



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

MODELO DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS TERRITORIALES

INFORMACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO
DESDE LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGO

ALUMNO: FRANCISCO JAVIER FUICA SAN MARTÍN

PROFESORA GUÍA:	SRA. ANDREA GREIBE KÖHN
PROFESORES INFORMANTES:	SRA. SILVIA LAMADRID
	SR. EDUARDO MORALES

CAUQUENES, CHILE.
ENERO DE 2010

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I.....	6
ANTECEDENTES	6
1.1 DESCENTRALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO	6
1.2 RECUPERACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL Y NUEVOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	10
1.3 DEL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA.	17
1.4 PRINCIPALES FACTORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	26
Capítulo II	35
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	35
2.1 DE LA EDUCACIÓN	35
2.2 DE LOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS.....	39
2.3 DEL DIAGNÓSTICO Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	44
Capítulo III.....	50
MODELO DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO.....	50
3.1 VISIÓN GENERAL DEL MODELO.....	50
3.2 ESTRUCTURA Y APLICABILIDAD.....	51
3.3 VARIABLES INDEPENDIENTES O DE CARACTERIZACIÓN.....	54
3.4 VARIABLES DEPENDIENTES O DE ANÁLISIS	57

Capítulo IV.....	66
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	66
4.1 VARIABLES INDEPENDIENTES O DE CARACTERIZACIÓN.....	67
4.2 VARIABLES DEPENDIENTES O DE ANÁLISIS	69
Capítulo V.....	79
APLICACIÓN DEL MODELO	79
5.1 ÁMBITO DE APLICACIÓN	79
5.2 CARACTERÍSTICAS DEL TERRITORIO.....	82
5.3 VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN	84
5.4 VARIABLES DE ANÁLISIS: DIMENSIÓN EDUCATIVA	86
5.5 VARIABLES DE ANÁLISIS: DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	93
5.6 VARIABLES DE ANÁLISIS: DIMENSIÓN SOCIOECONÓMICA.....	97
5.7 ANÁLISIS DE RESULTADOS	99
Capítulo VI.....	103
CONCLUSIONES.....	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXO I : PRÁCTICAS AUTOEVALUADAS.....	111
ANEXO II : RESULTADOS COMUNALES	119
ANEXO III : MUESTRA SEGÚN VARIABLES INDEPENDIENTES	125

RESUMEN

El Sistema Nacional de Supervisión Educativa del Ministerio de Educación de Chile se ha posicionado, en el contexto de la Reforma Educacional, como uno de los principales agentes de apoyo y asesoría para los establecimientos educacionales del país. No obstante, a más de quince años del inicio del proceso de reforma y mejoramiento, los resultados observados en el sistema educativo nacional no muestran una evolución sustancial.

Existe evidencia que las acciones de asesoría de la supervisión ministerial se han visto obstaculizadas por diversas problemáticas, asociadas principalmente a aspectos administrativos y de gestión. A partir de diversos estudios se ha demostrado que la supervisión no ha llegado a ser efectiva en cuanto ha desarrollado un acercamiento inconstante, parcializado y poco sistemático.

El presente trabajo constituye una propuesta metodológica para el análisis diagnóstico de contextos socioeducativos nacionales, desarrollado con el objetivo de construir una herramienta que provea a los equipos técnicos de los distintos niveles del sistema educativo y particularmente, a los equipos de supervisión y asesoría técnico pedagógica del Ministerio de Educación –que actúan en el nivel provincial-, de un documento de apoyo que integre la información entregada por los instrumentos de monitoreo, medición y seguimiento de la realidad socioeducativa; de tal manera, de aportar en su proceso de planificación estratégica para la asesoría y el mejoramiento educativo.

La propuesta se basa en la sistematización de información secundaria cuantitativa a partir de variables independientes o de Caracterización en función de variables dependientes o de Análisis, la que podrá ser aplicada indistintamente a nivel de establecimientos, comunas, provincias y/o regiones, dependiendo del nivel de la administración desde el cual se diagnostica.

En un ejercicio de aplicación del modelo propuesto, se realiza un análisis diagnóstico de establecimientos Emergentes (clasificación del Sistema de Subvención Escolar Preferencial) que imparten Educación Básica en el territorio jurisdiccional del Departamento Provincial de Educación de Cauquenes, el que verifica la viabilidad metodológica y utilidad práctica del modelo en la definición de posibles ámbitos de acción en el marco de la asesoría técnico pedagógica.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la estructura descentralizada del sistema educacional chileno, gestionado en lo pedagógico desde la administración Municipal bajo la coordinación general del Ministerio de Educación; a partir de los resultados educacionales observados en los últimos procesos de medición y de los análisis respecto de éstos resultados; así como de los estudios respecto de los factores que afectan el rendimiento escolar y sus conclusiones referidas a la relevancia de los procesos socioeducativos en los resultados de aprendizaje; existe consenso en que es necesario redefinir y fortalecer el rol ejercido por el Ministerio de Educación del Estado de Chile en materias de asesoría técnico pedagógica a sostenedores y establecimientos educacionales para el mejoramiento de la gestión institucional, direccional y docente (MINEDUC, 2009b).

