tres fuentes (Bellei, 2010): - Programa Escuelas Críticas (experiencia anterior). - Literatura sobre <i>Escuelas Efectivas</i> (base conceptual) - Modelo de	Primer y segundo ciclo en 46 establecimientos educacionales municipales ubicados en diferentes regiones del país. Nivel socioeconómico de los establecimientos:

		académicos (SIMCE). Busca trabajar simultáneamente con varios establecimientos municipales de una misma comuna, aprovechando economías de escala, lo que a la vez facilita la coordinación con el sostenedor y permite implementar estrategias grupales de asesoría y capacitación.	Aseguramiento de la Calidad de la Gestión en Educación) y ha apoyó a las escuelas con los elementos requeridos por la Ley SEP	básica; - Implementar el Modelo de Gestión Escolar de Calidad en establecimientos educacionales, mediante el desarrollo de competencias profesionales de directivos y docentes, que aseguren la efectividad de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.	Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile (base de la estrategia de intervención).	bajo, medio – bajo y medio.
Proyecto Lector Antofagasta. Sociedad de Instrucción Primaria	2005 (inicio del programa) <i>(El estudio de Bellei (2010) considera las experiencias implementadas hasta fines del 2008)</i>	Trabaja con establecimientos educacionales que presentan altos índices de vulnerabilidad, bajos resultados en el SIMCE y que cuentan con equipos directivos fuertemente comprometidos con el proyecto.	- Surge como una solicitud que realizó una Fundación como expresión de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de una empresa de la gran minería. - Tiene influencia con directrices ministeriales, alineados a las políticas educativas.	Objetivos: - Asegurar la lectura y escritura fluida y comprensiva de los alumnos al finalizar su primer año de enseñanza básica. - Capacitar a los docentes en la implementación regular del método Matte en la escuela, a través del modelamiento de clases y acompañamiento en	El programa se sustenta a nivel conceptual, en el <i>Modelo de Escuelas Efectivas</i> , basado en el método Matte, enseñanza de la lectoescritura utilizado en las escuelas a partir de la segunda mitad del siglo	Trabaja directamente con niños y niñas de kínder, primeros y segundos básicos. (* el rediseño del proyecto contempla la incorporación de terceros y cuartos básicos 8 establecimientos municipales, nivel

			<p>- SIP trabaja directamente en la sala de clases con los docentes involucrados en el proyecto – modelando clases y acompañando el proceso de aprendizaje– y apoya al encargado del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) en la implementación de la metodología de trabajo que utiliza SIP.</p>	<p>aula, así como instalar el uso sistemático de la biblioteca escolar como una manera de desarrollar hábitos lectores.</p> <p>- El programa pretende mejorar la gestión directiva mediante talleres que relevan la importancia de involucrarse permanentemente en los temas pedagógicos de la escuela.</p>	<p>XIX.</p> <p>Podría decirse que los fundamentos de esta intervención están situados más bien en la interpretación que la propia institución realiza en relación a la importancia del desarrollo del vocabulario a través de la expresión oral y escrita, principal foco de este programa.</p>	<p>socioeconómico medio bajo (3) y medio (5)</p> <p>Región de Antofagasta: Antofagasta, Mejillones y San Pedro de Atacama.</p>
<p>Programa Interactivo para la Educación Básica. Fundación Educacional Arauco</p>	<p>Inicia implementación a inicios de los años 90, en paralelo a la estrategia de intervención del Mineduc P-900</p>	<p>Surge ante la evidencia sobre la precaria situación en que se encontraban las escuelas de ciertas zonas geográficas vinculadas a su organización.</p> <p>Promueve educación de calidad y con</p>	<p>Fundación Educacional Arauco ha mantenido una relación estrecha con las iniciativas y programas educativos del Mineduc, colaborando con ellos y enriqueciendo su implementación.</p>	<p>Objetivo:</p> <p>- Instalar en las escuelas un modelo de trabajo que permita mejorar los aprendizajes de los alumnos, a través de reuniones o jornadas mensuales de perfeccionamiento con docentes y directivos, talleres prácticos –que incluyen, por ejemplo,</p>	<p>El programa se sustenta a nivel conceptual, en el <i>Modelo de Escuelas Efectivas</i>.</p> <p>El Programa Interactivo basa su modelo en el logro de destrezas básicas de lenguaje y</p>	<p>Se asesora desde educación parvularia hasta 8vo básico, incluyendo todas las áreas educativas (arte, educación física, matemáticas, etc.). Incluso se incorpora asesoría en educación diferencial.</p>

		equidad en escuelas que atienden sectores vulnerables		clases demostrativas-, observación de aula y talleres de apoyo en psicología educacional.	comunicación y razonamiento lógico-matemático, y en el desarrollo de la autoestima de profesores y alumnos.	Han pasado 74 establecimientos por el programa.
--	--	---	--	---	---	---

Programa	Descripción del Programa		
	Metodología		Financiamiento
	Diseño del programa (Principales líneas de acción o áreas de trabajo)	Principales actores y sus funciones	
Programa Mejor Escuela. Fundación Chile	<p>El programa contempla herramientas concretas que buscan la apropiación gradual de procesos más efectivos de gestión institucional y pedagógico-curricular por parte de sus propios actores.</p> <p>Además el programa implementa estrategias remediales en Lenguaje y Matemática para los alumnos que están más retrasados, nuevas estrategias pedagógicas, capacitaciones a los docentes y jefes de UTP, y realiza acompañamiento en aula.</p> <p>Se trabaja en función de dos dimensiones: 1.- Gestión Institucional: operacionalización del Modelo de Gestión Escolar de Calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - instalar procedimientos acordes con su Modelo de Gestión de Calidad; - desarrollar formas de gestión orientadas al mejoramiento educativo; - hacer sistemáticos los procesos de planificación, implementación y evaluación de resultados; - desarrollar procesos de aprendizaje organizacional; - comprometer a los actores de la escuela 	<p>- <u>Coordinación del programa</u>: miembros permanentes de la Fundación. Hacen el diagnóstico inicial institucional y pedagógico. Está compuesto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directora: negocia con el sostenedor las condiciones de la asistencia técnica. - coordinador de seguimiento: coordinación del trabajo en terreno de los consultores y del seguimiento en las escuelas. - coordinadora pedagógica: apoyo al trabajo de la Coordinación de Seguimiento en los aspectos técnico-pedagógicos. <p>- <u>Equipo de trabajo del programa</u>, compuesto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultores: responsables de realizar la asesoría en los establecimientos educacionales. Asisten semanalmente al establecimiento. Todos tienen experiencia en docencia en aula, han tenido cargos directivos y se han especializado en gestión escolar, currículum o didáctica²². Son dos consultores por establecimiento, uno para gestión institucional y otro para técnico-pedagógico. - Especialistas en Lenguaje y Matemática: diseñan material educativo, capacitan directamente a los consultores, jefes técnicos 	<p>Financiamiento compartido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituciones públicas (Mineduc y Municipalidad de Santiago²³) - Empresas privadas con responsabilidad social empresarial (90%) <p>El costo anual de implementación es igual en cada uno de los 4 años: promedio por escuela entre 18 y 23 millones de pesos. Costo mensual por establecimiento: \$1.803.273 (sobre el 40% de este presupuesto se destina a RRHH)</p> <p>-</p>

22 Ha sido complejo mantener una red de consultores que cumplan esas condiciones.

23 La Municipalidad de Santiago financia directamente el programa en sus escuelas.

	<p>con el mejoramiento escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - desarrollar una cultura de gestión por resultados y responsabilidad; - aumentar el uso de los recursos tecnológicos disponibles para una mejor gestión; y - elevar el grado de satisfacción de los actores de la escuela con la gestión del establecimiento. <p>2.- Gestión Pedagógico-Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transferir prácticas de gestión pedagógica coherentes con su Modelo de Gestión de Calidad; - desarrollar procedimientos de trabajo orientados al mejoramiento educativo; - hacer sistemáticos los procesos de planificación, implementación y evaluación de las actividades docentes, especialmente la pedagogía en el aula; - mejorar el dominio del currículum por parte de los docentes; - desarrollar competencias profesionales que mejoren el desempeño en el aula; - implementar el trabajo colaborativo y la reflexión entre docentes; - aumentar el uso de los recursos tecnológicos disponibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje; y - lograr la colaboración de las familias en el proceso pedagógico. <p>Duración de la asistencia técnica: 4 años. 3 años de asesoría directa y 1 año de seguimiento a mayor</p>	<p>y docentes, diseñan las evaluaciones de nivel para monitorear el progreso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especialistas externos en evaluación: Fundación contrató a Corporación aprender para que elaborara la evaluación de impacto. <p>Rol que debiesen tener los actores del establecimiento educacional para que el modelo de la Fundación funcione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sostenedores: es la base del programa. Se considera que el sostenedor tiene que estar comprometido con el proyecto y decidido a apoyar a la escuela. - Directivos: deben destinar horas de trabajo semanal para reuniones de equipo; asistencia a jornadas de formación; acompañamiento a docentes de su escuela en todos los procesos de formación propuestos por la ATE; coordinación permanente con su sostenedor; y diseño del Plan Estratégico de Mejora para la Escuela y del Plan de UTP. - Docentes: se le solicita horas disponibles para trabajo de planificación y formación; asistencia a jornadas de formación; y planificación de clases con material educativo del Programa Mejor Escuela. 	
--	--	---	--

	<p>distancia.</p> <p>El modelo de trabajo se desarrolla en 5 fases secuenciales:</p> <p><u>1. Negociación:</u> 3-4 meses, busca generar o garantizar las condiciones para implementación del programa. Se realiza diagnóstico con línea base (evaluación niveles de aprendizaje en lenguaje y matemáticas).</p> <p><u>2. Instalación:</u> año 1. Busca lograr que directivos y docentes conozcan las estrategias y fundamentos del trabajo de Mejor Escuela en las áreas de gestión institucional y pedagógico-curricular. Incluye plan de mejora anual, cursos remediales en matemática y lenguaje, capacitación a jefes UTP y docentes.</p> <p><u>3. Dominio:</u> año 2. Busca que directivos y docentes “dominen” las estrategias de gestión institucional y pedagógico-curricular. Se continúa con capacitaciones, y se instala una práctica de observación de clases.</p> <p><u>4. Apropriación:</u> año 3. Busca que directivos y docentes incorporen las estrategias de Gestión Institucional y Pedagógico-Curricular de Mejor Escuela a sus procesos regulares de trabajo. Se consolidan procesos, no se implementan nuevos.</p> <p><u>5. Seguimiento:</u> año 4. Apoyar la sustentabilidad de los cambios más allá de la presencia de los asesores externos. Visitas de equipo asesor más distanciadas.</p>		
<p>Proyecto Lector Antofagasta. Sociedad de</p>	<p><u>Componentes del programa</u></p> <p>- Apoyo en Lenguaje a primeros y segundos básicos y kínder a través del método Matte y</p>	<p><u>Coordinador/a:</u> organizar el trabajo de cada proyecto a nivel operativo:</p> <p>- organizar y planificar las visitas de las asesoras,</p>	<p>Funcionan con recursos privados (donaciones)</p>

<p>Instrucción Primaria (SIP)²⁴</p>	<p>- la implementación de bibliotecas escolares.</p> <p>SIP replica el modelo que ha implementado en sus propias escuelas, que implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - capacitar a los profesores, - evaluar a los niños, - visitar las escuelas y - hacer un seguimiento mensual, dejando capacidades instaladas en los establecimientos educacionales para asegurar la continuidad de los resultados. <p>A partir del 2007 incluye realización <u>de talleres a directivos del establecimiento</u>, ya que considera que son parte fundamental del proceso pedagógico y no solo del proceso administrativo.</p> <p>Capacita a directores de establecimientos educacionales para que ellos mismos capaciten a su equipo en gestión administrativa y en la planificación según Ley SEP.</p> <p>Fases: (cada fase es 1 año de programa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. se trabaja la transformación cultural y el método Matte en kínder (apresto) y primero básico; 2. se realiza un seguimiento de la transformación cultural y de la implementación del método Matte en primero básico, y se amplía el programa a 	<ul style="list-style-type: none"> - mantener contacto directo con las escuelas y el financista, - analizar la información que entregan las asesoras luego de cada visita - elaborar los reportes correspondientes <p><u>Profesoras Asesor:</u> son profesores de las escuelas que tiene SIP. En Antofagasta profesora sale 4 días al mes de su establecimiento para hacer asesoría. En Santiago, sale dos días al mes.</p> <p>Rediseño del proyecto incluye a los siguientes actores, por la importancia de velar por su compromiso con el proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - directores, - jefes de UTP, - orientadores e - inspectores <p><u>Profesor de aula:</u> acompañado directamente por el asesor. El modelo SIP pide que el mismo profesor acompañe al mismo grupo de alumnos en primero y segundo básico.</p> <p><u>Sostenedor/a:</u> en un principio no se tomaba en cuenta pero ahora se considera clave para mantener los resultados del programa.</p>	<p>Costo por año:</p> <p>Año 1: 20 millones de pesos (varía según n° de matrícula total de la escuela y los costos asociados a la distancia de la escuela en relación a Santiago.</p> <p>Año 2, 3 y 4: aprox. 15 millones de pesos anuales.</p> <p>Mayor gasto destinado a viajes y viáticos.</p>
--	--	--	---

24 El documento de C Bellei (2010) expone un análisis de esta ATE considerando dos momentos: 1) Momento inicial (2005) y 2) Evaluación intermedia del proyecto (2007). Se exponen elementos de ambos momentos.

	<p>segundo básico y al subsector Matemática.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. se hace seguimiento de todo lo ya implementado y se amplía a Ciencias. 4. lograr abarcar todos los focos de asesoría. <p>Con este modelo se espera un ajuste al marco curricular (en kínder y primero básico) y un programa remedial inserto (de segundo a cuarto básico). Competencias y habilidades requeridas en el Contenido Curricular mínimo de Mineduc.</p> <p>Elementos claves del procesos de implementación: <u>Fase inicial</u> (se realiza meses previos al inicio de la asesoría)</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnóstico inicial, incluye evaluación de lectoescritura - capacitación en método Matte a docentes que participarán del programa - visita de directores a establecimientos educacionales que ya tengan implementado el modelo, para que conozcan experiencia - implementación de las escuelas con los materiales <p><u>Instrumentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de asesoría: elaborado por asesora en conjunto con profesor/a asesorado/a. Se registran evaluaciones, pautas de observación, comentarios, compromisos entre las partes, etc. - Informe de biblioteca: mismos elementos del anterior informe pero sin registrar evaluaciones. - Informes internos SIP donde se evalúa el monitoreo y los avances de los alumnos en función 		
--	--	--	--

	de los resultados de test aplicados dos veces al año.		
Programa Interactivo para la Educación Básica. Fundación Educacional Arauco	<p><u>Principios del programa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a comunas completas, - dirigido al conjunto del equipo pedagógico de la escuela, - intervención de larga duración, - evaluación rigurosa y - un estilo relacional cercano y comprometido con los profesores. - Estrecha relación con las políticas del Mineduc. <p><u>Dos modalidades de trabajo:</u></p> <p>1. <u>Presenciales:</u> jornadas de tres a cinco días de duración (en general en vacaciones), reuniones mensuales de un día, donde los profesores salen de su escuela y se suspenden las clases. También están las reuniones con los directivos, que en la mayoría de los casos, se realizan en las propias escuelas.</p> <p>2. <u>Aplicación-Transferencia:</u> docente de la Fundación realiza una capacitación (talleres prácticos) con un número aproximado de 35 docentes. Se realizan clases demostrativas, trabajos prácticos, visitas de observación, talleres de apoyo en psicología educativa.</p> <p>Modelo de trabajo en 3 niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión que realiza el propio equipo de Fundación Educacional Arauco y que se basa en el cumplimiento estricto y riguroso del trabajo comprometido. - Modelaje de estrategias pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Mineduc:</u> se coordina con instancias nacionales y provinciales donde realiza su asistencia, tomando las políticas educativas nacionales como parte de los contenidos de su intervención - <u>Sostenedores:</u> debiera liderar los procesos de mejoramiento una vez que la Fundación deje la comuna, por eso se le informa constantemente de lo que se está realizando. - <u>Directivos:</u> se les ha brindado un apoyo más explícito y estructurado en el ámbito de la gestión pedagógica. Deben apoyar a profesores. - <u>Docentes:</u> centro del programa. La mayor parte de la intervención y de sus recursos humanos y materiales están centrados en su perfeccionamiento y en el acompañamiento en sus salas de clases. Se asesora desde educación parvularia hasta 8vo básico. <p><u>Equipo de la Fundación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Equipo directivo,</u> encargado de la dirección y responsabilidad de la elaboración, diseño, implementación y evaluación de los programas. Está conformado por la gerente, cuatro directoras técnicas, dos jefas de área y dos encargadas del área de administración. Los miembros de este equipo participan en la aplicación de programas en terreno como capacitadoras directas y coordinadoras de los contactos con los diferentes agentes involucrados, y supervisan el trabajo de las áreas de investigación y de extensión de la institución. - <u>Monitores comunales,</u> son profesores destacados 	<p>Los recursos de la Fundación provienen de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. bajo el amparo de la Ley de Donaciones con fines educacionales, entregados en forma anual para financiar proyectos específicos. En 2008 el presupuesto de Fundación Educacional Arauco fue aproximadamente de 1.800 millones de pesos.</p> <p><u>Datos sobre el financiamiento del Programa Interactivo</u> (período 2008-2012 en la comuna de Constitución (rural): 4 años con 1.731 alumnos y 115 profesores de 21 escuelas de la zona = el costo estimado escuela/mes del programa sería de 703.490 pesos.</p> <p>Mayor gasto destinado a RRHH</p>

	<p>específicas o de gestión, sesiones de perfeccionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelaje en la sala de clases en que se trabaja directamente con los niños o en clases demostrativas. <p>Programa se basa en 3 años de perfeccionamiento y 1 de seguimiento.</p> <p>Implementación de programa</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Acuerdos</u>: entre Fundación y DEM, para trabajar con establecimientos educacionales de la comuna, desde ese espacio se hace contacto con sostenedores. De manera paralela se inician conversaciones con directores. - <u>Diagnóstico comunal</u>: para construirlo se estudia la geografía, las personas, los índices sociales, las características educacionales y productivas a partir de CASEN y el Censo, resultados SIMCE. Luego se realiza prueba a (estas pruebas también se usan para evaluaciones intermedias): <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos: diagnóstico en cuanto a su autoestima, y nivel en Matemática y Lenguaje mediante pruebas estandarizadas. - Docentes: pruebas en relación a su autoestima, actitud pedagógica y atribuciones respecto del aprendizaje de sus alumnos. - <u>Capacitaciones</u>: se desarrollan en distintas modalidades: <ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionamiento a docentes - Observaciones en aula en Lenguaje y Matemática, y autoestima 	<p>de la comuna, cuya función es capacitar a los profesores nuevos de la comuna o que han estado con licencia prolongada en las estrategias pedagógicas que el programa transfiere. Específicamente en Lenguaje y matemáticas. Estos monitores permanecen en la comuna una vez que la asesoría en los establecimientos educacionales ha finalizado.</p>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">- Formación en gestión pedagógica con directivos basado en instrumentos de Mineduc- Trabajo con sostenedores <p>- <u>Seguimiento:</u> no está bien definido y estructurado, por lo que sugieren hacer algunas modificaciones para un acompañamiento más sistemático.</p>		
--	---	--	--

Programa	Evaluación del programa		
	Resultados e impacto	Elementos a destacar	Lecciones aprendidas
Programa Mejor Escuela. Fundación Chile	<p>Evaluación parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Según la percepción de los actores participantes <i>Mejor Escuela</i> ha contribuido a mejorar los logros de los alumnos y ha producido cambios importantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje. - Los consultores atribuyen los buenos resultados con que ellos “empujan” a directivos y docentes para que el programa funciones. En cambio directivos y docentes tienen la percepción de que estos cambios en términos de gestión institucional y técnicas pedagógicas se están produciendo desde ellos mismos. <p>Según el cumplimiento de las fases:</p> <p><u>Fase dominio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No todos los compromisos referidos a los tiempos de los equipos docentes habían sido satisfechos. - La condición de que no hubiera otros programas de mejoramiento simultáneamente desarrollándose en las escuelas, tampoco era respetada: el trabajo en terreno da cuenta de escuelas enormemente demandadas por otros programas de intervención, algunos de los cuales incluso temáticamente relacionados con Mejor Escuela. - El inicio del programa se hizo sin el compromiso activo e incluso contra la 	<ul style="list-style-type: none"> - El programa se construye sobre la experiencia anterior que la Fundación tiene con el Mineduc en el Programa de Escuelas Críticas (anterior al 2006). Toman esos aprendizajes para construir este modelo. - Fundación Chile tiene un Modelo de Gestión Escolar de Calidad, donde basa la línea de gestión del programa. Este modelo tiene 6 áreas: 1) Orientación hacia los Alumnos, sus Familias y la Comunidad; 2) el Liderazgo Directivo; 3) la Gestión de las Competencias Profesionales de los Docentes; 4) la Planificación Institucional; 5) la Gestión de Procesos; y 6) la Gestión de resultados. - Programa se basa en que no hay mejoras educativas si no hay mejoras en el ámbito pedagógico. Por eso un fuerte componente el área técnico – pedagógico. <p>Requisitos para la exitosa implementación del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No deben existir otros programas ATE en los establecimientos en que se instale la Fundación Chile. Posible incompatibilidad - El involucramiento del sostenedor (contraparte técnica de la Fundación) es un elemento importante en la primera fase <p>Elementos positivos del modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el diseño global y la estrategia sistemática. La estrategia reconoce los tiempos (largos) del 	

	<p>voluntad de importantes actores de estas comunidades. Fue “impuesto” por el sostenedor.</p> <p><u>Fase negociación,</u></p> <p>- Diagnóstico bien evaluada por equipo docente: devolución de resultados oportuna, lo que demuestra compromiso y seriedad.</p> <p><u>Fase instalación,</u> se empiezan a generar resistencias por parte de docentes y directiva. Consultor debe validarse ante la comunidad, demostrando su experticia en la temática.</p> <p>Esta evaluación parcial no permite entregar información sobre si los cambios perduren en el tiempo.</p> <p>- Según la Fundación, el impacto potencial²⁵, basado en la experiencia anterior desarrollada en el Programa de Escuelas Críticas, “(se calcula) de que, en promedio, entre 2002 y 2005 las escuelas asesoradas por Fundación Chile aumentaron en 28 puntos el SIMCE combinado de Lenguaje, Matemática y Ciencias” (Bellei, 2010, p. 110).</p>	<p>cambio escolar, pero simultáneamente intenta mantener una dinámica de presión y acompañamiento que tensiona a los actores escolares. Estrategia combina diversos insumos: capacitaciones fuera del establecimiento, asesorías in situ, material de trabajo con alumnos, material de planificación, etc.</p> <p>- la calidad de los materiales proporcionados por el programa, tanto en los ámbitos pedagógicos como de gestión.</p> <p>- énfasis práctico del programa.</p> <p>- calidad del equipo profesional y la combinación de consultores pedagógicos y de gestión, complementados por especialistas en las disciplinas.</p> <p>- alta estructuración de la intervención, combinada con una cierta flexibilidad para acoger las emergencias o necesidades particulares de las escuelas asesoradas</p> <p>Elementos negativos</p> <p>- hay mayor énfasis en estrategias para el primer ciclo y área Lenguaje que en segundo ciclo y área matemáticas</p> <p>- no se cumplió con número de consultores por establecimiento y frecuencia de visitas</p> <p>- excesiva y exigente documentación (llenado de planillas, etc.,) lo que burocratiza la intervención</p>	
--	---	---	--

²⁵ Esta evaluación no es de impacto ya que no busca compararse con otros establecimientos similares donde no se haya aplicado el programa.