Los análisis en torno a la evolución de la gestión educativa nacional, confirman la necesidad de dejar atrás lo que se ha denominado etapa de “densidad institucional”, para generar procesos con una mayor “densidad pedagógica”, enfocados en encontrar los métodos, procedimientos y formas adecuadas para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y sus condicionantes institucionales (TEDESCO, 2001). En este sentido, se ha hecho necesario generar instancias de trabajo técnico pedagógico en los diversos ámbitos y niveles del sistema educativo, promoviendo espacios para el apoyo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaces de aportar al mejoramiento de sus procesos técnico pedagógicos y con ello, al mejoramiento de sus resultados educacionales.

En este escenario, la Unidad Nacional de Supervisión Técnico Pedagógica ha asumido por definición el rol asesor ministerial, una especie de promotor de estándares de gestión que se posicione como factor activo en la construcción del nexo entre política educativa y acción educacional. El objetivo estratégico, será velar para que establecimientos y sostenedores consoliden sus capacidades técnico pedagógicas y de gestión institucional, fortaleciendo su autonomía y responsabilización por la

calidad de la educación y sus resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2009b). La asesoría se plantea como una oportunidad para movilizar al sistema, consolidando buenas prácticas, trabajando por la instalación de capacidades y promoviendo la autoexigencia y la autoevaluación como herramientas de superación y mejoramiento.

La gestión de esta supervisión se plantea en un contexto sociopolítico de altas exigencias a la educación y ante un sistema educativo que, no obstante mejorado en su infraestructura, ampliado en su oferta de materiales didácticos, fortalecido en su trabajo docente, apoyado con sistemas de información y comunicación, redefinido en cuanto a su marco curricular, entre otras acciones; mantiene un nivel no deseado de rendimientos académicos en un importante sector de sus estudiantes. En este proceso de mejora, se plantea igualmente el desafío de conciliar la autonomía instalada por el régimen militar con la necesidad de lograr estándares de calidad que resguarden la eficacia del sistema escolar a nivel nacional y el logro de una educación equitativa para todos. Ante esto, como observan Brünner y Elaqqua (2003), se hace perentorio modernizar el sistema de supervisión, asesoría y apoyo a las escuelas; para generar una instancia real de respaldo a la gestión educativa.

Ahora bien, si bien el Ministerio de Educación plantea en este escenario de "densidad pedagógica" una suerte de refundación del Sistema Nacional de Supervisión, este sistema existe desde el año 1982 y diversos estudios¹ respecto de su estado actual dan cuenta de algunas características que es necesario abordar. Según el estudio de Navarro y Pérez (2005) las acciones de asesoría se ven obstaculizadas por problemáticas administrativas y de gestión. Cerca del 40% del tiempo laboral de un supervisor se destina a actividades administrativas o técnico administrativas. Las actividades técnico pedagógicas ocupan un 60% de su tiempo regular y de éste, sólo la mitad es dedicada a la atención directa de las unidades educativas. Otro estudio (MINEDUC, 2002a) indica que la supervisión es menos un servicio de asistencia técnica para los establecimientos y más un servicio de apoyo para las iniciativas y

1 Para el detalle de estos estudios ver: DESUC (2006), DESUC, (2007), GONZÁLEZ (2005), MINEDUC (1999), MINEDUC (2002a), MINEDUC (2005a), MINEDUC (2005b), MINEDUC (2009a), MINEDUC (2009b), NAVARRO, L., S. Pérez (2005).

programas de mejoramiento del propio Ministerio. Aunque su objetivo es asesorar, las comunidades educativas no lo perciben así y aspiran a una acción más pertinente a sus particularidades y necesidades. Las principales conclusiones de la información entregada por los estudios consultados son las siguientes:

- Rol difuso del Supervisor: la supervisión, si bien ha desarrollado acciones de asesoría, ha sido menos un servicio de asesoría técnica para el establecimiento y más un servicio de apoyo para las iniciativas o programas de mejoramiento del propio MINEDUC. Aunque formalmente se expresa que su rol fundamental es asesorar, las comunidades educativas no lo perciben así y aspiran a una acción más pertinente a sus características y necesidades.
- Compromiso con los Resultados Escolares Debilitado: los énfasis de la práctica supervisora no se han centrado decididamente en los resultados escolares. La dinámica ministerial y la sobrecarga de acciones, han terminado por distraer la atención de la supervisión hacia otros ámbitos de la gestión.
- Trabajo Aislado: de la información analizada se desprende la existencia de cierta predisposición al trabajo aislado, conducta que debilita el compromiso con los resultados escolares y el sentido de equipo de los supervisores provinciales.
- Carencia de un Sistema Nacional de Seguimiento: no existe un sistema eficiente de seguimiento de la acción supervisora. Cada Departamento Provincial de Educación posee instrumentos propios para el registro de la supervisión lo que imposibilita su sistematización a escala regional y nacional. A nivel provincial su forma de registro dificulta la realización de un seguimiento efectivo de la gestión técnica.
- Debilitamiento del Rol del Jefe Técnico Provincial: la demanda administrativa, peticiones de informes desde los niveles superiores y la inexistencia de instrumentos eficaces de seguimiento, han provocado un debilitamiento de su rol técnico para retroalimentar la gestión supervisora en su jurisdicción.

- Carenza de Análisis y Retroalimentación: se observa una ausencia de instancias de análisis, discusión y retroalimentación respecto de la información generada por el sistema educativo y de la evolución de sus indicadores, datos que finalmente son expresión de eficacia de la acción asesora.

En función de este diagnóstico, la Unidad Nacional de Supervisión del Ministerio de Educación ha establecido nuevos lineamientos para la gestión supervisora asesora a partir del año 2009, los que basados en la aplicación de principios de planificación estratégica se proponen promover una asesoría técnico pedagógica más pertinente, efectiva y funcional a los objetivos y desafíos de la educación nacional (MINEDUC, 2009b). Se considera imprescindible que la supervisión base su gestión en procesos sistemáticos, que sustentados en el análisis de la realidad educativa y en la identificación de las necesidades de asesoría, determinen el tipo de apoyo técnico a desplegar en el proceso de mejoramiento (MINEDUC, 2009b). A partir del trabajo de análisis, se espera que los equipos de supervisión definan ejes estratégicos de gestión; así como la forma en que distribuirán recursos humanos y técnicos para asegurar un adecuado nivel de calidad y cobertura.

Uno de los aspectos claves en este proceso lo constituye el conocimiento del contexto socioeducativo. El principio orientador es: a mayor conocimiento de las características y problemáticas del territorio, mayor será la capacidad de los equipos de supervisión para apoyar y asesorar efectivamente (MINEDUC, 2009b). Dada su relevancia en el proceso de planificación, el diagnóstico del contexto socioeducativo adquiere una relevancia particular. La ausencia de un análisis adecuado de la información podría tener efectos negativos en el proceso de asesoría, ya que la pertinencia de la estrategia se basa en el grado de conocimiento del contexto educativo y en la identificación de los ejes críticos hacia los cuales intencionar la intervención. El proceso de análisis esperado supera el conocimiento basado en la experiencia, se trata de disponer de un análisis técnico basado en datos confiables que entregue información significativa para la toma de decisiones y la identificación de estos ámbitos prioritarios.

El presente trabajo tiene por propósito desarrollar un Modelo de Análisis Diagnóstico para la Asesoría Técnico Pedagógica en Contextos Educativos Territoriales, que basado en el tratamiento sistemático de información secundaria cuantitativa y en el análisis e interpretación de sus resultados, dé cuenta de las características principales de un determinado contexto educativo, de manera tal, de proveer a los equipos de supervisión ministerial de un instrumento sistematizado que apoye su proceso de planificación estratégica para la asesoría y el mejoramiento educativo. En un ejercicio de aplicación del modelo, se analizará información secundaria cuantitativa de los establecimientos educacionales del primer ciclo de educación básica de la provincia de Cauquenes adscritos al sistema de Subvención Escolar Preferencial SEP y clasificados en la categoría de Emergentes².

2 En febrero de 2008 se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, herramienta legal, administrativa y metodológica que a través de la incorporación de principios e instrumentos para el mejoramiento continuo, recursos y asesorías; se ha propuesto generar procesos educativos de mayor calidad en establecimientos educacionales de sectores sociales vulnerables. En el Sistema SEP se clasificará a un establecimiento en la categoría de Emergente si éste no ha mostrado buenos Puntajes Promedio SIMCE de manera sistemática. Se entenderá por "manera sistemática", el no cumplir con los estándares nacionales para su grupo control en, a lo menos, las últimas tres mediciones realizadas. La clasificación será revisada por MINEDUC al menos cada cuatro años y tendrá consecuencias en el tipo de trabajo de asesoría y seguimiento que desarrollará la supervisión ministerial (MINEDUC. 2008d).