		<ul style="list-style-type: none"> - falta de compromiso de sostenedores con los tiempos, por ejemplo, poco tiempo de docentes para cumplir con horas para el programa - resistencia de docentes hacia asesorías y capacitaciones 	
<p>Proyecto Lector Antofagasta. Sociedad de Instrucción Primaria</p>	<p>Evaluación parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesores de aula tienen poco tiempo para juntarse con asesores y realizar planificaciones que se solicitan en el marco del proyecto. - Profesoras asesoras tienen poco tiempo para preparar asesorías ya que deben preparar clases en los establecimientos educacionales en los que trabajan. - Dificultad para implementar proyecto por alta rotación de profesores, inasistencia de niños/as, licencia de profesores titulares. - Dificultad institucional por la nula capacidad que tiene el establecimiento para tomar decisiones respecto a los profesores con los que quieren trabajar. Por eso la importancia de involucrar al sostenedor. <p>Resultados parciales de las asesorías (según datos elaborados por SIP):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre el 95% y 100% de los alumnos de primero básico terminan leyendo, pero esto es variable por escuela asesorada. - Prueba de velocidad lectora: aproximadamente un 40% de los alumnos logra un alto nivel en esta prueba, pero no hay datos iniciales que permitan comparar un antes y después de la asesoría. 	<p>Elementos destacados por SIP:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta legitimidad de SIP. - Capacidades del equipo de asesoras que apoya a los establecimientos. - Metodología conocida y metas claras. - Foco de trabajo puesto en el profesor y su trabajo en el aula. - Seguimiento sistemático. - Sistema de gestión de información y evaluación. - Instalación de capacidades. - Capacidad de perfeccionamiento del programa. <p>Debilidades del programa según SIP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa en rediseño. - Escasa documentación para detectar y evaluar causas y estrategias que permiten mejorar los aprendizajes e impactos del programa. - Inexistencia de un modelo para posibilitar la sustentabilidad de los efectos del programa. - Necesidad de fortalecer el vínculo con el sostenedor. - Escasos mecanismos formales para la coordinación y aprendizaje entre los equipos de asesoras de escuelas SIP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importante incluir a directivos y sostenedor en el inicio de proyecto, porque el éxito depende de que toda la comunidad escolar se involucre. - Importante que la ATE reconozca el funcionamiento normal del establecimiento, ya que interrumpen su funcionamiento normal (evaluación realizada por docentes del establecimiento). - La etapa de diagnóstico se considera clave, ya que es este proceso el que permite conocer la realidad del establecimiento y el que posibilita la detección de los puntos débiles que tiene la escuela, y sobre los cuales se debe enfocar el apoyo. - Seguimiento sistemático es clave, junto con acompañamiento y retroalimentación al profesor. - Empatía del asesor hacia el profesor.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los datos recogidos son comparados con otras escuelas SIP, y las escuelas asesoras siempre arrojan resultados más bajos. - Programa no cuenta con mediciones que permitan evaluar si se ha logrado instalar capacidades en los docentes o en el equipo directivo. - Profesores asesorados indican que con este método logran abarcar más de un 70% del Currículum Mínimo del Mineduc, lo que va por sobre el 40 - 50% que lograban antes. - No hay clara visión respecto a la sustentabilidad del proyecto una vez que finalicen las asesorías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja flexibilidad en el diseño para recoger elementos externos: contexto socioeconómico donde se inserta la escuela y alta rotación de estudiantes y docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Importante tener asesores diferenciados para cada nivel de enseñanza, para que dominen bien el currículum, la información, etc.
<p>Programa Interactivo para la Educación Básica. Fundación Educacional Arauco</p>	<p>Evaluación interna de la Fundación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes y directivos perciben un mejoramiento en sus prácticas y mejoran su autoestima; sin embargo, tanto las pruebas internas de medición de aprendizajes como el SIMCE, revelan resultados heterogéneos entre los diferentes cursos y escuelas asesoradas. A la fecha, el programa no cuenta con evaluaciones de impacto externas. - Recurrente la percepción de que la efectividad del Programa varía mucho dependiendo de las características de cada escuela (profesores, directores, contexto, etc.), no así del equipo de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Para la fundación y su Programa Interactivo, el SIMCE no sería el instrumento más adecuado para evaluar sus logros, ya que el programa abarca la totalidad del currículum escolar. Esto no quiere decir que la Fundación no aspire a mejorar los resultados SIMCE. - La estabilidad financiera (siempre cuentan con donación de Celulosa Arauco) permite dedicar tiempo a mejorar metodologías, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - La forma de llegar a los establecimientos educacionales no es bien recibida por los directores y docentes, ya que no hay consulta previa a ellos. Produce resistencia y desacuerdo con implementación. Perciben recarga laboral por capacitación de 4 años. Esto obligó a la fundación a tomar medidas y darse un tiempo más largo para el primer acercamiento con los establecimientos educacionales. - Luego de evaluación interna se propone cambiar la estructura de perfeccionamiento, de 3-1 a 2-2, es decir, 2 años de perfeccionamiento y 2 años de seguimiento. Énfasis en apoyo personalizado y sostenido más

	<p>Fundación Educacional Arauco.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La efectividad de la implementación desarrollada por el Programa depende en una importante medida, también, de los actores educativos o beneficiarios involucrados. Por ejemplo, - dificultad en relación al compromiso del sostenedor y directivos - relación entre sostenedor y alcalde, tensiones que imposibilitan tomar medidas. - Capacitaciones de la fundación se topan con actividades DEM, lo que produce conflicto y confusión - Falta de tiempo en los establecimientos educacionales para cumplir con capacitación. - Distancia entre formación tradicional de los docentes y formación propuesta por la fundación. <p>Principales resultados de la evaluación Lenguaje y Matemáticas que la Fundación realizó a alumnos de Constitución. Misma prueba aplicada al inicio y final del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento del nivel esperado en Comprensión Lectora - Matemáticas los resultados son disímiles. 		<p>que entregar nuevas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego de las experiencias desarrolladas por la fundación, sus conclusiones son: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico, negociación y trabajo con los actores: la llegada a los diversos actores es un aspecto sensible por eso hay que hacerlo con tiempo. - Relación entre capacitación, asesoría y seguimiento: se sugiere menos tiempo de capacitación y más tiempo a asesorías y seguimiento. - Cantidad de contenidos entregados: importante no entregar muchos contenidos distintos de manera simultánea, para que efectivamente se logren incorporar los aprendizajes. - Distintas aproximaciones para agentes diversos: realizar distintas instancias de trabajo (comunales, por establecimiento, por grupo, etc.) - Exigencia y supervisión de la autoridad educativa local: importante incorporar a las autoridades locales desde el inicio. la necesidad de definir de manera clara en la etapa de la negociación y en el contrato, los
--	---	--	---

	<p>- Los resultados del SIMCE no se vieron visiblemente afectados por la aplicación del programa.</p> <p>Los test de docentes, arrojan mejores resultados en autoconcepto /autoestima, etc. Cambios positivos en el quehacer pedagógico.</p>		<p>roles y tareas específicas.</p>
--	--	--	------------------------------------

b. Asociadas a MINEDUC

Programa	Contexto			Descripción del Programa		
	Período de implementación del programa	Contexto social y económico de los establecimientos asesorados	Sistema educativo	Definición del problema a solucionar (objetivos del programa, propósito)	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática Pontificia Universidad Católica de Chile	2002	<p>Primera fase asesoraba a escuelas vulnerables según calificación Mineduc.</p> <p>Al incorporar financiamiento privado, las asesorías se abren a escuelas municipales localizadas en comunas del país en las cuales la empresa tiene actividad y a las que asisten los hijos de sus trabajadores: La Serena en la Región de Coquimbo, y Talcahuano y Hualpén en la Región del Biobío.</p> <p>Acogen a alumnado de menor vulnerabilidad que las Escuelas Críticas y Prioritarias.</p>	AILEM surge bajo el alero de programas de intervención impulsados por el Mineduc entre 2002 y 2005: Escuelas Críticas	<p>Objetivo:</p> <p>Transferir estrategias didácticas de lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos, a través de entrenamiento de profesores de enseñanza pre-básica y básica, modelamiento en aula, <i>coaching</i> de asesores y pares, y apoyar y monitorear la gestión escolar.</p>	<p>Basado en programa CELL (California Early Literacy Learning) California, método de enseñanza basado en 2 principios:</p> <p>1) El lugar prioritario que ocupa la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de enseñanza.</p> <p>2) Que todos los niños son capaces de convertirse en lectores y escritores, y si hay dificultades en el proceso de aprendizaje, es debido a la falta de estrategias adecuadas de enseñanza.</p>	<p><u>Asesorías pasadas</u></p> <p>13 establecimientos educacionales han completado el programa, todos ellos como parte de la experiencia de Escuelas Críticas. Adicionalmente se trabajó con 8 escuelas prioritarias que vieron interrumpido el programa por decisión Ministerial al entrar en operaciones la SEP, en 2008</p> <p><u>Asesorías actuales</u></p> <p>Trabaja con alumnos desde kínder hasta 6to básico.</p> <p>10 Establecimientos educacionales municipales y particular subvencionado con</p>

						nivel socioeconómico medio según clasificación Mineduc para 4to básico. Establecimientos de diferentes regiones del país.
Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias Universidad de Concepción	2006	<p>Escuelas en contexto de vulnerabilidad social.</p> <p>Asesoría se acoge a contexto de la estrategia ministerial de asesoría a Escuelas Prioritarias en 2006 y 2007.</p> <p>UDEC tenía antecedentes previos en una línea de investigación y capacitación que la Facultad venía desarrollando sobre educación en contextos vulnerables.</p> <p>Debido al que finaliza la estrategia escuelas prioritarias con la entrada en vigencia de la SEP, la UDEC proyecta continuar la</p>	Funciona al alero del Programa Escuelas críticas y escuelas prioritarias de Mineduc.	<p>Propósito: Generar cambios a nivel de escuela y en las prácticas docentes, complementando el currículum de la escuela y la cultura de la población en la que ésta se inserta.</p> <p>Contribuir a que los profesores de escuelas que atienden a población vulnerable generen prácticas pedagógicas que les permitan superar las contradicciones producidas al interior de la sala de clases y desarrollen la capacidad de investigar los problemas para encontrar soluciones.</p>	<p>Basado en las teorías de la Sociología de la Educación, con componentes de investigación – acción en contexto educativos vulnerables.</p> <p>Enfoque Dialéctica de los Aprendizajes y Educación en vulnerabilidad.</p>	7 establecimientos educacionales municipales con NSE medio y medio bajo, ubicados en zona urbana de la región del Biobío.

		asesoría desde 2009 con las mismas 7 escuelas, a partir de la adjudicación de un <i>Proyecto Anillos</i> de Conicyt con apoyo de otras facultades de la misma Universidad.				
Asesoría a Escuelas de la IX Región Centro de Investigaciones Pedagógicas – Universidad Arturo Prat	2006	<p>Comienza con establecimientos designados por Mineduc.</p> <p>Luego, al aparecer Ley SEP y falta de financiamiento, abren la oferta a las 11 comunas de la provincia. Finalmente el 2008 logran tener 20 establecimientos educativos para asesorar.</p> <p>El programa ATE está dirigido a escuelas básicas de las 32 comunas de la Región de La Araucanía, de cualquier dependencia.</p>	<p>Funciona al alero del Programa Escuelas críticas y prioritarias de Mineduc.</p> <p>Al aparecer Ley SEP se suspende la intervención, solo 4 establecimientos educativos deciden seguir siendo asesorados por CIP.</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Fortalecer el liderazgo y planificación estratégica de los directivos, la organización técnico-pedagógica y el trabajo de aula en tópicos tales como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes, a través de <i>coaching</i> y capacitación a docentes y a equipos directivos de escuelas básicas.</p> <p>Dejar instalados en los docentes y directivos de escuelas, competencias analíticas y reflexivas que les permitan desarrollar, por sí mismos, respuestas sustentables ante las</p>	<p>Enfoque de desarrollo de competencias transversales en directivos y docentes</p> <p>Postulados de la investigación-acción como herramienta de fortalecimiento profesional directivo y docente, apuntando al desarrollo de prácticas permanentes de reflexión y diálogo, elaboración y comprobación de hipótesis y generación de nuevos aprendizajes.</p> <p>Utiliza modelo de Escuelas Efectiva.</p> <p>En concordancia con</p>	<p>Establecimientos particulares subvencionados y municipales con NSE bajo y medio, ubicados en Región de La Araucanía: Temuco, Traiguén, Angol, Pitrufquén y Los Sauces</p>

				<p>variables demandas del entorno social e institucional, de manera de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.</p>	<p>los postulados de Walberg y Paik (2000, en Bellei, 2010), se pone el foco en la importancia de vincular los aprendizajes nuevos con los ya existentes, el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje cooperativo.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

Programa	Descripción del Programa		Financiamiento
	Metodología		
	Diseño del programa (Principales líneas de acción o áreas de trabajo)	Principales actores y sus funciones	
Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática Pontificia Universidad Católica de Chile	<p><u>Metodología de trabajo CELL:</u></p> <p>Traspaso progresivo de la responsabilidad por el aprendizaje desde el docente de aula al estudiante, a través de la adquisición y ampliación del lenguaje, las competencias fonéticas y la lectura del docente en voz alta (<i>yo hago, tú me observas</i>) y compartida (<i>yo hago, tú me ayudas</i>), escritura interactiva y guiada (<i>tú haces, yo te ayudo</i>), y lectura y escritura independiente (<i>tú haces, yo te observo</i>).</p> <p>Las estrategias promueven la participación activa de cada niño, independientemente de su actual nivel de adquisición de la lectoescritura.</p> <p>Es un proceso que incluye un Modelo de Formación en Servicio Profesional, donde se entrena, capacita y se sigue en la práctica a un grupo de docentes por un tiempo extendido.</p> <p><u>Concepto clave:</u> ALINEAMIENTO: lograr coherencia entre los objetivos, las actividades, los recursos y los resultados; entre los actores (en el sentido que cada uno se responsabilice por lo que le corresponde según su rol); y entre las decisiones que se toman respecto del proyecto educativo, las definiciones curriculares, etc.</p> <p><u>Adaptación del modelo a Chile</u> Cambio en contenidos y forma de trabajo (Gestión</p>	<p>Equipo AILEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora general y vicecoordinador a cargo de conducción del programa, participa de la asesoría en terreno junto a los coordinadores y sus equipos. - Cuatro profesionales especializados en Gestión Institucional y Desarrollo Profesional. - Cuatro profesionales en el área pedagógica de Lenguaje y cuatro profesionales en el área Pedagógica de Matemática: coordina el trabajo, de la mano con el equipo directivo y el coordinador AILEM en la escuela. - Dos educadoras de párvulos. - Dos profesores instalados en las regiones fuera de Santiago (Región de Coquimbo y Región del Biobío); nexos en terreno entre establecimiento y programa. - Dos profesionales en el área de investigación y evaluación. <p>Equipo visita a las escuelas 2 veces al mes. En una de esas visitas asiste el equipo completo por dos o tres días y realizan todas las actividades</p>	<p>Al inicio funcionaba con recursos Mineduc proveniente del programa de Escuelas Críticas (2002 y 2005)</p> <p>Posteriormente ejecutó proyectos, financiado por fundaciones y privados.</p> <p>Para el período en que el Mineduc financió el programa (2002-2007), se estima el costo total del programa fueron 465 millones de pesos. Se estima que el costo por escuela al mes fue de 912.213 pesos.</p> <p>Fundación CAP aporta 20 millones al año por escuela, y los otros privados aportan 10 millones.</p>

	<p>institucional), no en la estrategia. Modelo entiende la importancia de la organización del establecimiento, considerando una planificación de abajo hacia arriba, es decir, considerar al profesor a la base.</p> <p>Modelo en Chile se sustenta en 3 componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagógico Curricular, centro de la intervención. Se centra en diversas capacitaciones: generales, específicas, por subsector de aprendizaje; y acompañamiento en aula. - Gestión Pedagógica: fortalecimiento de equipos directivos, acercamiento al trabajo en aula - Desarrollo Profesional <p><u>Fases</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de empalme (año 1), - fase de estabilización (año 2), - fase de apropiación (año 3), y - fase de preparación al mejoramiento sustentable (año 4). <p><u>Ejecución del programa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnóstico: análisis de datos secundarios, entrevistas, grupos de discusión. Se incluyen mediciones a los alumnos, para el componente pedagógico - plan de mejora con metas concretas - implementación de componentes y actividades - trabajo con distintos actores de la comunidad escolar - monitores a través de pautas de observación, reuniones técnicas con directivos, docentes, jefes UTP, bitácoras por escuela, grabaciones de videos. 	<p>planificadas. Después solo asisten algunos integrantes para reforzar.</p> <p><u>Docentes de aula</u> se hagan parte y participen de la construcción de nuevos conocimientos y destrezas, y asuman actitudes positivas frente a la posibilidad de aprendizaje de sus estudiantes.</p>	
--	--	---	--

<p>Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias de Universidad de Concepción</p>	<p><u>TRES componentes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Innovación Curricular</i> busca transformar las prácticas docentes a través de la capacitación y la reflexión pedagógica; instalación de competencias pedagógicas para el trabajo con alumnos de alta vulnerabilidad Se desarrolla a partir de tres áreas: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional docente; - Gestión curricular, y - Acción docente en el aula. <p>Capacitaciones quincenales para profesores de primer y segundo ciclo. Se implementa <i>Núcleos temáticos</i>, donde se abordan temas contextuales de los alumnos, con el fin de acortar la brecha entre el aula y el contexto social de alumnos.</p> - <i>Gestión Institucional</i> busca incorporar formas de conducción institucional centradas en la misión educativa de la escuela inserta en un contexto de vulnerabilidad social. - <i>Desarrollo Socio-afectivo</i> apoya tanto el trabajo con las familias como con los docentes con el propósito de fortalecer el desarrollo personal del alumno y la calidad de la convivencia escolar. Reuniones mensuales con apoderados donde se exponen temáticas diversas para involucrar a padres con educación niños/as. 	<p><u>Equipo asesor</u> : no se ubica desde la posición del académico que dicta una cátedra, sino que el acompañamiento implica, para el equipo asesor, no solo asistir a distintas clases, sino también participar de la cultura de la escuela.</p> <p><u>Sostenedor</u>: el vínculo con éste se materializa a partir de cinco reuniones al año que tienen como propósito informarle del plan de asesoría, de las actividades realizadas y de los avances que se van dando producto de estas actividades. En estas reuniones participa también equipo directivo. Se espera que instaladas las capacidades, sea el propio equipo directivo el que dirija la reunión con el sostenedor.</p> <p>Estructura organizacional del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinador general - Coordinador Gestión Institucional, - Coordinador Innovación Curricular - Coordinador Desarrollo Socio-afectivo. - dos profesionales que se encargan del monitoreo y evaluación de la estrategia <p>Los componentes tienen subdivisiones. Participan docentes de Educación UDEC y alumnos de último año de carrera de Educación Básica y Educación Diferencial.</p> <p>Dupla de profesionales asiste de manera permanente a las escuelas.</p>	<p>Capacitaciones e investigación se financian con adjudicación de proyectos, mayoría de Mineduc, con mínimos complementos de recursos internos.</p> <p>Según años 2006 el costo de implementación anual del programa en una escuela sería aproximadamente de 4.541.428 pesos.</p> <p>Mayor parte de recursos destinado a RRHH</p> <p>Financiamiento 2008 en adelante: proyecto Anillo + aportes DAEM</p>
---	--	--	---

	<p>Principales estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento a profesores en la sala de clases y a directivos, con talleres de retroalimentación. - Talleres de trabajo donde docentes y asesores reflexionan en torno a la experiencia compartida. - Participación de docentes en postítulo en Vulnerabilidad. <p>Implementación del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empalme: la llegada a la escuela: reuniones con distintos actores (directivos, DAEM, etc.), establecimiento de confianzas. - Diagnóstico de la situación inicial de la escuela: aplicación de cuestionario y pautas. Mayormente cualitativos y participativos, revisión de documentos. - Plan de mejoras (para las escuelas prioritarias el plan inicial no pudo ejecutarse porque cambiarse los recursos a Ley SEP). - Monitores y evaluación transversal a los tres componentes, a través de instrumentos e informes definidos por Mineduc. 		
Asesoría a Escuelas de la IX Región Centro de Investigaciones	<p>Dos grandes focos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Gestión institucional</u>: se apoya en modelo de Educación efectiva y en apoyo en el SACGE, el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza. 	<p>Asesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesores curriculares trabajen dos horas semanales con docentes de pre-básica y primer ciclo, realizando observación y modelamiento de clases, brindando 	<p>Según las estimaciones, costo total anual del programa durante el período de Escuelas Prioritarias ascendió a 80.223.600 pesos y el costo escuela/mes, a 943.164</p>

<p>Pedagógicas – Universidad Arturo Prat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Gestión curricular y de aula:</u> fortalecimiento de la lectoescritura inicial con un enfoque denominado “Psicogénesis del Lenguaje”, perspectiva constructivista del proceso de alfabetización, en la cual los alumnos se forman tempranamente participando en proyectos que los exponen a situaciones reales de comunicación. <p><u>Implementación programa</u></p> <p><u>Fase inicial: definiendo un Plan de Mejora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Llegada y empalme con las escuelas: superar resistencias. - Elaboración de un diagnóstico: se aplicaron diversos instrumentos: Guía de Autoevaluación SACGE – Mineduc en las Áreas Liderazgo y Gestión Curricular; cuestionarios de percepción de Gestión Escolar – Fundación Chile a docentes y directivos; etc. - El plan de mejoras: definen áreas prioritarias y ATE y establecimiento de manera conjunta elaboran un plan de acción para toda la escuela. - <i>Involucrando a los sostenedores:</i> se les anunció lo que se realizaría en las escuelas y luego, a lo largo del proceso, se les comunicó sobre los avances: la 	<p>retroalimentación, ayudándoles con la planificación de clases, etc.</p> <p><u>Estructura organizacional CIP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Director CIP = coordinador ATE: responsable general de la asesoría; se coordina con la Secretaría Regional de Educación (Secreduc), el Mineduc y los sostenedores; y asesora a equipos directivos. - Vicecoordinadora = encargada del componente de Gestión: responsable del funcionamiento operativo del equipo y de la relación con los equipos directivos, a los que también asesora. - Asesores en Gestión, los que cumplen funciones en el diseño del área, realizan talleres y asesoría a equipos directivos. - Coordinador componente Curricular: responsable de asesorar a docentes, realizar talleres sobre gestión curricular y dictar clases en el diplomado. <p>Tiene a su cargo a 4 asesores.</p>	<p>pesos.</p> <p>Mayor % del presupuesto destinado a RRHH.</p> <p>Asesoría varía dependiendo del tamaño de las escuelas y su ubicación geográfica.</p>
---	--	--	--

	<p>ATE entregaba copia a los sostenedores de todos los informes que se enviaban a Mineduc. Relación informativo – administrativo, no se involucraron en gestión.</p> <p><u>Fase implementación:</u> Foco: AUTONOMÍA: esfuerzos principales se encuentran en fortalecer el liderazgo y la planificación estratégica de los directivos, la organización técnico-pedagógica y el trabajo de aula en tópicos tales como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesoría, se sustenta en 4 pilares: - <i>Acompañamiento entre pares: asesorías directas a docentes y directivos</i> - <i>Trabajo autónomo</i> - <i>Talleres colectivos o “talleres intra-escuela”:</i> de una hora y media de duración, se realizan cada 15 días en horario de reflexión y cada tema toma entre una a tres sesiones. - <i>Diplomado o “talleres inter-escuelas”</i> <p><u>Monitoreo y evaluación</u> de los avances del programa en las escuelas se realiza a través de reuniones de trabajo, se aplicaron en 3 instancias una encuesta a profesores y directivos.</p>		
Programa	Evaluación del programa		
	Resultados e impacto	Elementos a destacar	Lecciones aprendidas
Programa AILEM: Aprendizaje	- La evidencia en cuanto al efecto de AILEM en los resultados de aprendizaje se limita al programa Escuelas Críticas e indica que este	Las condiciones iniciales de relación y trabajo con equipos del establecimiento son bastante generales, para evitar resistencias al programa.	- Proyectar una etapa de apoyo posterior (después de 4to año), ya que las Escuelas