Capítulo I

ANTECEDENTES

1.1 Descentralización del Sistema Educativo Chileno

Uno de los rasgos significativos de la sociedad occidental de la última década del siglo XX fue la disminución del poder del Estado en diversos ámbitos de la actividad social. El debilitamiento del Estado de Compromiso se ha producido principalmente por una crisis de representatividad y eficacia del Estado como institución responsable del bien común, la que acompañada del fortalecimiento del mercado como elemento configurador de lo social, ha promovido procesos descentralizadores y privatizadores en una serie de ámbitos relevantes de la sociedad, entre ellos en la Educación.

En el contexto de este proceso global, en mayo de 1980 el Ministerio del Interior del régimen militar chileno establece las normas para traspasar a las Municipalidades los establecimientos educacionales del país, es decir, descentralizar el sistema educacional chileno. Por “traspaso” se entendería la delegación administrativa de la infraestructura, bienes muebles, docentes y personal administrativo de los establecimientos educacionales administrados hasta entonces por el Estado, a través del Ministerio de Educación, los que a partir de ese momento establecerían su dependencia administrativa con las Municipalidades de las comunas en que se encontrarán emplazados, los que actuarían en adelante como Sostenedores³

3 No obstante la reforma impulsada no tiene antecedentes en la historia de Chile en cuanto al grado y magnitud del proceso descentralizador, la participación de las municipalidades en educación es cosa antigua. En la Colonia los cabildos fueron los “sostenedores” de las Escuelas de Primeras Letras. Desde 1810, tanto las Constituciones Políticas,

El Estado, a través del Ministerio de Educación, mantendría la potestad respecto del financiamiento del sistema, a través de la implementación de un mecanismo de subsidio educacional o *Voucher* por alumno⁴ (FRIEDMAN, 1955 en SOTO, 1997) que se pagaría a cada sostenedor de acuerdo a variables asociadas a matrícula y asistencia⁵. En el ámbito técnico pedagógico y según lo establecido por el DFL 3.063, una vez consolidado el traspaso, el Ministerio de Educación mantendría funciones asociadas a aspectos curriculares, evaluación general y supervisión técnico pedagógica; no obstante, con el traspaso de directivos y docentes a la administración municipal, esta normativa determinaría en la práctica la pérdida total de la potestad sobre la gestión educativa por parte del Ministerio de Educación del Estado de Chile (COX, GONZALEZ. 1997).

El concepto integral de esta reforma se inspiró, según sus creadores, en principios de eficiencia administrativa y de redistribución de poder, los que de aplicarse, serían decisivos para la mejora de la calidad de la educación. Se esperaba que el cambio en la gestión y la existencia de presiones e incentivos al desempeño, provenientes de la competencia por matrícula, así como la implementación de acciones netamente educativas como la reforma curricular y la creación de un sistema nacional de evaluación de aprendizajes, generaran un mejoramiento sostenido de los resultados educativos. Entre los propósitos teórico estratégicos explícitos e implícitos de las políticas descentralizadoras es posible identificar: i) el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, a través de la competencia entre establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes, ii)

como las Leyes de Instrucción Primaria de 1860 y como de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920; le asignan al municipio un rol en el sostenimiento de escuelas.

4 Se instituyó un sistema inspirado en el concepto de Milton Friedman de un Subsidio Educacional por alumno (Friedman, 1955). Este canaliza los recursos a los sostenedores, municipales y privados, en base a la matrícula de sus escuelas. Chile fue el primer sistema educacional en el mundo que implementó este sistema a escala nacional, el cual omite consideraciones relevantes en materia socioeconómica de la población escolar, y aspectos tales como esfuerzo, tiempo y costos asociados al proceso educativo, que se incurren en mayor o menor medida según el grado de vulnerabilidad de la población atendida (COX. 2004)

5 En 1988 se consolida la estructura de financiamiento del sistema y nace la Unidad de Subvención Escolar USE, factor que constituye un ponderador que opera sobre el monto de recursos correspondiente al valor alumno/mes atendido y que se ajusta según las siguientes variables: asistencia diaria-mes, nivel del establecimiento, tipo de jornada, ruralidad y condiciones de desempeño laboral. Esta modificación del financiamiento de la educación sería un incentivo clave en la incursión del sector privado en el sistema educativo y en la creación de las escuelas particulares subvencionadas (MINEDUC. 1998)

el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados por el Municipio, iii) la disminución del poder de negociación del gremio docente, iv) una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación, y v) una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios (COX, 2004).