<p>Inicial de Lectura, Escritura y Matemática Pontificia Universidad Católica de Chile</p>	<p>impacto es disímil entre establecimientos y depende, principalmente, de los problemas y características iniciales que éstos tienen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información que el mismo programa entrega, 6 se desprende que sistemática e independientemente del contexto, las escuelas participantes muestran mejores resultados con respecto a su grupo de control en un momento y a lo largo del tiempo (años 1, 2 y 3). También hay evidencia que indica que la salida del programa para instalar otro tiene como consecuencia una caída en los puntajes. - Evaluación externa realizada por Mineduc (fase inicial) y por Focus, en programas financiados por Fundación CAP. Resultados generales de la evaluación de Focus: - Transferencia no tiene una planificación explícita, el equipo no ejerce presión para que suceda y tampoco evalúa lo que los profesores efectivamente hicieron en el período que media entre las visitas a la escuela; no se registra qué profesores aplican el programa AILEM y cuáles no y por qué. - Se realizan evaluaciones de resultados pero éstas no están estandarizadas, no son comparables. - Los tres equipos de trabajo de AILEM (el de aula, el de gestión y el de evaluación) no se encuentran articulados entre sí. - No se realiza trabajo con el sostenedor, que es un requerimiento esencial para dar respaldo y 	<p>Se considera fundamental que se pueda negociar con sostenedor el pago de horas extras a docentes, además de evitar la alta rotación de docentes y directivos.</p> <p>Tienes instrumentos generales de registro por lo que es complejo sistematizar la información, por eso hay poco material publicado respecto a su implementación.</p> <p>El éxito del programa está fuertemente influenciado por compromiso de docente, directivos y sostenedor.</p> <p>Fortalezas del modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño sobre la base de un modelo probado. - Diseño y modelo ajustable a la realidad local. - Diseño que contempla como eje central a los docentes. - Trabajo desde nivel pre-básico. - Modelo que logra motivar y comprometer a los docentes. <p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveles variables de motivación y compromiso de los profesores. - Débil vínculo con el sostenedor. - Ausencia de trabajo en equipo. - Falta de instancias para nutrir el modelo AILEM. - Falta de resultados sobre impacto en 	<p>Críticas que avanzaron con 4 años de asesoría, aparentemente no han continuado con la estrategia por diversas razones: cambio de director o de jefe de UTP, salida del profesor-coordinador AILEM, rotación del profesorado, etc.</p>
---	---	--	--

	<p>sustentabilidad a la estrategia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto impacto de la metodología en kínder, niños aprenden a leer. 	<p>aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de complementariedad y articulación del modelo. 	
<p>Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias Universidad de Concepción</p>	<p>No ha finalizado ciclo de asesoría por lo que no hay evaluación de impacto.</p> <p>Evaluación parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta o inexistencia de prácticas y procedimientos formalizados de gestión escolar, tanto en el plano administrativo como en el técnico-pedagógico, cambios en el equipo directivo, un liderazgo débil del director y un quiebre de convivencia interna entre los miembros del equipo directivo y los docentes. - Dificultades atribuibles al equipo asesor: desconfianza por parte de docentes y directivos. - El contexto de vulnerabilidad, según el equipo, dificulta la posibilidad de generar evaluaciones estandarizadas para todos los establecimientos educacionales, ya que cada uno avanza de manera particular - Se valoran diversos elementos del programa: - Instalar prácticas de gestión técnico-pedagógicas que no existían - Apoyo pedagógico, observación directa de clases - Estilo positivo de equipo asesor - Asesoría partió bien pero se fue diluyendo con el tiempo. - Profesores piden apoyo más concreto para enfrentar situaciones complejas dentro del aula. 	<p>Las experiencias ATE fueron suspendidas de manera anticipada por la entrada en vigencia de la Ley SEP,</p> <p>Los análisis presentados están principalmente relacionados a las experiencias ATE asociadas al programa de Escuelas Prioritarias.</p> <p>Equipo UDEC no centra su intervención en mejorar rendimiento SIMCE</p> <p><u>Fortalezas del programa Asesoría a Escuelas Prioritarias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La ATE como parte de un sistema de investigación e intervención respaldado por la UDEC - Características de la organización y estructura del equipo de ATE - La centralidad del ámbito pedagógico-curricular desde la gestión hasta el aula <p><u>Debilidades del programa Asesoría a Escuelas Prioritarias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La dificultad de lograr sustentabilidad en las nuevas prácticas - La ausencia de evidencia empírica contundente sobre la efectividad de la asesoría - La apuesta por una estrategia costosa y de ritmo lento 	

Asesoría a Escuelas de la IX Región Centro de Investigaciones Pedagógicas (CIP) Universidad Arturo Prat	<p>El programa no ha tenido hasta el momento impactos verificables en aprendizajes de los alumnos, sí se perciben importantes mejoras en términos de los procesos de organización y enseñanza de los establecimientos educacionales participantes.</p> <p>Evaluación parcial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si bien existen instrumentos, la implementación del programa depende en gran parte del asesor. - Poco abordado el tema de convivencia con apoderados - Importancia de que sostenedor asegure condiciones mínimas para que profesores y directivos puedan participar de la asesoría. - Talleres más explícitos en aplicación práctica de estrategias. <p>Programa no tuvo ningún efecto que se viera reflejado en el SIMCE de acuerdo a la última medición.</p>	<p>CIP le da importancia clave al proceso de monitoreo y autoevaluación del programa, debido principalmente a que la mayor parte de su aprendizaje sobre lo que significa asesorar a escuelas ha sido adquirido durante la implementación.</p> <p>La idea de que se exijan resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE no genera consenso. Uno de los argumentos en contra es que, en el tiempo que dura una asesoría técnica, se logran mejorar procesos, pero no necesariamente el SIMCE, especialmente si las condiciones de funcionamiento iniciales de la escuela son precarias.</p> <p>Además, se plantea que una ATE que trabaja exclusivamente para mejorar el SIMCE, tiene una baja probabilidad de modificar las capacidades y procesos que permitirían un mejoramiento autónomo sostenible.</p>	
--	---	---	--

d) Síntesis de las experiencias ATE presentadas en el estudio de Flaviane, Yáñez y Campos (2009) “El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos”.

Programa ²⁶	Contexto			Descripción del Programa		
	Período de implementación del programa	Contexto social y económico de los establecimientos asesorados	Sistema educativo	Definición del problema a solucionar (objetivos del programa, propósito)	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
El Canelo	2005, 2006 y 2007	<p>Establecimientos que concentraban alta vulnerabilidad en su población escolar y resultados deficitarios en las mediciones estandarizadas (SIMCE).</p> <p>Las escuelas que son objeto de esta investigación compartían una condición calificada de “criticidad”. Esta, expresada en bajos resultados sostenidos en las mediciones nacionales y en la atención a una población escolar con alto grado de vulnerabilidad.</p>	Basado en Programa Escuelas Críticas.	<p>Objetivos basados en TDR (2002) de Escuelas Críticas, desde donde trabajaron las ATE</p> <p>Entre los logros que se espera con la ATE, están:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución de alumnos con puntajes inferiores a 200 puntos en el SIMCE de Cuarto año Básico, en los sub sectores de Lenguaje y Comunicación, incorporando las orientaciones de la Campaña LEM. - Aumento del número de niños lectores al terminar el primer año básico. - Clima escolar propicio 	<p>Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular se presenta débil.</p>	Establecimiento perteneciente a la Corporación Municipal.
La Palma Chilena		<p>Situación inicial de los establecimientos educacionales antes de la ATE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desnormalización: falta de coherencia, sentido estratégico y caos presente en establecimientos educacionales. 	<p>Basado en Programa Escuelas Críticas.</p> <p>Cuestionan impacto de otras iniciativas, como el P900.</p>	<p>Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular se presenta débil.</p> <p>Modelo de gestión curricular: Poseen estándares propios de gestión curricular.</p>	Establecimiento particular subvencionado.	

²⁶ Los nombres de las ATEs que se analizan en el estudio de Flaviane et al. (2009) son ficticios.

Los Arrayanes		<p>- Despreocupación o confianza en realizar solo lo planificado. No había interés por conocer lo que hacían los docentes en las aulas.</p> <p>- Existía un acercamiento de orden administrativo-burocrático puesto en la cobertura curricular, sin que éste estuviera acompañado de sistemas de monitoreo como el acompañamiento en aula, lo cual refleja, además de las debilidades en la comprensión de los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación como un continuo vinculado, la dificultad para visibilizar y actuar sobre los procesos de aprendizaje (y no sólo los de enseñanza).</p>	<p>Basado en Programa Escuelas Críticas.</p>	<p>para una convivencia que permita el logro de mayores y mejores aprendizajes.</p> <p>- Mayor compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus alumnos.</p>	<p>Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular directiva se presenta débil.</p> <p>Modelo de gestión curricular: Foco en los procesos de cambio, el trabajo en el grupo-curso y la tarea de mediación del docente.</p> <p>Marco conceptual gestión curricular: Considerado como foco del proceso de cambio.</p>	<p>Establecimiento Municipal.</p>
El Peumo			<p>Basado en Programa Escuelas Críticas.</p> <p>Política Pública de focalización.</p>		<p>Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular directiva se presenta débil.</p> <p>Modelo de gestión</p>	<p>Establecimiento particular subvencionado.</p>

					curricular: Transfieren metodología, modelo probado exitosamente en USA.	
El Chañar			Basado en Programa Escuelas Críticas.		Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular directiva se presenta débil. Marco conceptual gestión curricular: aplicación de instrumentos.	
Los Bellotos del norte			Basado en Programa Escuelas Críticas.		Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación gestión-curricular directiva se presenta débil.	Establecimiento perteneciente a la Corporación Municipal
El Tamarugal			Basado en Programa Escuelas Críticas.		Marco de referencia: Escuelas Efectivas, sin embargo articulación	

			Análisis marco política pública. Consideración P900.		gestión-curricular directiva se presenta débil.	
--	--	--	---	--	---	--

Programa	Descripción del Programa			Financiamiento
	Metodología		Principales actores y sus funciones	
	Diseño del programa (Principales líneas de acción o áreas de trabajo)			
Elementos generales de las ATE analizadas en estudio Flaviane et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento en aula y la posterior retroalimentación permitió comprender e internalizar la necesidad que las clases contaran con ‘estructura’ (inicio, desarrollo y cierre o término) - Premisa base, las clases se preparan (a través de la planificación) y no se improvisan. <p>Rotación entre un eje puesto en la enseñanza y otro en el aprendizaje, transitando de la práctica ‘ritualizada’ y burocrática a la reflexiva sobre el ‘saber y quehacer’ docente.</p> <p><u>Elementos de gestión</u> Incorporación de instrumentos de gestión que les permitieron ‘ordenar’ sus prioridades de una manera estratégica y a la vez, contribuir al ‘orden’ del establecimiento en su conjunto (Planes de Acción, Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia entre los más destacados).</p> <p><u>Acompañamiento al aula:</u> destacado como una práctica instalada y valorada por las instituciones, así como las estrategias de análisis de resultados, ambas contribuyen al perfeccionamiento y la formación de los y las docentes, y son lideradas fundamentalmente por miembros del equipo directivo.</p>		<p>Mineduc: rol financista y genera TDR de las asistencias técnicas.</p> <p>Sostenedor: han jugado un rol pasivo, administrativo y/o ausente ante las necesidades, desafíos, dificultades e incluso logros de los establecimientos educacionales que, paradójicamente, están bajo su responsabilidad y son de su propiedad.</p> <p>Conducto para comunicar asesoría a establecimientos educacionales: Abarcan la Secretaría Regional Ministerial de Educación, Direcciones Provinciales, Sostenedores y Asistencias Técnicas. No hay un conducto único.</p> <p>Padres y apoderados: dejan de estar sindicados únicamente como una fuente de conflicto y factor de vulnerabilidad en el aprendizaje de sus hijos/as y comienzan a ser vislumbrados por la escuela como un recurso, tanto en términos materiales como en el apoyo directo al proceso educativo de niños y niñas. Aunque no se consideran directamente en la ATE.</p>	Sin información.

	<p>Incorporación de la planificación, monitoreo y evaluación, jornadas de reflexión docente – directivos.</p> <p>Planificación de las clases, elemento destacado por docentes.</p> <p><u>Características de la asistencia técnica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo docente, directos y asesores/as. - Funcionamiento periódico y sistemático. - Flexibilidad para implementar cambios a partir de dificultades y aspectos emergentes. - Intercambio de experiencias entres ATE permite “poder compartir las dificultades, enfoques y estrategias entre los coordinadores, habría contribuido a aumentar la densidad de los repertorios de las AT y, consecuentemente, las estrategias de las mismas. A su vez, esta instancia es significada como un contexto de aprendizaje tanto para las AT, como para los profesionales del MINEDUC que participaron en el mismo.” (Flaviane et al, 2009, p. 21) <p><u>Estrategia en asistencia técnica</u></p> <p>Tres líneas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de jornadas tanto de capacitación como de intercambio entre docentes y docentes directivos de las distintas escuelas. - Acompañamiento directo a equipos directivos. - Trabajo con los docentes en aula y presencia activa en las jornadas de reflexión pedagógica. <p>Acción complementaria: intercambio de innovaciones y/o experiencias exitosas entre docentes de diferentes establecimientos</p> <p><u>Áreas de trabajo</u></p>	<p>Coordinador de la Asistencia Técnica: en muchas ocasiones fue el asesor directo en temas de gestión institucional. Relación horizontal entre coordinador ATE y equipo directivo.</p> <p>Asesores: protagonistas en el acompañamiento en aula, y realizan retroalimentación de la práctica. En algunas experiencias se incorpora al jefe de UTP en este proceso para modelaje del rol.</p>	
--	---	--	--

	<p>1. <u>Gestión institucional</u>: desarrollado por un asesor, quien trabaja en conjunto con equipo directivo o sólo con el director/a. Orientó a la racionalización en la toma de decisiones, integración de una perspectiva de desarrollo global del establecimiento, principalmente, a través de procesos de planificación, enfocando a los directivos en el eje del aprendizaje y ayudándoles a transitar desde una gestión que tiene como prioridad la administración de los recursos hacia una gestión más pedagógica y que tiene como prioridad el logro de aprendizajes.</p> <p>2. <u>Área Gestión de Convivencia</u>: menos desarrolladas en los establecimientos educacionales. Asociada principalmente a gestión global del establecimiento. Las acciones concretas no se encuentran asociadas necesariamente a la gestión de la ATE.</p> <p>3. <u>Gestión Curricular</u>: entendida ésta como la capacidad de ordenar los recursos técnicos y profesionales, en función del logro de aprendizajes en los distintos subsectores y niveles. Contempla en trabajo en aula 3 líneas: - Procesos de normalización, - El ‘modelaje’ y el acompañamiento en aula - Retroalimentación y/o técnicas de ‘coaching’ con docentes.</p>		
Elementos específicos de cada experiencia analizada en el estudio de Flaviane, et al. (2009)			
El Canelo	<p><u>Modelos gestión institucional</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificación actitudinal directivos. - Directivos con rol supervisor. - Supervisores externos colaboran con la gestión de la escuela. - Integran insumos estudios Escuelas Efectivas. <p><u>Estrategia Gestión de la Asistencia Técnica</u> 5. Cambio en la estrategia, se disminuyen talleres y se</p>	<p>8. Deprov. 9. Supervisores.</p>	Sin información.

	<p>aumenta trabajo en la sala, esto mediado por las peticiones de los docentes.</p> <p>Esquema: 1 taller a principio de mes. 2 semanas de apoyo en la sala de clases. 1 taller evaluativo a fin de mes.</p> <p>6. Incorporación a las reuniones de los equipos de gestión (2 años).</p> <p>7. Incorporación de una estrategia de supervisión.</p>		
La Palma Chilena	<p><u>Metodología específica para trabajo con docentes:</u> Aprendizaje del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El saber cotidiano de los actores educativos integrado con el saber experto. - Aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y de compromiso. <p><u>Modelos gestión institucional:</u> Definido desde lo que las escuelas no poseen.</p>	<p><u>Equipo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Consultor en gestión pedagógica. - 1 Consultor en gestión institucional. - 1 Asistente que reemplaza al profesor cuando este trabaja con los consultores. <p>Otros actores involucrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sostenedores. - Supervisores. - DEPROV. 	
Los Arrayanes	<p><u>Metodología específica para trabajo con docentes:</u> Aprendizaje del docente a partir de la práctica y el trabajo en aula.</p> <p><u>Modelo de gestión institucional:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión administrativa incluye, convivencia y educación. 2. Definición de roles directivos. 3. Rol genérico Directivos: Facilitadores de procesos. <p><u>Estrategia de Gestión de la Asistencia Técnica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis crítico e incorporación de nuevas estrategias que respondan las preguntas qué cómo- cuándo enseñar. 2. Incorporación paulatina de actores ceñidos a sus roles. Se estructura una línea de base con diversos 	<p>Sostenedores y estudiantes, incluidos en un nivel de transmisión y recolección de información.</p>	

	actores, esta es cualitativa-cuantitativa. 3. A partir del segundo año de implementación se desarrolla monitoreo interno de la AT.		
El Peumo	<p><u>Metodología específica para trabajo con docentes:</u> Aprendizaje del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento a docentes, énfasis en lectura y escritura. - Foco en autoestima docente, a partir del logro de aprendizajes de sus estudiantes. <p><u>Modelo de gestión institucional:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Administración operacional en búsqueda de logro de la autonomía institucional. 2. Asumiendo las escuelas el manejo de la información, indicadores y mediciones de gestión adquieren más control sobre procesos operacionales claves. <p><u>Estrategia de Gestión de la Asistencia Técnica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas por nivel, entrega de materiales, capacitación colectiva de docentes, acompañamiento a docentes (por establecimiento y nivel.) - Acompañamiento a equipos directivos, capacitación y acompañamiento a coordinadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres. - DEPROV. 	
El Chañar	<p><u>Modelo de gestión institucional:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marco institucional y objetivos ministeriales. 2. El uso correcto de los materiales y técnicas con que la escuela cuenta. 	Sin información	
Los Bellotos	<u>Metodología específica para trabajo con docentes:</u> Aprendizaje del	- Sostenedor.	

del norte	<p>docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> II. Trabajo docente: transferencia de saberes entre pares. III. Apoyo directo en aula. IV. Fortalecimiento de las competencias de gestión participativa. <p><u>Modelo de gestión institucional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo director (no existe un buen establecimiento con un mal director). 2. Propuesta de una gestión más compartida. 3. Definición de gestión: capacidad de articular los recursos que se dispone de manera de lograr lo que se desee. <p><u>Estrategia de Gestión de la Asistencia Técnica</u></p> <p>Reconocimiento inicial (inserción); adaptación y concreción. Entre las dos primeras el método de trabajo relevado es el taller, con metodologías activo-participativas y posteriormente, el modelaje y acompañamiento en aula, junto a la elaboración y monitoreo de planes de acción.</p>	- Organizaciones comunitarias.	
El Tamarugal	<p><u>Metodología específica para trabajo con docentes:</u> Aprendizaje del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Prácticas docentes, lo que se reconoce como el factor más difícil de transformar. b. La profesionalización del ejercicio docente y la necesidad de fortalecer la autoestima de éste. c. Deben recibir formación que les permita cambiar su representación del proceso educativo y, por lo tanto realizar una interacción distinta en las salas de clases. <p><u>Modelo de gestión institucional:</u></p>		

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y valorar las capacidades de decisión presentes en los establecimientos. 2. Componente ausente el primer año se suma a partir del segundo. En la medida que las escuelas poseen deficiencias en términos de liderazgo, trabajo en equipo y planificación. <p><u>Estrategia de Gestión de la Asistencia Técnica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estima necesario generar un clima propicio, a nivel organizacional, laboral y de aula lo que se conseguirá generando instancias colectivas de trabajo que comprometan a todo los integrantes de la institución y que permitan ir sustituyendo las estructuras verticales por equipos de trabajo. - Se realiza modelaje en aulas durante dos años. - Inclusión de estudiantes en práctica y de apoyo en la sala. 		
--	--	--	--

Programa	Evaluación del programa		
	Resultados e impacto	Elementos a destacar	Lecciones aprendidas
Elementos generales de las ATE analizadas en estudio de Flaviane et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - La Asistencia Técnica permite la recuperación del establecimiento como organizaciones que deben entregar un servicio específico –el aprendizaje de los estudiantes- y que este tiene estándares, evaluados nacionalmente. - Anterior a la ATE, los establecimientos educacionales reconocen que tienen una “labor social” (dado el contexto complejo en el que se ubican), más que una labor de aprendizaje. - La ATE permite a los establecimientos educacionales tomar conciencia respecto a la vulnerabilidad y situación “crítica” en la que se encuentran. - El procesos de empalme es clave en las ATE, y es el proceso entre la iniciación y la implementación, donde se encuentran las dos lógicas: establecimiento – ATE. <p>Este proceso puede durar hasta dos años, en un proceso que dura 4 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidad de la ATE: posibles causas de que no se mantenga en el tiempo: - Docentes y directivos son el “objeto” de la asesoría, no nace de ellos este programa y no son entidades fijas en el tiempo, cambian, se van, no parece estar sujeta a la lógica sistemática de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Información de la aplicación de la ATE a los establecimientos educacionales no está bien definida, por lo que se generan resistencias dentro de los establecimientos educacionales. Rol de Mineduc (poco activo y claro) interfiere en primera llegada a los establecimientos educacionales. - La asistencia técnica permite una serie de movimientos en los que es posible apreciar un tímido giro desde la atribución del éxito o fracaso escolar a factores externos (la vulnerabilidad de sus estudiantes, familia y contexto) hacia factores de orden interno (gestión y competencias docentes, entre otros). - En el proceso de Asistencia Técnica y luego de éste, en todas las escuelas ocurren transformaciones culturales las que, en general, pasan por: la recuperación de una perspectiva de futuro; validación interna y externa al obtener buenos resultados; comprensión sobre la gestión de sus procesos internos ligada fuertemente a una percepción de orden, coherencia y articulación dentro del establecimiento. - Tres tipos de saberes y una orientación actitudinal que debiesen tener los asesores técnicos: (a) un saber sobre las relaciones interpersonales, considerado el saberes más importante por coordinadores, directivos, docentes; (b) un saber sobre las escuelas; y (c) un 	

	<p>gestión para el mejoramiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela y sostenedor no están en el mismo nivel. - Responsabilidad el Mineduc y su modelo. <p>Del análisis documental realizado tanto de las propuestas iniciales de las instituciones que otorgaron ATE así como de sus informes anuales de avance es posible concluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las propuestas respondían a los Términos de Referencia de la iniciativa escuelas críticas. - Existe, inicialmente, una diversidad de enfoques y maneras de abordar el tema del mejoramiento. - A medida que transcurre la experiencia las diferentes instituciones van anclando su trabajo en algunas acciones y actividades claves, se presume un aprendizaje en el transcurso de la iniciativa. 	<p>saber sobre su especialidad y expectativas de cambio sobre las escuelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay una política pública con una densa institucionalidad. Los TDR no profundizan respecto a la caracterización de los estudiantes vulnerables. <p>Por otro lado el sostenedor se ve como un actor lejano al proceso educativo, es ajeno al mejoramiento de los establecimientos.</p>	
--	--	---	--

d. Matriz Experiencias Internacionales

INGLATERRA

Contexto	
Contexto social y económico	Sistema educativo
Contexto social, cultural, organizacional y geográfico de los establecimientos y/o territorios asesorados	Características Generales del Modelo Educativo
Establecimientos de bajo resultado o poco progreso.	<p>El control de la educación en Inglaterra recae en el Gobierno Nacional y en el “Department for Children Schools and Families (DCSF)”. Sin embargo, la educación en Inglaterra es mayoritariamente descentralizada, y la mayoría de las responsabilidades recae en las Autoridades Locales (LEAs) (National Foundation for Educational Research, 2008).</p> <p>Las funciones de las Autoridades Locales (LA) en relación a la educación tienen relación con el nombramiento de gobernadores, empleador de docentes y empleados de establecimientos educativos, coordinación de procesos de admisión y financiamiento para establecimientos públicos, entre otros. Las autoridades locales reciben financiamiento del gobierno central para sus establecimientos. Sin embargo, las LA pueden también recaudar dinero localmente (National Foundation for Educational Research, 2008).</p> <p>La educación en Inglaterra está dividida en cinco sectores: pre-school, educación primaria, educación secundaria, educación terciaria e instituciones de educación superior. La mayoría de los establecimientos son mantenidos por el Estado. Sin embargo, existen además establecimientos educacionales independientes y privados. Aproximadamente 7% de la matrícula pertenece a este tipo de establecimientos. En 2009, existían 17,041 establecimientos primarios mantenidos por el Estado y 3,211 secundarios (DFCS, 2009 en Weedon et. al, 2010)</p> <p>La Reforma Educacional de 1988 desarrolló un Currículum Nacional que debe implementarse en todos los establecimientos financiados con fondos públicos. Este currículum incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Metas que especifican el conocimiento y herramientas que los estudiantes deben saber en una respectiva etapa. -Tipos de materias, procesos que deben ser enseñados a los estudiantes. -Evaluación para estudiantes en etapas claves.

	<p>El curriculum define cuatro etapas claves (schoolwork.co.uk, 2007):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Etapa Clave 1: Hasta 7 años 2.Etapa Clave 2: Entre 7 y 11 años 3.Etapa Clave 3: Entre 11 y 14 años 4.Etapa Clave 4: Entre 14 y 16 años <p>Los establecimientos son inspeccionados en ciclos de tres años. La Ofsted (Oficina de Estándares) es quien lleva a cabo esta inspección. Los establecimientos deben completar una Autoevaluación, y los inspectores utilizan esta información en conjunto con los resultados del establecimiento, para llevar a cabo esta inspección (National Foundation for Educational Research, 2008).</p>
--	--

Programa²⁷		
Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
El programa de mejoramiento busca proveer a los equipos directivos y establecimientos desafíos y apoyo que es específico para sus necesidades y de acuerdo a estándares nacionales.	En 2004, se establece una “Nueva Relación con Establecimientos”, diseñada para dar a las escuelas mayor autonomía, y potenciar la iniciativa local, apoyando a los establecimientos para mejorar sus resultados.	Se ha enfocado principalmente a establecimientos de bajos resultados o progreso lento de acuerdo a la clasificación que hace el OFSTED. Sin embargo, se requiere que la Autoridad Local asigne a todos los establecimientos que mantiene el apoyo de un asesor SIP (School Instructional Partner) quien los asesora y apoya en términos de decidir que otro tipo de apoyo externo podrían recibir.

Programa			
Metodología			Financiamiento²⁸
Diseño del programa²⁹	Principales actores y sus funciones³⁰	Implementación de la Asesoría³¹	

²⁷ A New Relationship with Schools, Department for Children, Schools and Families, UK.

²⁸ A New Relationship with Schools, Department for Children, Schools and Families, UK.

²⁹ A New Relationship with Schools, Department for Children, Schools and Families, UK.

³⁰ The Improving Schools Programme Handbook, Department of Education, UK

³¹ The Improving Schools Programme Handbook, Department of Education, UK

<p>El programa de mejoramiento es adaptado a las necesidades de cada escuela. El programa se construye en base a procesos de auto-evaluación y se basa en un ciclo de diagnóstico, planteamiento de metas, monitoreo, planificación, implementación y evaluación.</p> <p>El punto inicial son los resultados académicos de los alumnos.</p> <p>En términos de la mejora escolar, se espera que el programa sea un apoyo y desafío para los establecimientos. Tiene un foco en progreso y resultados académicos y un elemento central es la autonomía de los establecimientos.</p> <p>El programa busca ser un nexo entre el establecimiento, autoridades locales, y el gobierno central (Teaching Expertise, 2007).</p>	<p>Department for Children, Schools and Families:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Monitoreo del proceso -Política del SIP y financiamiento -Entrega de información en rendimiento de establecimientos <p>LEA: La autoridad local asigna a cada establecimiento un SIP. La decisión final es de la autoridad local, pero debiese consultar a cada establecimiento. Entre sus tareas está la coordinación, gestión, capacitación y apoyo de los SIP</p> <p>SIP:</p> <ul style="list-style-type: none"> -SIP entrega desafíos profesionales, y apoyo a los establecimientos, ayudando al equipo directivo a evaluar su rendimiento, identificar prioridades y planificar cambio efectivo. -SIP actúa desde la autoridad local, siendo el principal nexo de comunicación entre la autoridad local y el establecimiento. -Debe reportar regularmente a la autoridad local -Se enfoca en: Progreso y resultados de estudiantes, respeto por la autonomía de la escuela, desafío y apoyo profesional, evaluación basada en evidencia. 	<p>La asignación del SIP y el tiempo para cada colegio es decidido desde la autoridad local dependiendo de las características del establecimiento. En promedio, se dedican 5 días al año</p> <p>La autoridad local asigna un SIP a cada uno de los establecimientos, consultando previamente con la escuela. Un SIP es asignado a un establecimiento por un máximo de 5 años.</p> <p>El SIP tiene un número limitado de interacciones con el equipo directivo del establecimiento respecto a cómo el establecimiento está trabajando con sus estudiantes y como el establecimiento necesita mejorar. Esto varía para cada escuela, pero tiene algunos elementos comunes (figura rol SIP)</p> <p>Los SIP reportan sus visitas en una ficha especial diseñada por la autoridad local.</p> <p>En general la formación y capacitación de los SIP es responsabilidad de las autoridades locales. Los SIP eligen el tipo de capacitación que perciben puede ser más útil en el marco de su trabajo (Teaching Expertise, 2007)</p> <p>La primera visita, en Noviembre, tiene como objetivo revisar y evaluar el progreso escolar y acordar metas y objetivos para el año escolar. Para esto, se revisa el plan de mejora escolar, los resultados en exámenes y evaluaciones, entre otros datos. En esta</p>	<p>El gobierno entrega a las autoridades locales financiamiento adicional para cubrir los costos de este apoyo a los establecimientos. Este financiamiento incluye todos los aspectos del apoyo, también la gestión y administración del sistema de apoyo desde la LEA.</p>
---	--	---	---

	<p>Se espera que el SIP tenga habilidades en términos de análisis de datos, estrategias de mejora escolar, credibilidad entre equipo directivo. Además, se espera que el SIP haya tenido experiencia previa como asesor externo en términos de planificación y evaluación (Teaching Expertise, 2007).</p> <p>El vínculo entre el SIP y la autoridad local se da a través de las National Strategies, que se encargan (en conjunto con la autoridad local) de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluación, entrenamiento y acreditación de los SIP -Apoyo a SIP y si es necesario, revocación acreditación a SIP <p>Con respecto a la relación de los SIP con OFSTED: -SIP puede ser inspector, pero nunca del mismo establecimiento donde actúa como SIP</p> <ul style="list-style-type: none"> -Son los establecimientos quienes deben mostrar al inspector el informe que haya realizado el SIP (los inspectores no tienen acceso anterior) -Inspector no debe dar información al SIP que pudiese influir en la inspección (por ejemplo, aviso de la visita, entre otros) -Criterios en caso de que SIP e inspector Ofsted estén en desacuerdo en algún elemento. 	<p>reunión participan el SIP, equipo directivo y otros miembros del establecimiento que el director estime conveniente (Teaching Expertise, 2007).</p>	
--	--	--	--

	<p>-En términos generales, son las autoridades locales las que deben relacionarse con Ofsted, no los SIP</p>		
--	--	--	--

Evaluación del Programa³²		
Impacto, Resultados y Beneficios	Principales elementos de diseño y gestión a destacar	Lecciones aprendidas de las diferentes evaluaciones
<p><u>Evaluación School Improvement Partners:</u> -Una mayoría de los encuestados evalúa de manera positiva a su SIP. - Los entrevistados revelan que los SIP debiesen tener formación en temas de mejoramiento escolar y en equipos directivos. -Para los docentes encuestados, el principal elemento tiene relación con la capacidad de los SIP para desafiar al docente y establecimiento, de manera de movilizar y orientar la agenda de mejoramiento del establecimiento. -Hay acuerdo en que la selección del SIP es fundamental para el éxito del proceso (entre estos elementos está la</p>	<p>Desde los establecimientos, se valora que la primera visita sea “sin agenda”, para contextualizar y conocer el establecimiento</p>	

³² National Foundation for Educational Research, 2005

<p>credibilidad, experiencia, formación, entre otros)</p> <p>-En muchos establecimientos se menciona dificultad para diferenciar al SIP con el antiguo sistema (local authority link adviser)</p> <p>-En este sentido, hay diferencias de percepciones entre Primary y Secondary Teachers. Los segundos consideran que el SIP es más desafiante y cumple de mejor manera el rol de “critical friend” que el actor previo. Los docentes de educación primaria muestran mayor disatisfacción con el SIP que los docentes de secundaria.</p> <p>- Se da confusión entre el rol del SIP y la inspección de la Ofsted: en algunos casos se propone que se incluya evaluación del SIP como % de la clasificación.</p> <p>-Mayor desafío para autoridades locales es coordinar y gestionar a un número alto de SIP para muchos establecimientos. También dudas sobre el sistema de acreditación (que se hace online). También necesidad de mayor entrenamiento.</p>		
--	--	--

USA

Contexto	
Contexto social y económico	Sistema educativo
Contexto social, cultural, organizacional y geográfico de los establecimientos y/o territorios asesorados	Características Generales del Modelo Educativo³³
Establecimientos que no logran el progreso esperado según los estándares estatales (AYP).	Estados Unidos tiene un sistema de educación descentralizado, que entrega poder sobre la educación a los Estados y autoridades locales, y también a

³³ U.S Department of Education, <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html>

Por ejemplo en el caso de Nueva York, el apoyo es para establecimientos que no logran los resultados académicos esperados, que se mantienen en esta situación y además otros establecimientos que sean considerados prioritarios en base a otros indicadores (por ejemplo, baja tasa de graduación).

establecimientos educacionales individuales e instituciones de educación superior.

Aunque el Gobierno Federal tiene un rol limitado en términos de la gestión del sistema educacional, entrega un marco de política y apoyo a la implementación de las políticas educativas a lo largo del país. El Departamento de Educación es la agencia federal que lidera este proceso. Sus funciones son: establecer políticas en términos de financiamiento; recolectar datos respecto al sistema educativo y difundir la investigación y evidencia existente, enfocar la atención nacional en elementos centrales del proceso educativo, prohibir la discriminación y asegurar acceso igualitario al sistema educativo.

De esta manera, el nivel Federal no tiene la responsabilidad de establecer colegios o instituciones de educación superior, desarrollar el currículum, fijar criterios para matrícula y graduación, determinar estándares educativos estatales o implementación de pruebas para verificar que los estados estén cumpliendo los estándares.

Los Estados tienen la supervisión directa sobre la mayoría de los aspectos de la educación en distintos niveles. Cumplen con las funciones políticas, administrativas y fiscales, que corresponden a las funciones de un Ministerio de Educación en países con sistemas centralizados de educación. Educación es el componente más grande del presupuesto de los Estados. Entre las funciones de las autoridades estatales están (International Affairs Office, U.S. Department of Education) :

- Proveer financiamiento para la educación en sus distintos niveles
- Ser el ente autorizador y fiscalizador para las instituciones privadas y públicas de educación secundaria.
- Supervisión a consejos locales de los establecimientos educacionales.
- Establecer políticas para el currículum, correspondientes a textos educativos,

estándares y evaluaciones a nivel escolar,

- Ser ente autorizador de docentes y otros trabajadores de educación.
- Supervisar la provisión de educación para personas con discapacidad, educación de adultos y otras necesidades especiales.
- Seleccionar o nombrar a la mayoría de los integrantes de los consejos de educación pública superior y consejos locales de educación.

El nivel local es el centro del sistema educativo de Estados Unidos, en términos de educación primaria y secundaria. Las comunidades locales operan y gestionan establecimientos, implementan políticas y leyes estatales, desarrollan sus propias políticas, contratan y supervisan a docentes, entre otros. Las Agencias Locales supervisan las operaciones y entregan apoyo administrativo a los establecimientos públicos. (International Affairs Office, U.S. Department of Education)

La educación pública a nivel local es organizada en Distritos Escolares, de los que hay más de 14,000. Estos distritos son gobernados por Consejos Escolares, integrados por ciudadanos electos. Estos consejos supervisan las operaciones, presupuesto, personal y currículum, de acuerdo a las pautas Estatales. Los Distritos cumplen sus funciones a través de Superintendentes y personal administrativo. (International Affairs Office, U.S. Department of Education)

Existen aproximadamente 130,000 instituciones educacionales en Estados Unidos, incluyendo cerca de 117,000 establecimientos primarios y secundarios, cerca de 6,000 establecimientos técnicos y profesionales y cerca de 4,000 instituciones de educación superior.

Existen distintos tipos de establecimientos educacionales: Públicos, Privados, Alternativos (Charter, Magnet y Home-Schooling) (International Affairs Office, U.S. Department of Education)

Programa³⁴		
Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
<p>La SEA y LEA utilizan la “revisión anual de progreso escolar” para determinar si los establecimientos han tenido un progreso adecuado respecto de los estándares existentes y para determinar si los establecimientos han disminuido la brecha de resultados. Además estos datos le entregan a la SEA y LEA información relevante para implementar asistencia técnica específica y contextualizada para cada establecimiento.</p> <p>Las SEAs y LEAs deben intervenir aquellos establecimientos que continuamente no logran estos estándares. Estas intervenciones son denominadas “mejora escolar”, “acciones correctivas” y “reestructuración”. La identificación en alguna de estas categorías antes mencionadas marca el inicio del proceso de mejora escolar, que consisten en un conjunto de intervenciones diseñadas para apoyar a los establecimientos en la identificación, análisis y acciones en pos de la mejora de sus resultados y aprendizaje de alumnos.</p> <p>El proceso está diseñado para crear una sensación de urgencia respecto de las acciones necesarias, y a trabajar con un foco en la mejora rápida y oportuna de los rendimientos de los estudiantes.</p>	<p>No Child Left Behind ha transformado la TBA (Test Based Accountability) en una estrategia nacional. Ha puesto el énfasis y las metas en el mejoramiento de los resultados de estudiantes, según test estandarizados. A la vez, establece acciones y penalizaciones por no lograr mejora en esas pruebas (Hanushek, 2009)</p>	<p>Establecimientos que no logran AYP (progreso escolar) por dos años consecutivos, son el foco del programa de “mejora escolar”. Identificar a un establecimiento bajo este criterio significa que el establecimiento no está logrando los estándares y por ende, no está logrando el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p> <p>La SEA y LEA provee a los establecimientos con apoyo técnico para el diseño e implementación de un plan de mejora de los resultados académicos de sus estudiantes.</p>

³⁴ LEA and School Improvement, Student Achievement and School Accountability Programs, Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education

Programa ³⁵			
Metodología			
Diseño del programa	Principales actores y sus funciones	Implementación del programa	Financiamiento
<p>Cuando uno de sus establecimientos es identificado para su primer año de mejora escolar, la LEA debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar que los apoderados tengan la posibilidad de transferir a sus hijos de establecimiento -Asegurar que el establecimiento reciba asistencia técnica, tanto durante el desarrollo de su plan de mejora, como durante la implementación de este plan. <p>De esta manera, el proceso de mejora comienza con el establecimiento desarrollando un plan a dos años, que se enfoca en aquellos elementos que significaron que el establecimiento identificado para la “mejora escolar”. Este plan debe ser completado en un plazo de tres meses a partir de su identificación en la determinada categoría.</p> <p>El propósito del plan de mejora escolares mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento, de manera que un</p>	<p>LEA: La Agencia Local de Educación tiene la responsabilidad principal de asegurar que los establecimientos identificados en las categorías correspondientes reciban la asesoría técnica necesaria para el desarrollo e implementación de su plan de mejora. Pese a ser la responsable, no es requerimiento que sea la LEA quien otorgue el apoyo técnico directamente, aunque podría hacerlo. Otros organismos que podrían ser proveedores de asistencia técnica son la SEA, Universidades, Empresas, ONGs, entre otros.</p> <p>Si la LEA no cumple con sus responsabilidades en este ámbito, es la SEA (Agencia Estatal de Educación), la que debe hacerse responsable.</p> <p>SEA: Las responsabilidades específicas de la SEA en términos de asistencia técnica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignar financiamiento para el programa de mejora escolar. - Crear sistema estatal de asistencia que 	<p>Se espera que los planes de mejora sean coherentes, estructurados, específicos y enfocados principalmente en los ámbitos pedagógicos del establecimiento. El plan debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incorporar estrategias basadas en evidencia. -Adoptar políticas y prácticas que tengan mayor probabilidad de lograr que los estudiantes logren los estándares y dominio de materias esperado. -Enfocarse en aquellos elementos que significaron la identificación del establecimiento en la categoría correspondiente. -Establecer metas y objetivos específicos y medibles anualmente. Estos deben ser específicos para grupos de alumnos que requieran mayor mejora. -Especificar las responsabilidades del establecimiento, LEA y SEA. -Incluir estrategias para el involucramiento de apoderados en el establecimiento. -Incorporar actividades durante 	<p>Los Estados debe usar una porción de sus fondos Title I, Part A para desarrollar y mantener un sistema de apoyo a las LEAs y establecimientos.</p> <p>De este monto, debe asignar al menos el 95% directamente a las LEAs que tienen establecimientos en las categorías de mejora. La SEA puede entregar los fondos directamente (bajo aprobación de la LEA) a otras organizaciones que entregan asistencia técnica.</p> <p>Al distribuir los fondos entre sus agencias locales, la SEA debe priorizar aquellas LEAs que tienen los establecimientos de peores resultados. Sin embargo, la LEA debe demostrar la necesidad de asistencia y su compromiso para asegurar que los fondos serán efectivamente utilizados en esos establecimientos.</p> <p>Los establecimientos identificados en las categorías de mejora no deben gastar</p>

³⁵ LEA and School Improvement, Student Achievement and School Accountability Programs, Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education

<p>mayor número de estudiantes logren el dominio en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. El plan de mejora escolar entrega un marco para diagnosticar y analizar problemas, identificar posibles causas y focalizar el accionar del establecimiento.</p> <p>La LEA es el responsable principal de asegurar que el establecimiento reciba la asistencia técnica necesaria. La asistencia técnica consiste en apoyo profesional en ciertas áreas de mejora. Pese a ser la responsable, no es requerimiento que sea la LEA quien otorgue el apoyo técnico directamente, aunque podría hacerlo. Otros organizamos que podrían ser proveedores de asistencia técnica son la SEA, Universidades, Empresas, ONGs, entre otros.</p> <p>Si el establecimiento no logra el AYP en un año, la LEA debe identificar al establecimiento para un segundo año de “mejora escolar, decisión que se podría retrasar en caso que esto se deba a circunstancias de fuerza mayor. Durante el segundo año de mejora, la LEA debe asegurar que el establecimiento continúe con la asistencia técnica, la cual debiese estar enfocada en la continuidad de las acciones del plan de</p>	<p>provea asistencia técnica a los establecimientos que la requieran.</p> <p>En el marco de este sistema estatal de apoyo, la primera prioridad deben ser las LEAs con establecimientos en la categoría de “acciones correctivas” y establecimientos cuyas LEAs no han cumplido con sus responsabilidades en este ámbito. La segunda prioridad deben ser LEAs con establecimientos identificados con necesidad de “mejora”. La tercera prioridad deben ser LEAs y establecimientos que requieren apoyo adicional.</p> <p>Para cumplir con lo anterior, la SEA debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer “equipos de apoyo escolar”. Estos equipos deben trabajar con los establecimientos en las categorías de “mejora”, “acciones correctivas” u otra necesidad de apoyo. La SEA debe proveer a estos equipo con apoyo y herramientas para asegurar su efectividad. -Designar en estos equipos a docentes y directivos destacados. Debe seleccionarlos de establecimientos que han sido exitosos en mejorar resultados. -La SEA debe apoyarse en la experiencia de otras instituciones de asistencia técnica, para lo cual debe 	<p>vacaciones, mañana, tarde, según lo esperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incorporar estrategias para promover un desarrollo profesional de los docentes. -Incorporar un programa de Mentores para los docentes. <p>La asistencia técnica de LEA o externa debe apoyar al establecimiento en el desarrollo e implementación de este plan. La asistencia técnica debe enfocarse en fortalecer y mejorar el programa pedagógico del establecimiento.</p> <p>La asistencia técnica debe enfocarse en tres áreas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Análisis de Datos: La LEA debe apoyar al establecimiento en el análisis de datos de evaluaciones estatales y otras evaluaciones. Debe capacitar a los docentes para analizar estos datos, de manera que puedan identificar y desarrollar soluciones a problemas en los distintos ámbitos del plan de mejora. -Identificación e Implementación de las Estrategias: La Lea debe apoyar al establecimiento en la selección de estrategias y metodologías efectivas, y asegurar que los docentes y directivos reciban desarrollo profesional de alta calidad, relevante para su labor. 	<p>menos de un 10% de sus recursos Title I, Part A para cada año fiscal en que el establecimiento esté en esa categoría. Este porcentaje debe utilizarse en la entrega del desarrollo profesional de alto nivel a su equipo de docentes y directivos. El plan de mejora escolar debe indicar la manera en que se harán estos gastos, y asegurar el uso de estos fondos para ese objetivo.</p>
--	--	---	---

<p>mejora. La LEA y SEA comparten la responsabilidad de monitorear la calidad y pertinencia de la asistencia técnica.</p> <p>Si luego de dos años no se logra el AYP, se identifica al establecimiento para “acciones correctivas”. En estos casos, hay un mayor control de la LEA en el establecimiento y tiene mayor incidencia y foco en la asistencia técnica que el establecimiento recibe. En este punto, la asistencia técnica demanda mayores grados de expertiz y conocimiento, y por tanto se exige una asistencia con experiencia en la resolución de problemas complejos.</p> <p>El Departamento Federal de Educación ha desarrollado 21 Centros de Asistencia Técnica, los que se dividen en 16 centros regionales y 5 centros especialistas. Estos Centros deben apoyar a las SEAs en su trabajo con las LEAs y establecimientos.</p>	<p>estar en permanente contacto con los Centros de Asistencia Técnica</p> <p>State Support Teams: El principal objetivo de estos equipos es apoyar al establecimiento en el fortalecimiento de su programa instruccional para mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Se espera apoyar a los establecimientos en el desarrollo e implementación de un plan de mejora coherente, eficiente y práctico.</p> <p>Los integrantes de estos equipos deben tener conocimiento y experiencia en términos de mejora escolar y a la vez tener conocimiento respecto de las diferentes reformas y programas escolares presentes en los establecimientos. Generalmente, los equipos incluyen a docentes y directivos exitosos, apoderados, representantes de instituciones de educación superior, representantes de Centros de Asistencia Técnica Regionales.</p> <p>Específicamente, el equipo de apoyo escolar debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisar y analizar todas las dimensiones de la gestión y operación del establecimiento, desarrollando recomendaciones al establecimiento. -Colaborar con el equipo dentro del 	<p>-Análisis de Presupuesto: La LEA debe proveer apoyo en el análisis y revisión de su presupuesto, para financiar actividades que permitan la mejora de los resultados de aprendizaje y sacar al establecimiento de su categoría de “mejora” o “acciones correctivas”. La redistribución de recursos es fundamental para una implementación exitosa de las iniciativas del plan de mejora.</p>	
---	---	---	--