Los resultados de este proceso desde el punto de vista del aprendizaje en el nivel Básico, único sobre el que existen mediciones al comienzo y al final de la década⁶, no son positivos. Las mediciones a escala nacional de los logros cognitivos de los alumnos de 4to Año Básico en las áreas de Lenguaje y Matemáticas muestran una declinación entre 1980 y 1990 según lo han constatado diversos análisis (Morales, 1991; Prawda, 1992; Hsieh, Urquiola, 2001, en COX, 2004). Tal vez más importante que lo anterior, es la evidencia que la reforma del régimen militar generó una fuerte segmentación socioeducativa del sistema escolar como efecto de la introducción de los mecanismos de elección y competencia. Diversos investigadores, indican que el sistema tiene externalidades que afectan negativamente los aprendizajes tanto por segmentación socioeconómica como por capacidades (GONZÁLEZ, 2002). El nuevo sector de colegios particulares (subvencionados y pagados), habría competido no en términos de alzas en su productividad, sino seleccionando a los mejores alumnos. Con la migración de los mejores alumnos al nuevo sector, se produce una baja en las condiciones para el aprendizaje de los que quedan y se observa una ausencia de alza en el rendimiento del sistema en su conjunto. (COX, 2004).

El régimen militar no abordó las desigualdades resultantes de la competencia por matrícula, tampoco abordó educativamente los requerimientos de los alumnos de sectores de pobreza. Al contrario, aceptó explícitamente, como muestran las regulaciones sobre horas, asignaturas, planes de estudios y currículum; una oferta educacional descontrolada, con énfasis difusos y poco adecuados a las condiciones

6 El Ministerio de Educación contrató a la Universidad Católica para aplicar pruebas nacionales estandarizadas a los alumnos de cuarto año básico en 1982 y en 1984 (PER) y nuevamente en 1988 (SIMCE). Las mediciones evaluaron los logros cognitivos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Las muestras incluyeron 3.200 escuelas básicas (municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas) en 1982/84, y 5.600 escuelas básicas en 1988.

materiales y culturales de los contextos en que desarrollaban. (COX, 1997). En resumen, en lo que se refiere a resultados educativos, la reforma de los 80 es seriamente deficitaria, principalmente respecto a criterios de igualdad de oportunidades de aprendizaje e integración educativa de la nación.

1.2 Recuperación del Sistema Educacional y Nuevos Objetivos Estratégicos

Con el retorno a la Democracia fue posible apreciar que los efectos del proceso descentralizador sobre las condiciones generales del sistema educativo nacional habían sido muy deficientes, por no decir desastrosos. Según cifras oficiales, hacia comienzos de la década del 90 el sistema educacional chileno registra altos índices de cobertura y alfabetización, no obstante, presenta serios problemas de efectividad en su proceso de enseñanza aprendizaje, de infraestructura y equipamiento, de recursos pedagógicos y materiales, de condiciones para la gestión docente, para la gestión institucional, déficit de financiamiento, entre otras áreas igualmente relevantes. En lo educativo, según datos SIMCE de 1988⁷, las diferencias de rendimiento académico entre establecimientos provenientes de comunas ricas o menos vulnerables y las más vulnerables, urbanas y/o rurales, se han acrecentado respecto de la situación previa a la descentralización del sistema. Según estos resultados los establecimientos educacionales pagados obtienen en promedio un 80% de logro en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, los municipales subvencionados un 55%, mientras que escuelas municipales subvencionadas rurales alcanzan sólo el 34% (MINEDUC, 2002). Asimismo, se observa en estos indicadores una asociación indiscutida de rendimiento a factores socioculturales, tales como el nivel educacional de la familia o la ruralidad del entorno; asociadas a la incapacidad del nuevo sistema de garantizar un proceso educativo de calidad de manera independiente de las condicionantes sociales, a partir de una tendencia, sobre todo en educación básica, hacia la uniformidad más que hacia la diversificación, fundada en el predominio de un modelo de educación urbano transplantado al medio rural (COX, 2004).

7 El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE nace en 1988 para luego ser parte de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. Su diseño queda a cargo de la Universidad Católica y se construye con el propósito de entregar información para orientar a los distintos agentes involucrados en la administración del sistema educativo. (MINEDUC. 2003). Se aplica por primera vez en 1988 y sus resultados indican que la calidad promedio del sistema en cuanto a aprendizajes es muy baja, con rendimientos que oscilan entre el 45 y el 50% de los objetivos mínimos y que no presentan variación significativa a lo largo de la década (COX, 1997).