	<p>establecimiento, la LEA y apoderados, para diseñar, implementar y monitorear un plan de mejora significativo y realista.</p> <p>-Monitorear la implementación del plan de mejora y solicitar apoyo técnico adicional al LEA o SEA en caso necesario.</p> <p>- Entregar retroalimentación al menos 2 veces al año a la LEA y a la SEA en caso de estimarlo necesario, respecto de la efectividad del establecimiento y equipo.</p> <p>Después de un año de trabajo con el establecimiento, el equipo de apoyo debe consultar con la LEA y hacer recomendaciones a la SEA respecto de los pasos a seguir. El equipo puede recomendar la continuación del equipo en el establecimiento o que se desarrollen acciones alternativas con el establecimiento.</p> <p>Centros de Asistencia Técnica: <u>Regionales:</u> Los 16 centros de asistencia técnica regionales proveen asistencia de primer nivel a los Estados para apoyarlos en la implementación de diferentes programas de mejora escolar. A la vez, buscan aumentar la capacidad de las oficinas Estatales para apoyar a sus distritos y establecimientos en completar sus metas y cumplir con los</p>		
--	---	--	--

	<p>estándares.</p> <p><u>Temáticos:</u> Los 5 centros temáticos (Evaluación y Accountability; Instrucción; Calidad Docente; Innovación y Mejora; Enseñanza Media) entregan información basada en evidencia, guía, análisis y conocimiento en ciertos aspectos claves que los Centros Regionales utilizarán al trabajar con las Agencias Estatales.</p>		
--	--	--	--

Evaluación del Programa		
Impacto, resultados y beneficios	Principales elementos de diseño y gestión a destacar³⁶	Lecciones aprendidas de las diferentes evaluaciones
<p>NCLB ha sido controversial desde sus inicios. Los críticos han indicado que la política ha significado desviar la atención de asignaturas que no son evaluadas, y que induce al entrenamiento para el test (Dee, Jacob, Hoxby, Ladd, 2010).</p> <p>La evidencia sugiere que NCLB ha tenido resultados positivos en los resultados de estudiantes primarios en matemáticas, especialmente en niveles más bajos. Los beneficios parecen estar concentrados en grupos de alumnos más vulnerables, especialmente grupos Hispánicos. Sin embargo, la evidencia no indica</p>	<p>La SEA debe evaluar anualmente el progreso de cada LEA en los estados que reciben fondos Title I, con el objetivo de determinar si los establecimientos que reciben apoyo están teniendo el progreso esperado para cumplir con los estándares estatales. También considera las tasas de graduación de establecimientos secundarios e indicadores equivalentes para los distintos niveles.</p> <p>A partir de lo anterior, la SEA debe identificar para “mejora” a cualquier LEA que por dos años consecutivos no logre el progreso adecuado, de acuerdo a lo que indique el sistema de monitoreo</p>	<p>Los críticos de NCLB han notado una serie de problemas que podrían surgir, entre ellos: un foco muy claro en habilidades básicas versus complejas, muchas variaciones estatales en términos del currículum. Se sugieren modificaciones al respecto al pensar en la reformulación de NCLB (Hanushek, 2008)</p> <p>Al mismo tiempo, cada estado tiene sus propios estándares de aprendizaje, y establecen puntos de corte diferentes (U.S Department of Education, 2007 en Hanushek, 2008). Sin embargo, esto hace poco</p>

³⁶ LEA and School Improvement, Student Achievement and School Accountability Programs, Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education

<p>resultados similares para Lenguaje (Dee, et.al, 2010).</p> <p>Se muestra que manteniendo otros elementos constantes, los Estados que introducen mecanismos de accountability más temprano, muestran mayores avances en sus test (Hanushek y Raymond, 2005 en Hanushek, 2008). Además, los estudiantes en Estados con políticas de accountability más fuertes, muestran mejores resultados (Carnoy y Loeb, 2002 en Hanushek, 2008). Resultados de Estados individuales muestran que los resultados de los aprendizajes aumentan en mayor medida luego de la introducción de NCLB (Center on Education Policy, 2007 en Hanushek, 2008). De acuerdo a Hanushek, es difícil distinguir los impactos de reformas simultáneas y establecer causalidad entre NCLB y la mejora de resultados. Sin embargo, el panorama muestra mejoras luego de la introducción de TBA (Hanushek, 2008).</p> <p>Dee et. al (2010) autores encuentran evidencia para señalar que NCLB ha aumentado el gasto por Distrito en aproximadamente \$600 por alumno, Este aumento en el gasto estuvo enfocado en alumnos y servicios de apoyo educacional. Encuentran también que este aumento en gasto no vino acompañado por un aumento de la contribución Federal.</p> <p>Finalmente, los mismos autores (Dee, et.al, 2010), sugieren que NCLB ha aumentado el número de docentes con grado de magíster y que los docentes han redistribuido su tiempo instrucciones de asignaturas como ciencias sociales y ciencias hacia asignaturas evaluadas, especialmente Lenguaje.</p>	<p>estatal. Es posible identificar una LEA para “mejora” aunque ninguno de sus establecimientos esté en esa situación. Esto, porque el progreso de la LEA se determina agregando resultados en lectura, lenguaje, arte y matemáticas; participación de alumnos en las evaluaciones estatales, tasas de graduación, y otros indicadores.</p>	<p>sentido pensando en que estudiantes de un Estado posteriormente se desempeñan laboralmente en otros estados. Sugiere que los Estados, con el apoyo del Gobierno Federal, trabajen sus estándares y mecanismos de evaluación conjuntamente (McNeil, 2008 en Hanushek, 2008).</p>
--	---	--

<p>Por su parte, Murnane and Papay (2010), encuentran que los docentes en su gran mayoría están de acuerdo con los principios que guían a NCLB. Sin embargo, a los mismos docentes les preocupa el hecho de que los incentivos que trae la ley han traído respuestas no intencionadas, que reducen la calidad de la educación entregada a los estudiantes.</p>		
--	--	--

USA-NEW YORK

Evaluación del Programa		
Impacto, resultados y beneficios	Principales elementos de diseño y gestión a destacar	Lecciones aprendidas de las diferentes evaluaciones
<p>Según la visión de la “United Federation of Teachers” de NY, los equipos de apoyo no fueron diseñados para ser evaluados. Señalan que los establecimientos educacionales operan aisladamente y que los apoyos no están presentes en los establecimientos que más lo necesitan. Además, se señala que los mismos equipos de apoyo reciben poco apoyo y asesoría del Departamento Estatal de Educación y por tanto se encuentran también en una situación compleja.</p> <p>Plantean 4 elementos principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La estructura de equipos de apoyo le quita al departamento de educación su rol de evaluación. 2. El Departamento de Educación no tiene redes y equipos habilitados y con las herramientas necesarias para apoyar a los establecimientos. 3. El Departamento de Educación ha creado un sistema geográficamente disperso, que impide y desmotiva el sentido de comunidad o colaboración. 4. No existe una estructura para apoyar a los establecimientos que más lo necesitan. 		

Programa³⁷			
Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido	
La estructura de apoyo de Nueva York es dinámica y busca responder a las necesidades individuales de los establecimientos y comunidades.	Apoyo a establecimientos para la identificación de “buenas prácticas”; apoyo en la priorización de demandas. Cada establecimiento elige el equipo de apoyo (“support network”) que mejor responde y se adecúa a sus necesidades. Cada equipo de apoyo trabaja para mejorar el rendimiento de los alumnos en todos sus establecimientos.	El Departamento de Educación (DOE) de Nueva York, utiliza diferentes datos e información para identificar establecimientos con dificultades. Aquellos establecimientos que son considerados para apoyo intensivo son los que reciben calificación “D”, “F” o una “C” por tres veces seguidas. También aquellos que reciben clasificación de “Underdeveloped” en el más reciente “Quality Review” y otros que sean considerados como prioritarios. Los establecimientos definidos como prioritarios son los que se ubican en el 5% más bajo en resultados de Inglés, Lenguaje, Arte y Matemáticas, combinados y que no están mostrando mejora. Además, aquellos que tienen tasas de graduación menores a 60%.	
Programa³⁸			
Metodología		Financiamiento	
Diseño del programa	Principales actores y sus funciones		Implementación de la Asesoría
En el marco de las reformas “Children First”, las escuelas tienen mayor poder de decisión. Esto implica que se desarrolla una estructura de apoyo flexible a los establecimientos, que entregue asesoría y apoyo	<p>Todos los establecimientos reciben el apoyo de un equipo denominado “Network Team”. Estos equipos están conformados por educadores y profesionales con experiencia en áreas como instrucción, educación especial, presupuesto, seguridad, asistencia, entre otros. Cada “Network Team” está compuesto por aproximadamente 15 educadores y son dirigidos por un “network leader”.</p> <p>Los “Networks apoyan a los establecimientos presencialmente en terreno y también desde sus oficinas en distintos lugares de la ciudad. Cada “Network Team” incluye “Achievement Coaches”, quienes van directamente a las escuelas.</p> <p>Además del Network, cada establecimiento es asesorado</p>	<p>Los equipos de apoyo se organizan de manera flexible, y entregan apoyo a establecimientos en áreas como: instrucción, operaciones, y servicios familiares y de estudiantes. Los “Network Teams” se</p>	<p>El financiamiento viene del llamado “Children First Supplemental Funds”, que anteriormente era controlado por las oficinas regionales y centrales. Los establecimientos usan parte de estos fondos para financiar su “School Support Organization” para el año siguiente. Los fondos restantes pueden ser usados discrecionalmente por los directores en relación a las necesidades de su establecimiento.</p> <p>Así, cada establecimiento recibe un monto fijo que varía cada año y un monto por estudiante, dependiendo de la proyección de matrícula del año anterior.</p>

³⁷ New York City, Department of Education

³⁸ New York City, Department of Education

<p>para que los establecimientos logren identificar la mejor manera que sus estudiantes obtengan los resultados esperados. Anteriormente, las escuelas debían trabajar con asesores según cercanía geográfica. Actualmente, el modelo indica que los directores elijen el equipo de apoyo que creen será mejor de acuerdo a sus necesidades. Esta estructura permite además que establecimientos ubicados en diversas partes de la ciudad se conecten y contacten para compartir</p>	<p>por un Superintendent, que se asigna según el distrito donde se encuentra ubicado el establecimiento. Los “Network Leaders” y “Superintendents” trabajan en conjunto y alineados. Los superintendentes apoyan los establecimientos en cada distrito escolar, y apoya en decisiones de contratación de docentes, evaluación de directores, entre otros.</p>	<p>dividen en 5 especialidades: Rigorous Academics, Adult Development and Professional Learning, Support Plan for Struggling Schools y Leader, Operational Services, Access & Support for all Students</p> <p>Cada “Network Team” entrega apoyo a aproximadamente 25 a 35 establecimientos.</p> <p>Los “Network Teams” desarrollan planes de acción focalizados en las necesidades de cada establecimiento. Estos planes</p>	
--	--	--	--

<p>“buenas prácticas”.</p>		<p>identifican acciones específicas, benchmarks y metas anuales, enfocados en mejorar el rendimiento de los estudiantes. Entre estas acciones se incluyen: Leadership Coaching, Professional Development, on Instructional Strategies for Struggling Students, Identifying grants aimed at specific needs of the school, Introducing new programs, Supporting the development of a smaller learning environment by decreasing the school’s incoming</p>	
----------------------------	--	--	--

		enrollment, Staff and/or leadership changes.	
--	--	--	--

ONTARIO, CANADÁ

Contexto	
Contexto social y económico	Sistema educativo
Contexto social, cultural, organizacional y geográfico de los establecimientos y/o territorios asesorados	Características Generales del Modelo Educativo ³⁹
Establecimientos públicos de bajo rendimiento	<p>En Canadá, la educación es una responsabilidad provincial. En Ontario, la educación es gobernada principalmente por el “Education Act” y las regulaciones que este documento establece. Este documento establece deberes y responsabilidades del Ministerio de Educación y de los consejos escolares, directivos, docentes, apoderados y estudiantes.</p> <p>El Ministerio de Educación administra el desarrollo de la educación y sus regulaciones. Entre sus funciones tiene el desarrollo del currículum, establecimiento de políticas y orientaciones para los establecimientos, equipos directivos y otros cargos, establecer los requerimientos para graduación y preparación de la lista de textos escolares aprobados y otros materiales educativos. Los School Boards operan los establecimientos públicos, administrando el financiamiento que reciben de la provincia para sus establecimientos. Los Boards tienen entre sus funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Determinar el número, tamaño y ubicación de los establecimientos - Construir y equipar establecimientos. Determinando el número, tamaño u locación de las escuelas; -Entregar programas educativos que respondan a las necesidades de la comunidad educativa. -Administrar el financiamiento entregado a nivel provincial y preparar presupuesto anual. -Supervisar las operaciones de los establecimientos y sus programas educativos. -Establecer un consejo escolar en cada establecimiento

³⁹ Ontario Ministry of Education, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/whosresp.html#govtact>

	<p>-Contratación del personal y docentes -Apoyo a docentes en la mejora de sus prácticas y rendimiento -Asegurar que los establecimientos cumplan con las regulaciones y objetivos del Education Act.</p> <p>Además, existe la Ontario Education Quality and Accountability Office (EQAO), que evalúa la calidad y efectividad de la educación primaria y secundaria. Entre sus funciones tiene el desarrollo y administración de evaluaciones a estudiantes, reportar resultados de evaluaciones al ministerio y al público, proveer de recomendaciones para mejorar los resultados de evaluaciones.</p>	
Programa⁴⁰		
Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
<p>La Ontario Focused Intervention Partnership (OFIP) es una estrategia que busca apoyar a todos los establecimientos para mejorar el rendimiento escolar. Las oficinas locales (Boards), pueden usar los fondos que provee OFIP para recursos para docentes, asesoría específica en algún área, entre otros.</p>	<p>La creencia detrás de la iniciativa OFIP es que todos los estudiantes y establecimientos pueden tener “éxito”, si es que cuentan con los apoyos correctos. De esta manera, el foco de los OFIP son los establecimientos con altos porcentajes de alumnos que no logran el estándar provincial y su objetivo es organizar el apoyo que permitirá la mejora académica de estos alumnos.</p> <p>El Ministerio, Board y escuela trabajan en conjunto on “shared accountability”.</p> <p>El objetivo es generar capacidades en los Boards y Escuelas, de manera de asegurar el recurso necesario para el buen rendimiento de los estudiantes, independiente de su contexto.</p> <p>El modelo ha sido exitoso en establecer un balance entre el reconocimiento de las necesidades específicas de las jurisdicciones y al mismo tiempo insistir en metas exigentes para todos los establecimientos y jurisdicciones (Boards).</p> <p>Desde el nivel se desarrollan acciones específicas para alcanzar metas contextualizadas, generar estrategias para creación de capacidades e implementar una estrategia de monitoreo.</p>	<p>Dado que las escuelas de bajo rendimiento requieren distinto tipo de asistencia, el programa OFIP está dividido en tres componentes:</p> <p>1. OFIP 1 – Establecimientos donde menos de 34% de los estudiantes logran un Nivel 3 (estándar provincial) o Nivel 4 en lectura, en los últimos 2 o 3 años.</p> <p>2. OFIP 2 – Establecimientos donde 34%-50% de los estudiantes logran un Nivel 3 o Nivel 4 en lectura, en los últimos 2 o 3 años, y donde los resultados han sido estáticos o decrecientes en este período.</p> <p>3. OFIP 3 – Establecimientos donde 51%-74% de los estudiantes logran un Nivel 3 o Nivel 4 en lectura, en</p>

⁴⁰ División de Rendimiento Estudiantil, Ontario Ministry of Education, 2010

		<p>los últimos 2 o 3 años, y donde los resultados han sido estáticos o decrecientes en este período.</p> <p>Los establecimientos OFIP 1 y OFIP 2 reciben 2 años de apoyo. Además se entrega apoyo a nivel de los Boards (OFIP Board Strategy), dando especial atención a los establecimientos OFIP 3.</p>
--	--	---

Programa⁴¹			
Metodología			Financiamiento
Diseño del programa	Principales actores y sus funciones	Implementación de la Asesoría	
<p>La estrategia OFIP tiene un foco local, y está guiada por la autoevaluación que realizan los establecimientos y que es capturada en el “School Improvement Plan” que realizan las escuelas</p> <p>Los equipos se enfocan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas y Competencias Instruccionales • Capacitación Profesional con foco en estudiantes de bajos resultados y metas identificadas en el School Improvement Plan 	<p><u>1.OFIP Board Lead:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Colaboración con los establecimientos -Revisión de estrategias del Board y Escuelas -Trabajo con personal del Board para desarrollo de capacidades -Colaboración en el desarrollo de intervenciones para 	<p>En establecimientos OFIP 1 y OFIP 2, hay contacto directo entre el establecimiento y el SAO (Student Achievement Officer). Los directores de establecimientos OFIP 1 y 2 reportaron que normalmente se reúnen con el SAO una o dos veces al mes</p> <p>En la asesoría se busca:</p>	<p>El financiamiento para OFIP va directamente a los Boards que luego la distribuyen a los establecimientos. El programa impacta tanto a establecimientos OFIP como no OFIP.</p>

⁴¹ División de Rendimiento Estudiantil, Ontario Ministry of Education, 2010

	<p>establecimientos de bajos resultados y “static” schools.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar una herramienta de evaluación común para todos los establecimientos. -Apoyo en el desarrollo de School Improvement Plans basados en datos <p><u>2.Superintendents:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Visitas regulares a establecimientos para revisión estrategias. -Articulación de metas exigentes y cultura de altas expectativas para todos los estudiantes -Asegurar estrategias están siendo implementadas. -Apoyo a establecimientos para el análisis de datos -Desarrollo de redes entre establecimientos -Desafiar a establecimientos y sus equipos <p><u>3. School Achievement Officer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuar como <i>critical friend</i> del personal del establecimiento - Apoyo en la determinación de fortalezas y debilidades del establecimiento. - Desarrollo de capacidades en el establecimiento para un 	<ul style="list-style-type: none"> -Proveer apoyo intensivo para establecimientos de bajo rendimiento (OFIP 1) y establecimientos “estáticos” o “decrecientes” (OFIP 2). -Fortalecer y apoyar el liderazgo instruccional, prácticas en la sala de clases e intervenciones. -Compartir “buenas prácticas” <p>Los SAO apoyan a los establecimientos OFIP 1 y 2 con diferentes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de plan diferenciado de apoyo para el establecimiento, incluyendo el número y fechas de visitas. Student Achievement -Revisión y apoyo de School Improvement Plans y metas de rendimiento académico. -Apoyo en análisis de datos para identificar fortalezas y debilidades y maneras de mejorar rendimiento académico de estudiantes. -Revisión de horarios para asegurar bloques ininterrumpidos para lenguaje y matemáticas. -Apoyo en desarrollo profesional de docentes, enfocado en aprendizaje y resultados de los alumnos. -Monitoreo del progreso de establecimientos y evaluación del apoyo., 	
--	---	---	--

	<p>mejoramiento continuo. -Proveer presión y apoyo para el mejoramiento escolar.</p> <p><u>4. Directores:</u> -Asegurar que las estrategias están siendo desarrolladas para aquellos grupos de alumnos que no han logrado alcanzar su potencial. -Desarrollo de School Improvement Plan que establezca metas ambiciosas e identifique metas SMART de manera colaborativa. -Uso de datos y herramientas de evaluación para retroalimentar la instrucción. -Monitoreo del progreso escolar -Presencia constante en sala de clases -Apoyo en desarrollo de capacidades en distintos actores de la comunidad educativa. -Incorporar a apoderados y comunidad general.</p> <p><u>5. Profesores:</u> -Transmitir altas expectativas a estudiantes. -Usar datos para retroalimentar instrucción. -Utilizar diversas estrategias para enfocarse en las diversas necesidades y lograr disminuir</p>	<p>En establecimientos OFIP 3, el foco está en: -Identificar el foco y prioridades del establecimiento -Revisión de metas -Apoyo en determinación de indicadores de éxito -Desarrollo de estrategias de monitoreo</p> <p>En general, los planes de acción incluyen: -Metas claras con indicadores que permiten monitoreo anual. -Cronogramas de implementación -Roles y responsabilidades de los actores -Identificación de recursos</p>	
--	---	--	--

	<p>la brecha de resultados entre grupos de estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer planes de estudio que utilicen de manera óptima lenguaje y matemáticas -Organización de la sala de clases para un uso adecuado del espacio y materiales. -Utilizar mecanismos de monitoreo para seguir el crecimiento y desarrollo de cada alumno. -Participación en desarrollo e implementación del Plan de Mejora. -Trabajo colaborativo -Participación en oportunidades de desarrollo profesional -Utilizar recursos que reflejen la diversidad racial lingüística, fomentando que alumnos valoren su cultura y las de los demás. - Incorporar a familias y comunidad escolar en general. 		
Evaluación del Programa⁴²			
Impacto, Resultados y Beneficios	Principales elementos de diseño y gestión a destacar	Lecciones aprendidas de las diferentes evaluaciones	
Los resultados “EQAO” para 137 establecimientos OFIP 1 y 2 en 2000 y 2010 muestran un	El indicador más fuerte que reportan los establecimientos que logran salir de las categorías OFIP 1 y 2, es el uso del School Effectiveness Framework		

⁴² División de Rendimiento Estudiantil, Ontario Ministry of Education, 2010

<p>mejoramiento promedio de 5 puntos porcentuales. Esta mejora de rendimiento está similarmente distribuido entre las 6 áreas de evaluación y ha resultado en que 62 de los 137 establecimientos ya no cumplan el criterio para continuar como establecimiento OFIP. 75 de estos establecimientos se mantienen en la categoría OFIP 1 o 2 y 36 establecimientos adicionales se suman a esta categoría, haciendo un total de 111 establecimientos en la cohorte 2010-2011.</p>	<p>(SEF), para realizar autoevaluación. También se mencionan las reuniones de la comunidad educativa, dirigidas por los equipos directivos. A la vez, el apoyo externo aparece como más prevalente en establecimientos que salen de las categorías OFIP 1 y 2.</p>	
---	--	--

NUEVA ZELANDA

Contexto ⁴³	
Contexto social y económico	Sistema educativo
Contexto social, cultural, organizacional y geográfico de los establecimientos y/o territorios asesorados	Características Generales del Modelo Educativo
Establecimiento de bajo rendimiento y otras necesidades según lo definido por el proveedor de apoyo y la oficina ministerial regional.	Históricamente, el sistema educativo en Nueva Zelanda compartía características con el sistema Inglés, siendo administrado por una burocracia central. Los establecimientos en Nueva Zelanda eran en ese entonces organizados a nivel de distritos, y una red de inspectores estaban a cargo de la supervisión. En 1989, a partir de una importante reforma educativa, se creó el Ministerio de Educación y la Education Review Office, reemplazando a las oficinas locales, al Departamento de Educación.