Al respecto, Cristian Cox (2004) señala que los rasgos que caracterizan al sistema escolar subvencionado al comenzar la década de los '90 son los siguientes:

“Cobertura prácticamente universal en el nivel primario (de 8 años), y cercana al 80% del grupo de edad en el nivel secundario (4 años), lo que planteaba que la agenda nacional respecto a educación había dejado de ser definida por los temas del acceso a la educación.

El sistema se encontraba al final de una década –la de los '80– de caída del gasto público en educación, lo que junto a la expansión en la matrícula del nivel medio hacía que sus escuelas y liceos funcionaran en condiciones materiales de gran precariedad.

Una de las herencias de las políticas de los '80, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), permitía saber que la calidad promedio del sistema en términos de aprendizaje era inaceptablemente baja, con rendimientos que oscilaban entre el 45 y el 50% de los objetivos mínimos, y que no variaban entre los años iniciales y terminales de la década.

El sistema funcionaba sobre una profesión docente que había visto caer sus remuneraciones en aproximadamente un tercio en términos reales, que había sido objeto de persecución política, se había opuesto al modelo de administración y financiamiento instalado a comienzos de los '80, y que interpretaba la vuelta a la democracia como una oportunidad de mejoramiento material y profesional, así como de re-centralización del sistema” (COX, 1997. Pag. 7).

En este escenario y en el marco de la señalada estructura de administración y gestión, el Estado de Chile inició un proceso de recuperación del estándar general de su proceso educativo. Con un fuerte reposicionamiento estatal en

el ámbito educacional (que a pesar de lo esperado por actores políticos y sociales no implicó una modificación significativa del rol estatal en la estructura de administración del sistema educacional) y dada su relevancia estratégica para el desarrollo nacional; la situación del sistema educacional fue objeto prioritario de la política chilena a partir de 1990. Las acciones emprendidas se integraron en la denominada "Reforma Educacional" y han abarcado múltiples aspectos y dimensiones de la labor educativa entre los que se señalan:

- Mejoramiento de la infraestructura física de los establecimientos educacionales del país,
- Ampliación de la oferta de materiales didácticos,
- Desarrollo profesional docente,
- Extensión de la jornada escolar,
- Implementación de programas de mejoramiento educativo generales y focalizados,
- Incorporación de tecnología de la información y comunicación,
- Redefinición del marco curricular,
- Perfeccionamiento de instrumentos de monitoreo, medición y seguimiento del aprendizaje individual y colectivo; entre otras acciones⁸.

En el contexto latinoamericano⁹, Chile es hoy uno de los pocos países donde, cualquiera sea el nivel de ingreso o la situación socioeconómica del hogar y/o familia, la mayoría de los niños y jóvenes asiste y completa la enseñanza primaria y asiste a la enseñanza secundaria. Usando la terminología de Aguerro (2002), en Chile casi no existe exclusión total del sistema y la exclusión prematura o temprana es muy baja. Se estima que más del 90% de los niños y niñas culmina los ocho años de educación básica y aproximadamente el 70% concluye la enseñanza secundaria. La

⁸ Gajardo (1999) analiza las políticas educativas en la región. Entre 13 países incluidos en su análisis, Chile es el único que tiene políticas en cada uno de los siete ámbitos generales considerados en este estudio. Para una visión más acabada de la Reforma Educacional Chilena ver MINEDUC, 1998.

⁹ Para una visión comparativa de la situación educacional chilena y regional, véase UNESCO-OREALC (2002), PREAL (2001).

siguiente tabla muestra las coberturas en 1990 y 2000 del Nivel Básico (6 a 13 años) y Medio (14 a 17 años) constatando que, siendo ya altas a inicios de los años noventa, éstas continuaron elevándose hasta alcanzar niveles casi universales en 2000, en todos los deciles de ingreso familiar.

Tabla 1. Cobertura por Nivel de Enseñanza según Decil de Ingreso Autónomo Per Cápita del Hogar 1990 y 2000 (porcentajes).

DECIL	BASICA		MEDIA	
	1990	2000	1990	2000
I	95,5	97,2	70,1	80,0
II	95,4	98,2	76,6	84,6
III	96,2	98,5	75,0	87,1
IV	97,7	98,8	77,5	89,2
V	97,1	99,0	78,2	91,3
VI	98,2	98,8	82,7	93,6
VII	96,4	99,3	86,5	95,4
VIII	98,5	99,2	87,8	96,9
IX	98,5	99,8	92,1	98,4
X	99,4	99,6	96,6	98,5
TOTAL	96,8	98,6	80,5	90,0

Fuente: MIDEPLAN. Encuesta CASEN 1990 y 2000.