⁴³ Sakura, 2007

	<p>En el nuevo marco, el Ministerio de Educación y la Education Review Office son las principales agencias de educación. En este marco, el Ministerio de Educación establece la política educativa y desarrolla un marco curricular. Esto entrega un marco para el monitoreo y evaluación.</p> <p>La Education Review Office (ERO), realiza el proceso formal de accountability en los establecimientos. Recoge información sobre cada establecimiento.</p> <p>New Zealand Qualifications Authority (NZQA) es una agencia independiente que supervisa el proceso de exámenes y desarrolla el marco Nacional de Calificaciones.</p> <p>Existen establecimientos privados y públicos y todos los establecimientos en NZ deben contar con un “Board of Trustees”, que incluyen a representantes de la comunidad y apoderados, miembro del personal y un directivo. De esta manera, los miembros de la comunidad escolar son parte de una estructura voluntaria para monitorear la performance y resultados del establecimiento. (Ministerio de Educación, NZ)</p> <p>Todos los establecimientos deben guiarse por el curriculum nacional, que entrega las orientaciones para la enseñanza en siete áreas: Lenguaje e Idiomas, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Ciencias Sociales, Arte y Salud y Bienestar Físico.</p>
--	---

Programa⁴⁴

Definición del problema a solucionar	Enfoque o marco conceptual	Público al que está dirigido
<p>El Ministerio de Educación identifica como prioridad 2010-2015 “mejorar el rendimiento “de cada estudiante del sistema. Pese a que el sistema funciona para un grupo importante de los alumnos, la evidencia muestra que no logra cumplir los objetivos para cierto grupo de alumnos, tal como estudiantes de menor nivel socioeconómico o estudiantes Maories o Pasifika.</p>	<p>Los orígenes de SSS se encuentran en un reporte de 1990, donde se recomienda que debiese haber un cambio en el foco del apoyo que se da a establecimientos. Se recomienda pasar del apoyo y consejería a un enfoque de desarrollo y crecimiento de los establecimientos. Este modelo ha tenido diversos cambios para llegar al modelo actual. Sin embargo, se mantienen algunos de sus principios iniciales y que buscan asegurar que los establecimientos tengan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Igualdad en acceso a servicios -Sinergia entre capacitación y formación docente y la implementación del curriculum nacional 	<p>Históricamente, los SSS no eran la herramienta principal para mejorar el bajo rendimiento de establecimientos. Esto se ha modificado, y actualmente los SSS se enfocan en menos áreas y la prioridad es el foco en establecimiento y estudiantes que más lo necesitan.</p> <p>Se desarrolla un proceso conjunto entre el proveedor de SSS y la oficina Ministerial Regional para priorizar y seleccionar a los establecimientos que reciben el apoyo.</p> <p>Se espera que consejeros lleven registro del</p>

⁴⁴ Provision of School Support Services: An Evaluation, Sankal and Chauvel, 2010

	<p>-Desarrollo establecimiento en vez de un enfoque que se base en capacitación individual a profesores -Foco en un apoyo que permita a establecimientos mirar más allá del corto plazo y formular proactivamente una dirección y visión de largo plazo -Prácticas pedagógicas informadas por evidencia</p> <p>El modelo actual pone especial énfasis en: -Apoyo a docentes en su proceso de toma de decisión, en términos de recolección, análisis y uso de datos -Desafiar a docentes en términos de sus creencias, expectativas y prácticas, y apoyar a docentes en la implementación de cambios en sus prácticas para el logro de los estudiantes, especialmente aquellos con más dificultades de aprendizaje -Aumentar el nivel de conocimiento pedagógico y de contenido de la asignatura de los docentes - Desarrollar culturas escolares inclusivas y comunidades escolares en y entre establecimientos</p>	<p>tipo de apoyo que el establecimiento recibe, de manera de asegurar que los distintos apoyos y programas del establecimiento sean coherentes entre sí.</p> <p>Los establecimientos también pueden elegir y solicitar apoyo SSS en otras modalidades, tal como apoyo específico para algún tema.</p>
--	---	---

Programa⁴⁵			
Metodología			Financiamiento
Diseño del programa	Principales actores y sus funciones	Implementación de la Asesoría	
El programa de “School Support Services (SSS) son contratos que el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda tiene con 6 universidades para la provisión de apoyo y desarrollo profesional a	Ministerio de Educación, Nueva Zelanda El Ministerio de Educación establece contratos con seis universidades para la provisión de apoyo a los establecimientos. El Ministerio revisa y evalúa estos contratos	Se espera que los proveedores de SSS (universidades) utilicen un conjunto de estrategias y modalidades de asesoría. Entre estas, apoyo presencial, actividades online,	Estos acuerdos representan la inversión más grande del Ministerio de Educación en términos de desarrollo profesional y apoyo a

⁴⁵ Provision of School Support Services: An Evaluation, Sankal and Chauvel, 2010

<p>establecimientos.</p> <p>Estos acuerdos representan la inversión más grande del Ministerio de Educación en términos de desarrollo profesional y apoyo a establecimientos. Los contratos se evalúan anualmente para asegurar que los servicios prestados reflejen las prioridades gubernamentales, la evidencia y las necesidades de los establecimientos.</p>	<p>anualmente para asegurar que los servicios prestados reflejen las prioridades gubernamentales, la evidencia y las necesidades de los establecimientos.</p> <p>Oficinas Ministeriales Regionales Desde 2010, se la ha dado un rol central a este actor. Se espera que las universidades trabajen directamente con las oficinas regionales, para desarrollar e implementar un proceso de priorización y selección de los establecimientos que recibirán el apoyo.</p> <p>Universidades: Las Universidades responsables de la entrega de apoyo son: University of Auckland, University of Waikato, Massey University, Victoria Link, Canterbury University and University of Otago</p> <p>Asesor. Es quien entrega el apoyo directamente en los establecimientos. Se espera que los asesores tomen nota e identifiquen los distintos tipos de apoyo que el establecimiento está recibiendo, de manera de asegurar los servicios estén vinculados y sean coherentes. Hay cierto acuerdo que el trabajo incluye al menos los siguientes pasos: -Asesores trabajan con el establecimiento para construir un panorama de la situación</p>	<p>workshops y seminarios, trabajo con un conjunto de establecimientos, entre otros.</p> <p>Los establecimientos también pueden elegir y solicitar apoyo SSS en otras modalidades, tal como apoyo específico para algún tema, como por ejemplo Liderazgo Escolar.</p> <p>La estructura de apoyo puede tomar diversas formas y se describe como flexible y contextualizado (“context-specific”). Se enfoca en directivos, líderes y docentes y la metodología de trabajo puede ser a nivel individual, grupal o a nivel del establecimiento completo.</p> <p>Generalmente se realizan reuniones presenciales, pero también existen discusiones online, o programas específicos que utilizan diversas metodologías.</p> <p>El programa SSS provee apoyo en términos principalmente de desarrollo profesional, enfocándose en profesores y liderazgo escolar. En cada contrato se especifican los parámetros y expectativas para cada establecimiento. Estas prioridades son modificadas anualmente, en respuesta a evaluaciones y el contexto del momento. Durante el 2009, por ejemplo, las prioridades fueron: -Cobertura Curricular -Mejora rendimiento de estudiantes de</p>	<p>establecimientos.</p> <p>Los contratos se evalúan anualmente para asegurar que los servicios prestados reflejen las prioridades gubernamentales, la evidencia y las necesidades de los establecimientos.</p> <p>El financiamiento de SSS viene de los \$22.5 millones para “school advisory services” o “baseline” appropriation.</p>
--	--	--	--

	<p>actual del establecimiento en ese momento. Para esto, utilizan información respecto a resultados académicos, prácticas docentes (a través de observaciones), motivación y experiencias de los estudiantes, calidad del liderazgo y gestión, relación del establecimiento con los apoderados.</p> <p>-Asesores actúan como facilitadores para el desarrollo de una reflexión colectiva respecto a estos datos de manera de identificar un foco específico para el SSS.</p> <p>- Asesores trabajan directamente con el equipo directivo o de liderazgo y con equipos para desarrollar una estructura para implementar este programa de apoyo y asesoría, así como un sistema de monitoreo y seguimiento.</p>	<p>origen Maori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora rendimiento de estudiantes de origen Pasifika -Liderazgo profesional con un foco en aspirantes a director y directores por primera vez en el cargo. <p>Se identifican a nivel nacional cuatro aspectos críticos que la asesoría debiese incluir El propósito de estos elementos es desarrollar un conocimiento y lenguaje común en torno a la mejora escolar y la asesoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Creación de una relación de confianza con los actores claves del establecimiento -Planificación basada en evidencia -Desarrollo de un “Convenio” para asegurar compromiso y responsabilidad compartida -Uso de estrategias adecuadas para apoyar a los establecimientos y docentes, incluyendo “role-modelling” y retroalimentación crítica. 	
--	---	--	--

Evaluación del Programa⁴⁶		
Impacto, Resultados y Beneficios	Principales elementos de diseño y gestión a destacar	Lecciones aprendidas de las diferentes evaluaciones
<p>-Se observa variabilidad en los procesos y criterios utilizados por los proveedores para seleccionar establecimientos. No hay procesos sistemáticos o criterios explícitos de selección, y se percibe que estos procesos no son transparentes, lo que genera una percepción de que los</p>	<p>Los cambios introducidos en el año 2009 han entregado a los proveedores mayor claridad respecto del propósito y foco que deben tener sus convenios y trabajo. Los proveedores y personal de las oficinas Ministeriales</p>	<p>-La información respecto a que establecimientos acceden o no a los servicios de SSS es incompleta para entregar un panorama descriptivo del tipo de colegio que recibe apoyo. De esta manera, la evaluación no logra realizar un análisis profundo o identificar tendencias en el perfil de</p>

⁴⁶ Provision of School Support Services: An Evaluation, Sankal and Chauvel, 2010

<p>recursos no se están utilizando de manera eficiente. La selección se realiza a partir de la demanda de los mismos establecimientos, a partir de redes (establecimientos que tenían relación previa con advisors tenían mayor acceso al servicio) y/o a través de recomendaciones de la oficina Ministerial regional.</p> <p>- Los servicios que se entregan varían anualmente, de acuerdo a las prioridades gubernamentales, lo que entrega al Ministerio una gran oportunidad para monitorear el servicio y entregar orientaciones claras.</p> <p>-Existen distintos proveedores y se observan diferencias importantes entre ellos en términos de la implementación y diseño de los convenios. Esto crea confusión en los establecimientos, especialmente en aquellos que reciben apoyo de más de un proveedor, dado que ellos lo perciben como un servicio del Ministerio</p> <p>-La evaluación encuentra que la relación entre las oficinas Ministeriales Regionales y los proveedores de SSS no está suficientemente desarrollada, sintiéndose excluidas las oficinas regionales. Esto produce pérdida de oportunidades en términos del conocimiento que tienen las oficinas regionales sobre el contexto y establecimientos (Uno de los cambios introducidos en 2010 es el rol central que jugarán las oficinas regionales en la priorización y selección de establecimientos).</p> <p>-Los establecimientos evalúan de manera positiva la implementación del apoyo. Sin embargo, dado que la selección de establecimientos tiende a ser a partir de la demanda de los mismos establecimientos, hay muchos colegios con necesidad de apoyo y sin asesoría.</p> <p>-La evaluación muestra que el monitoreo o impacto del proceso se ha basado principalmente en el contenido pedagógico, mientras otras áreas relevantes para la</p>	<p>Regionales y Nacionales, perciben que estos cambios han sido positivos.</p>	<p>los establecimientos que reciben el apoyo de SSS.</p> <p>-Los resultados de la evaluación presentan al Ministerio una oportunidad para redirigir el foco y esfuerzos, y asegurar que el apoyo que se entrega a los establecimientos sea un apoyo contextualizado y coherente con el sistema educativo nacional, por un lado, y con foco específico en docentes y alumnos, por otro lado.</p> <p>Independiente del tipo de apoyo y el actor con que se trabaje dentro del establecimiento, los consejeros deben enfocarse en trabajar en torno a la mejora escolar dentro del establecimiento.</p> <p>-Para asegurar las metas de sustentabilidad, se percibe la necesidad de un enfoque deliberado y mayor planificación al respecto. El objetivo de sustentabilidad debiese ser monitoreado, y esto debe comenzar con la definición de lo que se espera una vez que el establecimiento termina con el apoyo (“proceso de egreso”) y una comprensión común entre los actores respecto a porqué el egreso del programa es relevante.</p>
---	--	--

sustentabilidad del procesos en general no se han considerado en el seguimiento. -La evaluación muestra alta variabilidad en términos de las sustentabilidad de las acciones de los proveedores.		
---	--	--

Anexo 3: Instrumentos de encuesta y entrevista

CUESTIONARIO ESTABLECIMIENTOS		FOLIO:
--------------------------------------	--	---------------

NOMBRE ENCUESTADOR:

FECHA REALIZACIÓN	HORA INICIO	HORA TÉRMINO
/ / 2013		

NOMBRE DIGITADOR:

NOMBRE ESTABLECIMIENTO:

RBD:

Estimado/a Director/a o jefe/a UTP,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer la forma en que se ha implementado en su establecimiento educacional la asesoría técnico-pedagógica realizada por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Para esto, se está entrevistando a una muestra escogida al azar de establecimientos que actualmente son asesorados por el MINEDUC. La participación de ustedes resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el actual modelo de asesoría. Por esto, lo invitamos a ser parte de este importante estudio.

*Toda la información que se entregará será confidencial. Los resultados se presentarán de manera agregada y únicamente serán utilizados en el proyecto mencionado, con fines de investigación. De antemano, muchas gracias por su colaboración. (**Mostrar consentimiento informado**)*

I. Características del establecimiento y del entrevistado

A continuación le haremos algunas preguntas referidas al establecimiento y a su experiencia en él.

1. Género (No Preguntar)

Mujer	1
Hombre	2

2. ¿Cuánto tiempo (años y meses) lleva trabajando en el establecimiento? Y ¿Cuánto tiempo lleva en el establecimiento trabajando en este cargo?

	1. Años	2. Meses
1 Tiempo en el Establecimiento		
2 Tiempo en este cargo		

3. ¿Ha tenido en éste y/u otro establecimiento alguno de los siguientes cargos? (Marque todos los cargos que corresponda)

	Sí	No
1. Profesor	1	0
2. Jefe Departamento	1	0
3. Jefe UTP	1	0
4. Otro, ¿Cuál? _____		

4. ¿Cuál es la profesión que estudió? (Marque todos los que corresponda)

	Sí	No
1. Profesor de enseñanza básica	1	0
2. Profesor de enseñanza media	1	0
3. Otro profesional del área de educación (Especifique) _____	1	0
4. Profesional de otra área (Especifique) _____	1	0
5. No Profesional	1	0

5. ¿Cuál es su mayor nivel de formación alcanzado? (Marque UNA alternativa)

1. Licenciado	1
2. Diplomado	2
3. Postítulo	3
4. Magíster	4
5. Doctor	5

II. Características de la asesoría y sus principales actores

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a las principales características de la asesoría ministerial y de los actores del establecimiento involucrados en la misma.

6. ¿Mediante cuáles de los siguientes programas ha sido asesorado y/o apoyado su establecimiento por el MINEDUC? (Marque todos los que corresponda) **Mostrar Tarjeta P6**

	Sí	No	NS (no mencionar)	NR (no mencionar)
1. P-900	1	0	88	99
2. Programa LEM	1	0	88	99
3. Programa Escuelas Críticas	1	0	88	99
4. Programa de Escuelas y Liceos Prioritarios	1	0	88	99
5. Plan Apoyo Compartido	1	0	88	99
6. Programa de Apoyo a Escuelas Rurales <u>Multigrado</u> (Piloto 2013)	1	0	88	99
7. Programa de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar (Piloto 2013)	1	0	88	99
8. Programa de Apoyo en el Diagnóstico, Planificación e Implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (Piloto 2013)	1	0	88	99
9. Programa de Apoyo entre Establecimientos (Piloto 2013)	1	0	88	99

10. Asesoría Ministerial sin programa específico asociado	1	0	88	99
11. Otro, ¿cuál? _____	1	0		

7. ¿De qué forma su establecimiento es asesorado en la actualidad? (Marque UNA alternativa)

1.En Red, con otros establecimientos	1
2.Directa, el establecimiento es asesorado individualmente	2
8.NS	88
9.NR	99

8. ¿Cuántos asesores del MINEDUC han trabajado durante TODO el año 2013 en el establecimiento? (Anote el número de asesores)

9. Actualmente, entre octubre y noviembre del 2013, ¿cuántos asesores del MINEDUC están trabajando en este establecimiento? (Anote el número de asesores)

SI RESPUESTA ES MENOS DE 2 ASESORES, PASAR A PREGUNTA 12

10. En caso de que 2 o más asesores estén actualmente trabajando con el establecimiento, ¿Con qué frecuencia estos asesores asisten conjuntamente al establecimiento?

11. Y ¿con qué frecuencia trabajan coordinadamente entre sí?

	Siempre	Casi Siempre	Frecuentemente	Casi Nunca	Nunca	NS	NR (no mencionar)
P10. Dos o más asesores asisten simultáneamente al establecimiento	1	2	3	4	5	88	99
P11. 2 o más asesores trabajan coordinadamente entre sí	1	2	3	4	5	88	99

12. Ahora respecto de la asesoría externa (por ejemplo ATEs), durante el año 2013 en el establecimiento ¿se ha contratado apoyo de una asesoría externa (ATE)?

1.Sí	1	
2.No	2	PASAR A PREGUNTA 17
88.NS (No mencionar)	88	PASAR A PREGUNTA 17
99 NR (No mencionar)	99	PASAR A PREGUNTA 17

13. Durante el año 2013, ¿Cuántas instituciones de asesoría externa han trabajado en el establecimiento? (Anote el número de instituciones externas)

--

14. ¿Cuál es el nombre de la ATE más importante que ha sido contratada? ¿Qué servicio específico ha sido contratado? ¿Por cuánto tiempo? Mencione la MÁS IMPORTANTE para el establecimiento durante el año 2013 y en caso que actualmente siga contratada el tiempo que está planificado que trabaje en el establecimiento.

Nombre ATE	Servicio Contratado	Duración de la Asesoría en meses

15. ¿Ha existido un trabajo conjunto entre ambas asesorías: ministerial y ATE?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	NS (no mencionar)	NR (no mencionar)
P15. Ha existido un trabajo conjunto entre ATE y asesoría Ministerial	1	2	3	4	5	88	99

16. De haber existido un trabajo en conjunto entre la asesoría externa y ministerial, ¿Se han complementado adecuadamente estos apoyos?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	NS (no mencionar)	NR (no mencionar)
P16. Se ha complementado trabajo ATE con el de la asesoría Ministerial	1	2	3	4	5	88	99

17. En cuanto a la asesoría del MINEDUC, ¿cuántas visitas de asesoría directa del MINEDUC ha recibido en total su establecimiento durante el año 2013? y/o ¿cuántas reuniones en red ha tenido? (Por favor, anote el número total de visitas directas de asesorías ministeriales que ha recibido y/o reuniones en red que ha tenido durante el año 2013. En la visita directa uno o más asesores asisten al establecimiento a trabajar con el equipo de liderazgo. En la asesoría en red, uno o más asesores se juntan con varios equipos de liderazgo de diferentes establecimientos a la vez).

1. Número de visitas directas durante el año 2013	
2. Número de reuniones en red durante el año 2013	
88.NS (no mencionar)	88
99.NR (no mencionar)	99

18. Respecto a las visitas de asesoría (o reuniones en red) realizadas durante el 2013, ¿cada cuánto tiempo aproximadamente un asesor visita o se reúne con su establecimiento? (Marcar sólo UNA alternativa) **Mostrar Tarjeta P18**

1. Una vez al año	1
2. Dos veces al año	2
3. Una vez cada tres meses	3
4. Una vez cada dos meses	4
5. Una vez al mes	5
6. Una vez cada 15 días	6
7. Una vez a la semana	7
8. Más de una vez a la semana	8
9. Varía mucho la frecuencia de cada visita, es muy irregular	9
88.NS	88
99.NR	99

19. Cada vez que el/los asesor/es visita/n su establecimiento, o tienen reunión en red, aproximadamente, ¿cuánto tiempo dura su visita en el establecimiento? o ¿cuánto dura la reunión en red? (Marcar sólo UNA alternativa) **Mostrar Tarjeta P19**

1. Todo el día	1
2. Medio día (en la mañana o en la tarde)	2
3. Tres horas aproximadamente	3
4. Dos horas aproximadamente	4
5. Una hora aproximadamente	5
6. Menos de una hora	6
7. Varía mucho el tiempo de cada visita, es muy irregular	7
88. NS	88
99. NR	99

20. Según su opinión y de acuerdo a las necesidades de su establecimiento, ¿cuántas visitas de asesoría directa y/o reuniones en red del MINEDUC debiera recibir su establecimiento como mínimo en un año para que la asesoría logre cumplir con sus objetivos?

	Número mínimo	99.NS/NR (No mencionar)
1. Visitas directas al establecimiento		99
2. Reuniones en red		99

21. Pensando en el proceso de asesoría ministerial dentro de su establecimiento, ¿quiénes son los actores principales de su establecimiento con los cuales el/los asesor/es trabaja/n? (Marque todos los que correspondan)

22. Ordene según con qué actor la asesoría ministerial trabaja con mayor frecuencia, siendo 1 aquella persona que trabaja con mayor frecuencia.

	P21. Trabaja	22. Orden
--	--------------	-----------

	Sí	No	NS	NR	
1. Director	1	0	88	99	
2. Sostenedor	1	0	88	99	
3. Jefe UTP	1	0	88	99	
4. Coordinador SEP	1	0	88	99	
5. Docentes	1	0	88	99	
6. Otro. ¿Quién? _____					

23. Cuando el/los asesor/res visita/n su establecimiento, en general...(Marque UNA alternativa)

1. Trabaja/n por separado con cada uno de los actores mencionados anteriormente	1
2. Trabaja/n con el equipo directivo o equipo de liderazgo en su conjunto	2
3. Esto varía según los objetivos de la visita	3
88. NS (no mencionar)	88
99. NR (no mencionar)	99

III. Propósitos y sentido de la asesoría ministerial

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a los objetivos de la asesoría ministerial.

24. Considerando los siguientes objetivos planteados por el modelo de asesoría, ¿cuáles cree usted que son efectivamente desarrollados por el asesor/es en su establecimiento?

25. Considerando las necesidades y desafíos que enfrenta actualmente su establecimiento, ¿cuán relevantes cree que son los objetivos que se mencionan a continuación? (Asigne la relevancia a todos los objetivos mencionados, no sólo a los que usted considera son desarrollados en su establecimiento). Mostrar Tarjeta P24-25

	24. Objetivos de la asesoría				25. Relevancia				
	Sí	No	NS	NR	Muy Relevante	Relevante	Indiferente	Poco Relevante	Nada Relevante
1. Apoyar los procesos de base a la implementación efectiva del currículum	1	0	88	99	1	2	3	4	5
2. Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	1	0	88	99	1	2	3	4	5
3. Apoyar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo	1	0	88	99	1	2	3	4	5

4. Orientar la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento.	1	0	88	99	1	2	3	4	5
5. Orientar en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento, de manera que sean pertinentes a su contexto.	1	0	88	99	1	2	3	4	5
6. Otras, ¿Cuáles? _____									

IV. Implementación de la asesoría ministerial (ATP)

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a la implementación de la asesoría desarrollada por el MINEDUC en su establecimiento.

26. Los objetivos específicos de la asesoría en su establecimiento son... (Marque UNA alternativa)

1. Definidos conjuntamente entre el establecimiento y asesor/es	1
2. Definidos sólo por el/los asesor/es	2
3. Definidos sólo por el establecimiento	3
4. No se definen objetivos específicos de asesoría que serán desarrollados durante el semestre o el año	4
88.NS (No mencionar)	88
99.NS(No mencionar)	99

27. En relación a los objetivos específicos de la asesoría... (Marque UNA alternativa).

1. Los objetivos específicos se definen sólo a corto plazo (para el semestre)	1
2. Los objetivos específicos se definen sólo a mediano plazo (para el año)	2
3. Los objetivos específicos se definen tanto a corto como a mediano plazo	3
4. No se definieron los objetivos específicos de asesoría	4
88.NS (No mencionar)	88
99.NS (No mencionar)	99

28. ¿En qué momento se definieron los objetivos específicos de la asesoría que actualmente recibe en su establecimiento? (Marque UNA alternativa)

1. En la primera visita o reunión en red	1
2. En la segunda visita o reunión en red	2
3. Se fueron definiendo de a poco, en diferentes visitas o reuniones en red.	3
4. No se definieron los objetivos específicos de asesoría	4
5. No lo recuerdo	5
88. NS (No mencionar)	88
99. NR (No mencionar)	99

29. ¿Cuáles de los siguientes contenidos de la asesoría han sido abordados durante la/s visita/s del asesor/es a su establecimiento o en las reuniones en red? (Marque todos los que correspondan) Mostrar Tarjeta P29-30

30. Priorice según orden de importancia, donde 1 es al que se le da más énfasis/tiempo.

	P29 Marque todos los que correspondan	P30 Priorice
1. Fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo.	1	
2. Contextualización y apropiación del curriculum vigente.	2	
3. Análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje.	3	
4. Coherencia del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento.	4	
5. Ambientes favorable para el aprendizaje y convivencia escolar.	5	
88.NS (No mencionar)	88	
99. NR (No mencionar)	99	

31. La asistencia Ministerial debe apoyar en diversas actividades y contenidos. ¿Cuánto tiempo el asesor ha dedicado durante el año 2013 a actividades relacionadas con...? Mostrar Tarjeta P31

	Bastante tiempo	Algo de tiempo	Poco tiempo	Casi nada de tiempo	No lo ha realizado	NS	NR
1. Guiar la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	1	2	3	4	5	88	99
2. Guiar la definición de objetivos y metas	1	2	3	4	5	88	99
3. Orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del curriculum	1	2	3	4	5	88	99
4. Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	1	2	3	4	5	88	99
5. Fomentar los procesos de monitoreo y seguimiento internos del establecimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5	88	99
6. Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	1	2	3	4	5	88	99
7. Apoyar en el análisis de los resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5	88	99
8. Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	1	2	3	4	5	88	99
9. Difusión de los programas y políticas que el MINEDUC está implementando	1	2	3	4	5	88	99
10. Articulación con asesorías externas (ATE)	1	2	3	4	5	88	99

11.Fortalecer y movilizar competencias en los equipos de liderazgo educativos	1	2	3	4	5	88	99
---	---	---	---	---	---	----	----

IV. Evaluación y mejoras de la asesoría ministerial

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a evaluar la asesoría desarrollada por el MINEDUC y cómo ésta podría ser mejorada.

32. Respecto al apoyo que entrega el Ministerio de Educación, que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones: **Mostrar Tarjeta P32**

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	No Aplic a	NS-NR
1.Los asesores tienen claridad respecto a cuáles son los objetivos de la asesoría que realiza el MINEDUC	1	2	3	4	5	9	99
2.La asesoría ministerial responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos	1	2	3	4	5	9	99
3.La asesoría ministerial favorece positivamente la implementación efectiva del currículum	1	2	3	4	5	9	99
4.La asesoría ministerial realiza un apoyo especializado a los establecimientos (en áreas específicas)	1	2	3	4	5	9	99
5.La asesoría ministerial realiza un apoyo integral en los establecimientos (en todas las áreas)					5	9	
6.El nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial	1	2	3	4	5	9	99
7.La asesoría ministerial ha logrado que los cambios generados dentro del establecimiento sean sustentables en el tiempo	1	2	3	4	5	9	99
8.La asesoría ha contribuido a mejorar la implementación y monitoreo del PME	1	2	3	4	5	9	99

33. Como parte del trabajo de asesoría, los asesores del MINEDUC debiesen apoyar diversas actividades y contenidos. En una escala de 1 a 7, donde 1 es la nota más baja y 7 la más alta, ¿qué nota le pondría a la calidad de la asesoría entregada en los siguientes aspectos? Mostrar Tarjeta P33

	1	2	3	4	5	6	7	No Aplica	NS/NR
1. Guiar en la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	1	2	3	4	5	6	7	9	99
2. Guiar la definición de objetivos y metas	1	2	3	4	5	6	7	9	99
3. Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	1	2	3	4	5	6	7	9	99
4. Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	1	2	3	4	5	6	7	9	99
5. Análisis de los resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	9	99
6. Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	1	2	3	4	5	6	7	9	99
7. Difusión de los programas y políticas que el Mineduc está implementando	1	2	3	4	5	6	7	9	99
8. Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	1	2	3	4	5	6	7	9	99

34. En su opinión, ¿hasta el momento cuánto cree que la asesoría ofrecida por el MINEDUC ha contribuido a mejorar los siguientes procesos del establecimiento? Mostrar Tarjeta P34

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	NS	NR
1. La instalación de prácticas y procesos de calidad en la gestión institucional	1	2	3	4	5	88	99
2. Las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula	1	2	3	4	5	88	99
3. El desarrollo de capacidades de auto-evaluación y auto-gestión de los equipos de liderazgo de los establecimientos.	1	2	3	4	5	88	99
4. La respuesta a la diversidad y a	1	2	3	4	5	88	99

las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento.							
5. La convivencia escolar	1	2	3	4	5	88	99
6. La articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento.	1	2	3	4	5	88	99

35. De las siguientes afirmaciones, ¿Cuál de ellas concuerda mejor con su opinión respecto a la asesoría? (Marque UNA alternativa)

1. El Ministerio, a través de sus asesores, debiera orientar claramente y supervisar que ciertas acciones se implementen en mi establecimiento.	1
2. Mi establecimiento debería tener autonomía profesional para buscar soluciones a sus propias necesidades y problemáticas y solicitar que la asesoría apoye en esas soluciones	2
3. Mi establecimiento y la asesoría ministerial debieran construir conjuntamente las soluciones a las necesidades y problemáticas que se presentan en nuestro funcionamiento.	3
88.NS (No mencionar)	88
99.NS (No mencionar)	99

36. En relación con la asesoría Ministerial, ¿Cuál de las siguientes alternativas representa mejor su opinión? Usted cree que...(Marque sólo UNA alternativa)

1. El Ministerio debiera prestar asesoría enfocándose en profundizar temáticas específicas (curriculares, pedagógicas, de gestión institucional, etc.).	1
2. El Ministerio debiera prestar asesoría integral abarcando diferentes ámbitos del establecimiento al mismo tiempo.	2
88.NS (No mencionar)	88
99.NS/NR (No mencionar)	99

37. ¿Cuál de los siguientes mecanismos Ud. cree que es el más efectivo para que las asesorías que presta MINEDUC obtengan un impacto positivo en su establecimiento? Por favor indique los 3 más importantes, y asígneles una prioridad, siendo 1 el más importante. Mostrar Tarjeta P37

	Selección de las 3 más importantes	Orden de Prioridad
1. La coexistencia de mecanismos de presión y apoyo		
2. La mediación pedagógica y trabajo colaborativo que se produce entre los asesores y los equipos directivos.		

3. La focalización del apoyo en la gestión institucional.		
4. La focalización del apoyo en lo técnico-pedagógico.		
5. La focalización del apoyo en la implementación efectiva del currículum.		
6. La generación de mayor autonomía en la gestión de los establecimientos.		
7. La generación de mayor autonomía profesional en los docentes.		
8. La identificación y difusión de buenas prácticas.		
9. Ninguna de las anteriores		

38. Respecto a las actividades y contenidos de la asesoría. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?: Mostrar Tarjeta P38

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	NS/NR
1. Las actividades realizadas por los asesores no son coherentes con las necesidades de los establecimientos	1	2	3	4	5	99
2. Las actividades propuestas por el asesor son poco específicas para ser implementadas	1	2	3	4	5	99
3. Las actividades propuestas por el asesor son difíciles de implementar ya que no están alineadas a las necesidades de las escuelas	1	2	3	4	5	99
4. El asesor escucha los diferentes puntos de vistas	1	2	3	4	5	99
5. El asesor se coordina con las actividades y dinámicas del establecimientos	1	2	3	4	5	99
6. El asesor está bien capacitado para hacer su trabajo	1	2	3	4	5	99
7. El asesor cumple con lo que se compromete con el establecimiento	1	2	3	4	5	99
8. El asesor entrega permanentemente orientaciones sobre cómo poder mejorar los procesos al interior del establecimiento	1	2	3	4	5	99

39. En términos generales, ¿qué nota del 1 al 7 (números enteros) le pondría a la asesoría que ha recibido en su establecimiento?

Nota	
------	--

40. A partir de su experiencia, ¿qué sugerencia haría para mejorar la asesoría que ofrece el MINEDUC? Por favor responda brevemente.

¡Muchas gracias por su colaboración!

PAUTA ENTREVISTA JEFES TÉCNICOS DEPROV

Estimado/a Jefe Técnico/a DEPROV,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer la forma en que se está implementando la asesoría técnico-pedagógica realizada a establecimientos educacionales desde todos los Departamentos Provinciales de Educación del país. Para esto, se está entrevistando a una muestra de jefes técnicos que actualmente trabajan desde los DEPROV en el modelo de asistencia técnica pedagógica que ofrece el MINEDUC.

La participación de ustedes resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el actual modelo de asesoría. Por esto, lo invitamos a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial. Los resultados se presentarán de manera agregada y únicamente serán utilizados en el proyecto mencionado, con fines de investigación. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Si tiene consultas o dudas sobre este estudio, puede comunicarse con Francisca Bogolasky al correo electrónico ffbogola@uc.cl o al teléfono 23547780.

I. Conocimiento del propósito y sentido de la Asesoría Ministerial

En primer lugar, le haré algunas preguntas respecto al modelo de asesoría que se plantea desde el Ministerio de Educación (nivel central).

1. ¿Cuáles son los principales objetivos de la asesoría técnico pedagógica ministerial?
2. ¿Cuáles son las modalidades de asesoría que existen? ¿Qué principales diferencias existen entre ellas?
3. ¿Se plantea desde el Ministerio de Educación, nivel central o nivel regional, alguna temática o contenido específico que los asesores debiesen cubrir en sus visitas a los establecimientos o en las reuniones en red? ¿Qué contenidos son estos?

II. Implementación de la Asesoría Ministerial

4. En la práctica, y considerando específicamente lo que ocurre en este DEPROV, ¿Cuáles son las principales funciones que cumplen los asesores técnicos pedagógicos en los establecimientos? ¿Son las mismas que se establecen en el modelo ATP? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué ocurre estas diferencias?
5. ¿Cómo se han seleccionado los establecimientos que son asesorados en este DEPROV? ¿Quiénes han participado en el proceso de determinar qué establecimientos serán asesorados? ¿Cuáles son los criterios de elección que han utilizado? ¿Quién o quienes ha definido estos criterios?
6. ¿Ha habido dificultades o tensiones al momento de tomar la decisión de qué establecimientos serán los asesorados? ¿Cuáles han sido estas dificultades o tensiones?
7. ¿Qué modalidades de asesoría se implementan en esta DEPROV? ¿En base a qué se ha decidido esto? ¿Aproximadamente cuántos establecimientos hay en cada categoría?
8. ¿Con qué frecuencia se realizan las visitas a los establecimientos (o reuniones en red) según modalidades? ¿Cuántas deberían realizarse? (En caso que no coincida lo definido a nivel de modelo con lo efectivamente implementado), ¿por qué no se realizan todas las visitas planificadas según el modelo ATP?

9. ¿Cómo se han asignado los diferentes establecimientos a visitar, o reuniones en red a desarrollar por los asesores? ¿Qué criterios se utilizan? ¿Quién decide esto?
10. ¿Ha habido dificultades o tensiones en el proceso de asignar los establecimientos (y redes) a los diferentes asesores? ¿Cuáles han sido estas dificultades o tensiones? ¿Cómo se ha tratado de resolver?
11. En promedio, ¿cuántos establecimientos tiene asignado cada asesor?
12. Según lo que entiendo, los asesores han ido modificando sus funciones en el último tiempo. ¿Cuáles han sido los principales cambios? ¿A qué se deben estos cambios? ¿Qué actores se involucran en este cambio? ¿Cuáles han sido las principales dificultades y tensiones para implementar estos cambios? ¿Por qué se han originado? ¿Cómo se ha tratado de resolver?
13. ¿Cómo funcionan en la práctica los pasos metodológicos establecidos en modelo de asesoría ministerial? ¿Efectivamente los asesores implementan estos pasos? ¿Por qué si/no? ¿Cuáles han sido las principales dificultades y tensiones para implementar estos pasos? ¿Cómo se han tratado de resolver?
14. ¿Con que frecuencia se reúnen los asesores en la DEPROV? ¿Con quién se reúnen? ¿Cuáles son los objetivos de dichas reuniones?
15. ¿Existen metas concretas que la asesoría debiese cumplir en cada establecimiento? ¿Cómo se evalúa o monitorea este cumplimiento?

III. Evaluación de la Asesoría Ministerial

16. En general, ¿cómo evalúa el modelo ATP propuesto por el MINEDUC, nivel central? ¿Qué es lo que más destaca del modelo y cuáles son las principales debilidades? ¿Qué mejoras propondría al modelo ATP en general? ¿A las modalidades de asesoría? ¿A la frecuencia de las visitas? ¿A los actores que participan? ¿A los pasos metodológicos que se proponen? ¿A los contenidos de la asesoría? ¿A las funciones de los asesores?
17. ¿Cómo evalúa usted la relación entre el DEPROV y el MINEDUC nivel central? ¿Y con el nivel regional? ¿Qué aspectos cree que podrían modificarse/mejorarse? ¿De qué manera?
18. En términos generales, ¿cómo evalúa usted el trabajo de asesoría que realizan los asesores técnico-pedagógicos de su DEPROV? Y ¿Cuáles son las principales tensiones y dificultades con las que se enfrenta como asesor/a al momento de implementar la asesoría? ¿Por qué éstas se originan? ¿Cómo se han tratado de resolver?
19. ¿Cree que efectivamente los asesores pueden apoyar a los establecimientos y fortalecer sus procesos? ¿Por qué? ¿Qué debería fortalecerse y/o modificarse para que efectivamente los asesores puedan apoyar a los establecimientos y sus procesos?
20. ¿Qué otro aspecto modificaría del proceso de implementación en general? }

IV. Caracterización del entrevistado

21. ¿Cuál es su profesión?
22. ¿Hace cuánto tiempo tiene este cargo de Jefe Técnico en este DEPROV? ¿Trabajó antes como asesor ATP o supervisor? ¿Trabajó en alguna ATE o en algún establecimiento educacional?

PAUTA ASESORES ATP

Estimado/a asesor/a ATP,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer la forma en que se está implementando la asesoría técnico-pedagógica realizada a establecimientos educacionales desde todos los Departamentos Provinciales de Educación del país. Para esto, se está entrevistando a una muestra de asesores ATP que actualmente trabajan desde los DEPROV en el modelo de asistencia técnica pedagógica que ofrece el MINEDUC.

La participación de ustedes resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el actual modelo de asesoría. Por esto, lo invitamos a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial. Los resultados se presentarán de manera agregada y únicamente serán utilizados en el proyecto mencionado, con fines de investigación. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Si tiene consultas o dudas sobre este estudio, puede comunicarse con Francisca Bogolasky al correo electrónico ffbogola@uc.cl o al teléfono 23547780.

I. Características de los Asesores ATP

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como asesor técnico-pedagógico? ¿Siempre ha trabajado como asesor en esta DEPROV? (Indagar si antes era supervisor del MINEDUC, o se dedicaba a la asesoría desde alguna asesoría externa).

II. Principales Actores involucrados en la Asesoría Ministerial y sus Funciones

2. Respecto a los actores internos del establecimiento educacional, ¿Quiénes son los actores claves que participan de la asesoría? ¿Qué función cumple cada uno de ellos? ¿Qué rol y funciones cumple el sostenedor?
3. ¿Cuál es la principal forma de trabajo con los diversos actores del establecimiento que participan del proceso? ¿Trabaja en forma separada con cada uno o en conjunto?
4. ¿Quién decide con qué actores claves del establecimiento se trabaja? ¿Es una decisión de usted o son lineamientos que están establecidos por el DEPROV, por el nivel regional o por el nivel central?
5. Respecto a los actores externos a la escuela, ¿Cuál es el rol del DEPROV en el proceso?
6. ¿Cuál es el rol del nivel central del Ministerio de Educación en este proceso de asesoría? ¿Y del nivel regional? ¿Qué actores específicos de estos niveles participan? ¿Cuáles son sus funciones?

III. Conocimiento del Propósito de la Asesoría Ministerial

7. Pensando en el modelo de asesoría que se plantea desde el Ministerio de Educación (nivel central): ¿Cuáles son los principales objetivos de la asesoría técnico pedagógica? ¿Cuáles son las funciones que debiese cumplir un asesor ATP? ¿Cuáles son las modalidades de asesoría que existen? ¿Qué diferencias existen entre ellas?

IV. Implementación de la Asesoría Ministerial

8. En la práctica, y considerando específicamente lo que ocurre en este DEPROV, ¿Cómo se han asignado los diferentes establecimientos a visitar, o reuniones en red a desarrollar por los asesores? ¿Qué criterios se utilizan? ¿Quién decide esto?
9. ¿Ha habido dificultades o tensiones en el proceso de asignar los establecimientos (y redes) a los diferentes asesores? ¿Cuáles han sido estas dificultades o tensiones? ¿Cómo se han tratado de resolver?
10. ¿Cuáles son las principales funciones que cumplen los asesores técnicos pedagógicos en los establecimientos?
11. Según lo que entiendo, los asesores han ido modificando sus funciones en el último tiempo. ¿Cuáles han sido los principales cambios? ¿A qué se deben estos cambios? ¿Cuáles han sido las principales dificultades y tensiones para implementar estos cambios? ¿Por qué se han originado? ¿Cómo se ha tratado de resolver?
12. Según su experiencia, ¿en general se han planteado objetivos de la asesoría en los establecimientos que asesora? ¿En qué momento del año? ¿Qué actores del establecimiento han participado en dicho proceso? Si se han planteado objetivos de la asesoría, ¿se han cumplido durante el año dichos objetivos? ¿Por qué si/no? Si se han cumplido parcialmente o no se han cumplido, ¿Qué sería necesario modificar/mejorar para que se cumplan?
13. Respecto a los contenidos, ¿Qué temáticas y contenidos se abordan en la práctica? ¿Quién o quienes los definen (Mineduc, DEPROV, Asesor, Escuela)?
14. ¿Con qué frecuencia realiza las visitas a los establecimientos (o reuniones en red) según modalidades? ¿Coincide con el número de visitas que deberían realizarse según el modelo ATP?. En caso que no coincida ¿por qué no han realizado todas las visitas planificadas según el modelo ATP?
15. ¿Cómo funcionan en la práctica los pasos metodológicos establecidos en modelo de asesoría ministerial? ¿Efectivamente los asesores implementan estos pasos? ¿Por qué si/no? ¿Cuáles han sido las principales dificultades y tensiones para implementar estos pasos? ¿Cómo se han tratado de resolver?

16. ¿Con que frecuencia se reúnen los asesores en la DEPROV? ¿Con quién se reúnen?
¿Cuáles son los objetivos de dichas reuniones?
17. ¿Existen metas concretas que la asesoría debiese cumplir en cada establecimiento?
¿Cómo se evalúa o monitorea este cumplimiento?

V. Evaluación de la Asesoría Ministerial

18. En general, ¿cómo evalúa el modelo ATP propuesto por el MINEDUC? ¿Qué es lo que más destaca del modelo y cuáles son las principales debilidades? ¿Cree que efectivamente los asesores pueden apoyar a los establecimientos y fortalecer sus procesos? ¿Por qué? ¿Qué debería fortalecerse y/o modificarse para que ello ocurra?
19. ¿Cuáles son las principales tensiones y dificultades con las que se enfrenta como asesor/a al momento de implementar la asesoría? ¿Por qué éstas se originan? ¿Cómo se han tratado de resolver?
20. ¿Qué mejoras propondría al modelo ATP en general? ¿A las modalidades de asesoría? ¿A la frecuencia de las visitas? ¿A los actores que participan? ¿A los pasos metodológicos que se proponen? ¿A los contenidos de la asesoría? ¿A las funciones de los asesores?
21. En general, ¿cómo evalúa el proceso de implementación de la asesoría? ¿Qué modificaría del proceso de implementación? ¿De la participación del DEPROV en el proceso? ¿Y de la participación del nivel regional y nivel central, respectivamente?
22. En términos generales, ¿cómo evalúa su trabajo respecto a su rol de asesor?

PAUTA ENTREVISTA GRUPAL ESTABLECIMIENTOS

(DIRECTOR, JEFE UTP, OTRO ACTOR CLAVE)

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer la forma en que se está implementando en los establecimientos educacionales del país la asesoría técnico-pedagógica realizada por el Ministerio de Educación. Para esto, se está entrevistando a equipos directivos de establecimientos que han contado con la asesoría técnico-pedagógica que ofrece el MINEDUC.

La participación de ustedes resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el actual modelo de asesoría. Por esto, los invitamos a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial. Los resultados se presentarán de manera agregada y únicamente serán utilizados en el proyecto mencionado, con fines de investigación. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Si tiene consultas o dudas sobre este estudio, puede comunicarse con Francisca Bogolasky al correo electrónico ffbogola@uc.cl o al teléfono 23547780.

I. Implementación de la Asesoría Ministerial

1. Pensando en la asesoría entregada por el Ministerio de Educación, ¿Cuál dirían ustedes son los principales objetivos de la asesoría técnico pedagógica ministerial?
2. ¿Sabes cómo se seleccionó su establecimiento para ser asesorado? ¿Quiénes participaron en el proceso de selección? ¿Qué criterios se utilizaron? ¿Quién o quienes han definido estos criterios?
3. ¿Cuáles son las principales funciones que cumplen los asesores técnicos pedagógicos del DEPOV en este establecimiento? ¿Con qué actores de los establecimientos se relacionan más? ¿Qué función cumple cada uno de ellos? ¿Hay algún otro actor del establecimiento que tenga algún rol en este proceso de asesoría? ¿Qué función cumplen? ¿Qué rol y funciones cumple el sostenedor?
4. Respecto a los actores externos a la escuela, ¿Cuál es el rol del DEPROV en el proceso de asesoría? ¿Qué actor específico del DEPROV participa? ¿Cuál/es son su/s función/es?
5. ¿Se plantearon objetivos de la asesoría en este establecimiento? ¿En qué momento del año? ¿Qué actores del establecimiento participaron en dicho proceso? Si se plantearon objetivos de la asesoría, ¿se han cumplido durante el año dichos objetivos? ¿Por qué si/no? ¿Cuáles son las principales tensiones y dificultades con las que se enfrenta el asesor y la escuela para lograr dichos objetivos? Si se han cumplido parcialmente o no se han cumplido, ¿Qué sería necesario modificar/mejorar para que se cumplan?
6. Respecto a los contenidos, ¿Qué temáticas y contenidos se abordan? ¿Quién o quienes los definen (el/los asesor/es, la escuela, ambos, u otro actor)
7. ¿Existen metas concretas que la asesoría debiese cumplir en este establecimiento? ¿Cómo se evalúa o monitorea este cumplimiento?