No obstante, cuando en un país, como ocurre en Chile, el sistema educacional tiende a la universalidad, los desafíos en términos de calidad y eficacia escolar se hacen más complejos, más aún en el contexto contemporáneo donde educación y capital humano son gravitantes para el crecimiento económico y competitividad internacional, así como para el desarrollo e integración social. El origen de esta complejidad, radica en que no mediando acciones específicas en sentido contrario, el correlato esperable de la masificación de la educación es una reducción en la calidad de sus resultados. La incorporación de niños y adolescentes provenientes de familias con bajo capital educacional presiona hacia una baja en los resultados de aprendizaje en las escuelas que los acogen. Consecuentemente a la masificación de la educación, tiene lugar también una mayor dispersión en la calidad de la enseñanza, dispersión que se vincula con el entorno sociocultural de las familias, agudizando la segmentación social en la educación. En los estratos bajos, los hijos de padres con pocos años de estudio asisten a escuelas que generalmente se encuentran en

condiciones materiales más deterioradas; los docentes de estos establecimientos cuentan con menos recursos personales de actualización y pocos lazos con las oportunidades que ofrece el mundo globalizado; los alumnos muestran, en mayor proporción, déficit de desarrollo temprano y sus familias (hogares) no se constituyen en un soporte significativo para el proceso de aprendizaje que ocurre en la escuela. (UNICEF. MINEDUC. 2004).

Como se muestra en la tabla siguiente, los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE 4to Básico del año 2002 (se consideran los resultados de este año para realizar el análisis comparativo con la evaluación PISA 2001), mostraban que uno de cada cinco alumnos en Lenguaje, y uno de cada tres en Matemáticas, no alcanza el nivel mínimo de aprendizajes esperado para su nivel. En el estudio internacional PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, una proporción similar de alumnos de 15 años de edad (uno de cada cinco) demostró no poseer las habilidades básicas de lectura. Si a ellos se agregan los que sólo demuestran un desempeño Básico, es posible afirmar que prácticamente la mitad de los estudiantes chilenos sólo está logrando aprendizajes mínimos en sus escuelas. Como ya sabemos, ellos pertenecen mayoritariamente a familias de menor nivel económico y educativo.

Tabla 2. Porcentaje de Estudiantes Chilenos en cada Nivel de Desempeño en Lenguaje y Matemáticas. SIMCE 2002 y PISA 2001.

NIVEL	SIMCE 4TO BÁSICO 2002		PISA 2001 OCDE	
	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	LECTURA A LOS 15 AÑOS	
Inferior o Insuficiente	19	35	Bajo Nivel 1	20
Básico	30	29	Nivel 1	28
Intermedio	23	24	Nivel 2	30
Alto	28	12	Nivel 3	17
			Nivel 4	5
			Nivel 5	1

Fuente: MINEDUC. SIMCE 2002. OCDE 2003.

Ahora bien, en el actual contexto educativo nacional: en que se ha llegado a un óptimo nivel de cobertura, logrado un nivel adecuado de condiciones materiales para la implementación del proceso educativo, pero que no obstante, mantiene un nivel no deseado de rendimientos académicos en parte importante de sus estudiantes; los

objetivos estratégicos del sistema educacional Chileno contemporáneo están planteados en términos de lograr una mayor Calidad de la educación y una mayor Equidad en la distribución social de sus resultados (MINEDUC, 1998). Como lo ha planteado Tedesco (2001) se ha dado paso de una etapa con alta “densidad institucional” a una etapa con una mayor “densidad pedagógica”, enfocada en encontrar los métodos, procedimientos y formas adecuadas para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y sus condicionantes institucionales. En este sentido, el foco se ha trasladado a los procesos técnicos pedagógicos y el concepto de eficacia en la gestión escolar ha adquirido una nueva relevancia.

Según el Informe Nacional de Resultados Prueba SIMCE 2008, una de las principales conclusiones de los análisis recientes a este respecto, es que más allá de los reconocidos y ya indicados efectos de las condiciones socioeconómicas sobre los resultados educacionales, existe evidencia de una influencia significativa de las variables de gestión educacional en los resultados de aprendizaje, entre las que destacan particularmente la gestión direccional, el desempeño docente y la gestión curricular, como los de mayor influencia (MINEDUC, 2008a).