II. Evaluación de la Asesoría Ministerial

8. En general, ¿Cómo evalúan el trabajo de asesoría realizado por los asesores del DEPROV en su establecimiento? ¿Qué es lo que más destacan del trabajo de asesoría realizado? ¿Cuáles son las principales debilidades?
9. A partir de sus experiencias, ¿qué mejoras propondría a la asesoría, en general? ¿a la frecuencia de las visitas (o reuniones en red)? ¿A los actores que participan? ¿A las principales temáticas y contenidos que se abordan en la asesoría?
10. Por último, les quería pedir que conversaran y discutieran el nivel de acuerdo que tienen ustedes con las siguientes afirmaciones. Intenten consensuar una respuesta.

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Existe claridad respecto a cuáles son los objetivos de la asesoría que realiza el MINEDUC.				
2. La asesoría ministerial responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos.				
3. La asesoría ministerial favorece positivamente la implementación efectiva del currículum				
4. La asesoría ministerial ha ido cambiando hacia un apoyo más integral de los establecimientos				

1. Características personales, educación y experiencia laboral de...

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a sus características personales, formación inicial y experiencia laboral

1. Género

- Hombre
 Mujer

2. Edad

Edad

3. ¿Cuál es su profesión?

- Profesor de enseñanza básica
 Profesor de enseñanza media
 Otro profesional del área de la educación
 Profesional de otra área
 No profesional

4. Con respecto a su carrera de pregrado, indique la institución de la que egresó (en caso de tener más de una carrera de pregrado considere la más relevante en el área de la educación):

Institución de egreso

Otra institución, ¿Cuál?

5. Con respecto a su carrera de pregrado, indique el año de egreso (en caso de tener más de una carrera de pregrado considere la más relevante en el área de la educación):

Año de egreso

1. Características personales, educación y experiencia laboral de...

6. ¿Cuál es su mayor nivel de formación alcanzado?

- Licenciado
- Diplomado
- Postítulo
- Magister
- Doctor

7. Respecto a su mayor nivel de formación de posgrado indique la institución de la que egresó

Institución de egreso

Otra institución, ¿Cuál?

8. Respecto a su mayor nivel de formación de posgrado indique el nombre del programa

9. Respecto a su mayor nivel de formación de posgrado indique el año en que egresó

Año de egreso

1. Características personales, educación y experiencia laboral de...

10. ¿Cuántos años ha trabajado asesorando establecimientos desde el Ministerio de Educación?

Número de años

11. Durante el año 2013, ¿cuántos establecimientos se encuentra asesorando?

Número de establecimientos que esta asesorando

12. De éstos, ¿cuántos establecimientos ha asesorado por más de un año? ¿Y cuántos lleva asesorando por 3 o más años seguidos?

Establecimientos que lleva asesorando por más de un año

Establecimientos que lleva asesorando por 3 o más años seguidos

13. De acuerdo a sus estudios y experiencia laboral, ¿se considera especialista en alguna área de la educación en particular?

No

Si, ¿Cuál?

14. ¿Ha tenido alguno de los siguientes cargos por al menos un año? (seleccione todas las que correspondan)

Profesor

Jefe de departamento

Jefe UTP

Director

Otro, ¿Cuál?

2. Características de la asesoría y sus principales actores [4/12...

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a las características de la asesoría y los principales actores dentro y fuera del establecimiento involucrados en la misma.

15. Indique el número de establecimientos asesorados bajo cada modalidad (Si no se encuentra asesorando bajo alguna modalidad particular indique 0 para esa modalidad)

	Número de establecimientos
Directa	<input type="text"/>
Red	<input type="text"/>
Microcentros	<input type="text"/>

16. En relación a las asesorías:

¿Cuántas visitas directas ha realizado en promedio a cada establecimiento durante el año 2013?	<input type="text"/>
¿Cuántas reuniones ha realizado en promedio con cada red de establecimientos a su cargo durante el año 2013?	<input type="text"/>
¿Cuántas reuniones ha realizado en promedio con cada microcentro a su cargo durante el año 2013?	<input type="text"/>

17. Respecto a las visitas directas que ha realizado este año, ¿cada cuánto tiempo aproximadamente visita a cada establecimiento?

- 2 veces al año
- Una vez cada tres meses o más
- Una vez cada dos meses
- Una vez al mes
- Una vez cada 15 días
- Una vez a la semana
- Más de una vez al semana
- Varía mucho la frecuencia de cada visita, es muy irregular
- No he realizado visitas directas este año

18. ¿Cuál es el tiempo aproximado que permanece en el establecimiento durante cada visita directa?

- Todo el día
- La mitad del día (en la mañana o en la tarde)
- 3 horas aproximadamente
- 2 horas aproximadamente
- 1 hora aproximadamente
- Menos de una hora
- Varía mucho el tiempo de cada visita, es muy irregular
- No he realizado visitas directas este año

2. Características de la asesoría y sus principales actores [5/12...

19. Respecto a las reuniones en red que ha realizado este año, ¿cada cuánto tiempo aproximadamente realiza dichas reuniones en cada red a su cargo?

- 2 veces al año
- Una vez cada tres meses o más
- Una vez cada dos meses
- Una vez al mes
- Una vez cada 15 días
- Una vez a la semana
- Más de una vez al semana
- Varía mucho la frecuencia de cada reunión, es muy irregular
- No he realizado reuniones en red este año

20. ¿Cuál es el tiempo aproximado que dura una reunión con una red de establecimientos?

- Todo el día
- La mitad del día (en la mañana o en la tarde)
- 3 horas aproximadamente
- 2 horas aproximadamente
- 1 hora aproximadamente
- Menos de una hora
- Varía mucho el tiempo de cada reunión, es muy irregular
- No he realizado reuniones en red este año

21. ¿Cuál es el tiempo aproximado que dura una reunión con un microcentro?

- Todo el día
- La mitad del día (en la mañana o en la tarde)
- 3 horas aproximadamente
- 2 horas aproximadamente
- 1 hora aproximadamente
- Menos de una hora
- Varía mucho el tiempo de cada reunión, es muy irregular
- No he realizado reuniones en red este año

Encuesta estudio Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de

22. En cada visita directa ¿Quiénes son los actores principales del establecimiento con los cuales usted trabaja? (seleccione todos los que correspondan).

- Director
- Sostenedor
- Jefe UTP
- Docentes
- Otro, ¿Quién?

23. En cada visita directa que usted realiza, ordene los actores seleccionados en la pregunta anterior, según con quién trabaja más (siendo el 1° con quién más trabaja y el 5° con quién menos trabaja, si dejó alguno fuera de la selección etiquetar con "No aplica" los puestos sobrantes).

1°	<input type="text"/>
2°	<input type="text"/>
3°	<input type="text"/>
4°	<input type="text"/>
5°	<input type="text"/>

2. Características de la asesoría y sus principales actores [6/12...

24. En cada reunión en red que usted realiza ¿Quiénes son los actores principales del establecimiento con los cuales usted trabaja? (marque todos los que correspondan)

- Director
- Sostenedor
- Jefe UTP
- Docentes
- Otro, ¿Quién?

25. En cada reunión en red que usted realiza, ordene los actores seleccionados en la pregunta anterior, según con quién trabaja más (siendo el 1° con quién más trabaja y el 5° con quién menos trabaja, si dejó alguno fuera de la selección etiquetar con "No aplica" los puestos sobrantes).

1°	<input type="text"/>
2°	<input type="text"/>
3°	<input type="text"/>
4°	<input type="text"/>
5°	<input type="text"/>

26. Si trabaja con el sostenedor ¿Qué temáticas aborda con él? (seleccione todas las que correspondan)

- Administrativas
- Comunicación de información ministerial
- Técnico- pedagógicas

Otra, ¿Cuál?

27. ¿Quiénes son los actores principales fuera del establecimiento (colegas asesores, SEREMI, MINEDUC nivel central, universidades, sector productivo, etc.) con los cuales trabaja?

Actor 1	<input type="text"/>
Actor 2	<input type="text"/>
Actor 3	<input type="text"/>
Actor 4	<input type="text"/>

28. Siguiendo el mismo orden de la pregunta anterior indique cuales es la principal temática que aborda con cada actor

Temática actor 1	<input type="text"/>
Temática actor 2	<input type="text"/>
Temática actor 3	<input type="text"/>
Temática actor 4	<input type="text"/>

3. Propósito y sentido de la asesoría ministerial [7/12]

A continuación le haremos algunas preguntas referidas al modelo de asesoría impulsado por el Ministerio de Educación, especialmente en cuanto al propósito y el sentido que la asesoría presenta. La idea de esta sección es conocer cómo el nivel central ha logrado comunicar el modelo de asesoría a los asesores, y conocer cuál es la percepción y juicio que tiene usted del modelo.

29. Considerando los siguientes objetivos planteados por el modelo de asesoría, ¿cuáles cree usted que han sido comunicados efectivamente desde el nivel central?

	Sí	No	No sabe/No responde
Apoyar los procesos de base a la implementación efectiva del currículum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento, de manera que sean pertinentes a su contexto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otro, ¿Cuál?

30. Considerando los siguientes objetivos planteados por el modelo de asesoría, ¿qué nivel de relevancia le asigna a cada uno de ellos al momento de implementar las asesorías?

	Muy Relevante	Relevante	Poco Relevante	Nada Relevante	No sabe/No responde
Apoyar los procesos de base a la implementación efectiva del currículum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos, especialmente de los equipos directivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar la articulación de las diversas iniciativas técnico-pedagógicas desarrolladas por el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar en la elección y apropiación de distintas estrategias de mejoramiento por parte del establecimiento, de manera que sean pertinentes a su contexto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta estudio Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de

31. Usted cree que una asesoría es más efectiva mediante...

(seleccione las 3 alternativas que considera más importantes, estableciendo un orden de prioridad entre ellas).

Primera prioridad

Segunda prioridad

Tercera prioridad

4. Implementación de la asesoría ministerial (ATP) [8/12]

A continuación le haremos algunas preguntas referidas al modelo de asesoría implementado en la práctica por parte de los Departamentos Provinciales de Educación en los establecimientos del país

32. En su Departamento Provincial, ¿cuáles son los criterios con que se focalizaron los establecimientos a asesorar este año 2013? (seleccione todas las que corresponda).

- Según las necesidades de los establecimientos (problemáticas internas del establecimiento, etc.)
- Según las características de los establecimientos (índice de vulnerabilidad, ubicación geográfica, etc.)
- Según el desempeño SIMCE de los establecimientos
- Según la capacidad institucional y de recursos humanos del DEPROV (dotación de personal, recursos financieros, etc.)
- Otro, ¿Cuál?

33. Según lo respondido en la pregunta anterior, priorice según grado de relevancia cuales fueron los criterios usados en su Departamento Provincial para focalizar a los establecimientos asesorados en el año 2013 (si dejó alguna alternativa sin seleccionar en la pregunta anterior, etiquetar con "No aplica" los puestos sobrantes).

Primera prioridad	<input type="text"/>
Segunda prioridad	<input type="text"/>
Tercera prioridad	<input type="text"/>
Cuarta prioridad	<input type="text"/>
Quinta prioridad	<input type="text"/>

34. ¿Quién o quiénes determinan los criterios de focalización que se utilizan en su Departamento Provincial para seleccionar a los establecimientos que serán asesorados? (seleccione todas las alternativas que correspondan).

- El Jefe DEPROV.
- El Jefe Técnico del DEPROV.
- El Asesor Técnico-pedagógico
- El Jefe de Educación (o de área) de la SECREDOC.
- La Coordinación Nacional de ATP.
- Otro (especifique)

Encuesta estudio Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de

35. Respecto a las modalidades de asesoría incluidas en la asesoría ministerial, ¿de qué depende que un establecimiento sea asesorado bajo una modalidad en vez de otra? (seleccione los dos más importantes).

- Del tipo de establecimiento educacional de que se trate (escuela regular, escuela especial, centro de educación integrada de adultos, escuela cárcel, etc.)
- De la clasificación SEP del establecimiento.
- De los objetivos de la asesoría.
- De los contenidos de la asesoría.
- Otro, ¿Cuál?

36. ¿Cuáles de los siguientes contenidos de la asesoría son abordados durante la asesoría con los establecimientos? (seleccione todos los que correspondan).

- Fortalecimiento de un enfoque pedagógico en el equipo de liderazgo educativo.
- Contextualización y apropiación del currículum vigente.
- Análisis de implementación curricular en relación con los resultados de aprendizaje.
- Coherencia del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de acuerdo a los objetivos planteados por el establecimiento.
- Ambientes favorable para el aprendizaje y convivencia escolar.

37. Según los contenidos seleccionados en la pregunta anterior priorice según orden de importancia (si dejó alguno fuera de la selección etiquetar con "No aplica" los puestos sobrantes).

Primera prioridad	<input type="text"/>
Segunda prioridad	<input type="text"/>
Tercera prioridad	<input type="text"/>
Cuarta prioridad	<input type="text"/>
Quinta prioridad	<input type="text"/>

4. Implementación de la asesoría ministerial (ATP) [9 /12]

38. ¿Cómo le han sido asignados los establecimientos que usted asesora? (seleccione todas las alternativas que correspondan).

- Puedo escoger los establecimientos. que asesoro
- El DEPROV nos asigna los establecimientos a cada asesor según la necesidad del establecimiento y la expertiz del asesor.
- El DEPROV nos asigna los establecimientos a cada asesor de forma aleatoria.
- El DEPROV nos asigna los establecimientos de acuerdo a un criterio no mencionado en esta lista.
- El DEPROV nos asigna los establecimientos de acuerdo a un criterio no mencionado en esta lista. ¿Cuál?

39. Considerando los pasos metodológicos de la asesoría, ¿cuáles de las siguientes acciones usted ha aplicado durante las asesorías que ha desarrollado durante el año 2013? (seleccione todas las alternativas que correspondan).

- Identificar los problemas principales, su causa y las necesidades pedagógicas que requiere el establecimiento.
- Revisar en conjunto con el equipo directivo el avance de las acciones planteadas en el Proyecto de Mejoramiento Educativo.
- Identificar fortalezas y definir oportunidades de mejora para desarrollar las competencias del equipo directivo.
- Modelar estrategias, métodos y herramientas pedagógicas.
- Elaborar un informe final destacando las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de los distintos procesos de mejoramiento del establecimiento.

40. Dadas las acciones seleccionadas en la pregunta anterior ordenelas priorizando según su grado de relevancia (si dejó alguna fuera de la selección etiquetar con "No aplica" los puestos sobrantes).

Primera prioridad	<input type="text"/>
Segunda prioridad	<input type="text"/>
Tercera prioridad	<input type="text"/>
Cuarta prioridad	<input type="text"/>
Quinta prioridad	<input type="text"/>

Encuesta estudio Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de

41. Según el modelo de asesoría, los asesores deben apoyar en las etapas del plan de mejoramiento. ¿Cuánto tiempo usted ha dedicado durante el año 2013 a las siguientes actividades?

	La mayoría del tiempo	Bastante tiempo	Poco tiempo	Casi nada de tiempo	No lo he realizado
Contribuir con la aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guiar en la definición de objetivos y metas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del currículum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar que cada establecimiento identifique los recursos educativos del establecimiento y su aporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asesorar en los procesos de auto-monitoreo y seguimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje por parte de los establecimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propiciar el análisis de los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difundir los programas y políticas que el MINEDUC está implementando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuir articulando su asesoría con asesorías externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer y movilizar competencias en los equipos de liderazgo educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Implementación de la asesoría ministerial (ATP) [10/12]

42. Considerando un mes normal (con 180 horas laborales), ¿cuánto tiempo le dedica a cada una las siguientes actividades en horas cronológicas?:

	Horas
Preparación de las visitas.	<input type="text"/>
Trabajo con el equipo de liderazgo educativo del establecimiento.	<input type="text"/>
Trabajo con el Jefe Técnico y los asesores del Departamento Provincial.	<input type="text"/>
Tiempo de estudio personal y/o formación continua.	<input type="text"/>
Trabajo administrativo.	<input type="text"/>
Traslado a establecimiento asesorado.	<input type="text"/>
Otros.	<input type="text"/>

43. Adicional a las actividades nombradas en preguntas anteriores, ¿hay otras actividades que usted realiza en el establecimiento y que le dedique parte importante de su jornada?

No

Si, ¿Cuál?

44. Tomando todos los elementos en su conjunto ¿Cuál de los siguientes mecanismos usted utiliza en su asesoría para obtener un impacto positivo en los establecimientos que asesora? (seleccione las tres más importantes)

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>

45. En una semana normal, ¿cuántos establecimientos visita?

Número de establecimientos que visita semanalmente	<input type="text"/>
--	----------------------

Encuesta estudio Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de

5. Evaluación de la asesoría ministerial [11/12]

A continuación le haremos algunas preguntas referidas a evaluar el modelo de asesoría y sobre cómo éste podría ser mejorado.

46. Respecto al modelo de asesoría, que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
El MINEDUC cuenta con un modelo de asesoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usted tiene claro cuáles son los objetivos de la asesoría que realiza el MINEDUC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asesoría ministerial responde satisfactoriamente a las necesidades de los establecimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asesoría ministerial favorece positivamente la implementación efectiva del currículum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asesoría ministerial ha ido cambiando desde un apoyo más especializado hacia un apoyo más integral de los establecimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel central del MINEDUC entrega herramientas adecuadas y pertinentes para la implementación de la asesoría.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel regional del MINEDUC cumple adecuadamente su función de supervisión y apoyo de la asesoría ministerial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel provincial del MINEDUC ha logrado organizar e implementar adecuadamente la asesoría de acuerdo sus objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asesoría ministerial ha logrado que los cambios generados dentro del establecimiento sean sustentables en el tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Según el modelo de asesoría, los asesores deben apoyar en las etapas del plan de mejoramiento. En una escala de 1 a 7, donde 1 es la nota más baja y 7 la más alta, qué nota le pondría a la calidad de la asesoría entregada.

	1	2	3	4	5	6	7
La aplicación de instrumentos y análisis del diagnóstico institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guiar la definición de objetivos y metas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar las diferentes acciones del establecimiento desde la perspectiva de la implementación efectiva del currículum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar los recursos educativos del establecimiento y su aporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asesorar en procesos de auto-monitoreo y seguimiento en la implementación del PME y los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar prácticas y acciones de observación y monitoreo de la acción docente en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyar la reformulación de acciones sobre las base del cumplimiento de objetivos y metas establecidas en el PME	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difusión de los programas y políticas que el Mineduc está implementando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Evaluación de la asesoría ministerial [12/12]

48. En su opinión, ¿cuánto cree que la asesoría ofrecida por el MINEDUC ha contribuido a mejorar los siguientes procesos del establecimiento?

	Nada	Poco	Algo	Mucho	No sabe/No responde
La instalación de prácticas y procesos de calidad en la gestión institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de capacidades de auto-evaluación y auto-gestión de los equipos de liderazgo de los establecimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La respuesta a la diversidad y a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La implementación efectiva del currículum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El fortalecimiento de la convivencia escolar en el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La articulación de diversas iniciativas y programas en el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. De las siguientes afirmaciones cuál de ellas concuerda mejor con su opinión respecto a la asesoría.

- El Ministerio y los asesores debieran orientar claramente y supervisar que ciertas acciones se implementen en los establecimientos.
- Las escuelas debieran tener autonomía profesional para buscar soluciones a sus propias necesidades y problemáticas.
- Las escuelas y la asesoría ministerial debieran construir conjuntamente las soluciones a las necesidades y problemáticas de cada establecimiento.

50. En relación con la asesoría Ministerial, ¿cree que...? (seleccione aquella alternativa que mejor represente su opinión).

- El Ministerio debiera prestar asesoría enfocándose en profundizar temáticas específicas (curriculares, pedagógicas, de gestión institucional, etc.).
- El Ministerio debiera apoyar al establecimiento, dando una asesoría sistémica abarcando diferentes ámbitos al mismo tiempo.

51. Cómo evalúa la pertinencia, coherencia y relevancia de las orientaciones técnicas relacionadas con la asesoría emanada desde el nivel central del MINEDUC?

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
Pertinencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. ¿Cómo evalúa la pertinencia, coherencia y relevancia de las orientaciones operativas relacionadas con la asesoría emanada desde el nivel central del MINEDUC?

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
Pertinencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**53. ¿Qué elementos mejoraría del modelo de asesoría que ofrece el MINEDUC?
(seleccione los tres principales en orden de prioridad).**

Primera prioridad

Segunda prioridad

Tercera prioridad

Otro (especifique)

Anexo 4: Tablas encuestas a Asesores y Directores

Expertise del Asesor

Con respecto a otras áreas en las que los asesores se sienten expertos se tiene que el 22% se considera experto en temas de gestión y/o evaluación, seguido de un 13% que se considera experto en las distintas disciplinas académicas. Un 9% menciona ser experto en temas de educación especial o diferencial y un 8% menciona el conocimiento de ciclo.

Tabla 1: Área de la educación en la que los asesores se sienten expertos

	Porcentaje
	38%
Administración Educativa	1%
Conocimiento de Ciclo	8%
Conocimiento Disciplinario	13%
Convivencia Escolar	2%
Educación Especial o Diferencial	9%
Gestión y/o Evaluación	22%
Liderazgo Educativo	1%
Orientación	1%
Otro	5%
Total	100%

Fuente: Elaboración Propia. N: 241

Criterios de Focalización de Establecimientos

Con respecto a otros criterios de focalización de establecimientos se tiene que la clasificación SEP del establecimiento es el criterio más mencionado, por un 5% de los asesores, misma proporción que menciona otros criterios.

Tabla 2: Otros criterios de focalización de establecimientos mencionados por los asesores

	Porcentaje
	82%
Aislamiento Geográfico	1%
Clasificación SEP	5%
Criterio del Jefe Técnico DEPROV	1%
Nivel Central	2%
No hay criterio conocido/focalización	1%
Otro	5%
PAC	2%
PME	1%
Solicitud del establecimiento	1%
Total	100%

Fuente: Elaboración Propia. N: 117

Programas y Modalidades de Asesorías

Al preguntarles a los directores por los programas de asesoría y apoyo que han recibido por parte del MINEDUC se tiene que el 66% menciona haber recibido asesoría del Programa de Apoyo en el Diagnóstico, Planificación e Implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (Piloto 2013), mientras que el 36% dice haber recibido asesoría ministerial pero sin estar asociada a ningún programa de apoyo específico.

El 24% de los directores menciona que su establecimiento cuenta con PAC y un 21% declara contar con el programa de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar. Un 20% ser apoyado por el programa LEM, misma proporción que menciona contar con el programa de Apoyo a Escuelas Rurales Multigrado.

Los programas con menos menciones entre los directores corresponden al Programa Escuelas Críticas con un 1% de las menciones, el programa de Apoyo entre Establecimientos con un 13% y el programa de Escuelas y Liceos Prioritarios con un 14%.

Los demás programas obtienen sobre el 15% de las menciones pero no superan el 20% de estas.

Tabla 3: Programas de Asesoría recibidos por los Establecimientos

	N	Porcentaje Casos
P-900	63	16%
Programa LEM	78	20%
Programa Escuelas Críticas	5	1%
Programa de Escuelas y Liceos Prioritarios	55	14%
Plan de Apoyo Compartido	92	24%
Programas de Apoyo a Escuelas Rurales Multigrado (Piloto 2013)	78	20%
Programa de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar (Piloto 2013)	79	21%
Programa de Apoyo en el Diagnóstico, Planificación e Implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (Piloto 2013)	253	66%
Programa de Apoyo entre Establecimientos (Piloto 2013)	50	13%
Asesoría Ministerial sin programa específico asociado	136	36%
Otro	45	12%
Total	934	245%

Fuente: Elaboración Propia. N: 382