A través de procesos complementarios a las mediciones de rendimiento, como son las entrevistas a padres, apoderados, docentes y directivos; SIMCE ha recogido información que confirma que establecimientos educacionales con equipos directivos y docentes con mayor calidad obtienen puntajes promedio mayores que aquellos con equipos directivos con menores niveles de logro. Igualmente, los resultados confirman la alta relevancia del rol docente en la calidad del proceso educativo, enfatizando la importancia de la excelencia pedagógica en la implementación del curriculum en aula como factor determinante en el logro de más y mejores aprendizajes (MINEDUC, 2009c).

Para UNICEF (2004), respecto de la situación de la educación chilena, existe una diversidad de estudios que han entregado evidencia en torno a la importancia de la escuela y de la pedagogía en los resultados educativos que obtienen los alumnos, probando que una parte de los resultados de aprendizaje está bajo el

control y el ámbito de decisión de la escuela y de los profesores. El mejoramiento por tanto, se relaciona fundamentalmente con la optimización de las prácticas técnico pedagógicas, proceso que de lograrse, podría hacer una diferencia significativa en la calidad del proceso educativo, llegando incluso a neutralizar las desventajas que los estudiantes traen desde su entorno familiar y comunitario.

En este nuevo escenario estratégico, la Supervisión Técnico Pedagógica Ministerial está llamada a desempeñar un rol determinante, en tanto a partir de los objetivos de mejoramiento planteados para la educación nacional (calidad y equidad) ha sido concebida como la principal instancia de apoyo a la unidad educativa para el mejoramiento de sus procesos técnico pedagógicos, y con ello, lograr el esperado mejoramiento de sus resultados. La Supervisión, en el marco de la estructura descentralizada del sistema educativo nacional, se posiciona como el principal agente estatal de mejoramiento técnico pedagógico y la calidad de su gestión, como expresión del compromiso ministerial con el logro de estos objetivos. Se espera que la supervisión se posicione como un promotor activo de los estándares de gestión esperados y como tal, como un factor decisivo en la construcción de un nuevo estándar de calidad en la gestión y acción educacional (MINEDUC, 2009b).

1.3 Del Sistema Nacional de Supervisión Técnico Pedagógica

El Sistema Nacional de Supervisión se inicia en 1982 con el propósito de apoyar técnicamente a directivos y docentes en el cumplimiento de la normativa educacional. Previo a su constitución, el Ministerio de Educación del régimen militar realizó un diagnóstico de los establecimientos educacionales del país que consideró indicadores tales como: existencia de plan anual, cumplimiento de planes y programas de estudios, existencia de unidades técnico pedagógicas, uso de recursos, métodos de evaluación, entre otras. A partir de los resultados obtenidos se pudo clasificar a las escuelas en tres categorías: de Gran Déficit, Mediano Déficit o Mínimo Déficit. La misión del recién creado sistema fue supervisar a todas las escuelas al menos tres veces al año con la misión de verificar el cumplimiento de estas exigencias. En algunos Departamentos Provinciales de Educación, órgano que albergó el sistema supervisor fiscalizador, se decidió apoyar más a aquéllos establecimientos clasificados en Gran Déficit, pero no existió una indicación clara a este respecto (MINEDUC, 2002c).

A 27 años de su creación, el sistema de supervisión técnico pedagógica se ubica estructural y funcionalmente en el Ministerio de Educación, organizándose como éste en los niveles central, regional y provincial, de acuerdo a las divisiones geopolíticas del país. El nivel operativo de la supervisión, esto es, el que actúa directamente en los establecimientos educacionales del país, es el nivel Provincial, entendiéndose por Supervisor al profesional de los Departamentos Provinciales de Educación DEPROV que visita y apoya en materias técnico pedagógicas e institucionales a las escuelas y liceos de su territorio jurisdiccional (NAVARRO, PÉREZ, 2005).

A través de diversos estudios realizados y encargados por MINEDUC, se ha podido dar cuenta de las principales características del sistema de supervisión

educativa nacional. Entre ellos, la Encuesta Censal realizada el año 2005 (MINEDUC, 2005a) entrega información significativa respecto de la composición de los equipos de trabajo de la supervisión ministerial, entre la que destaca la siguiente:

Género

Existe una proporción levemente mayor de mujeres que hombres que se desempeñan como supervisores, diferencia que se acentúa dependiendo del nivel de enseñanza que se supervisa. En Educación Parvularia, por ejemplo, el 93% son mujeres, mientras que en Educación Adultos el 65% son varones¹⁰.

Antigüedad

El 40% trabaja hace 25 años o más en el ministerio, aunque no necesariamente desempeñando la función de supervisor. Entre los varones un 47% tiene 25 o más años de servicio y entre quienes supervisan Educación Básica un 44%.

Relacionado con lo anterior, un 33% tiene 21 o más años de experiencia como supervisor: entre los varones un 41%, entre quienes supervisan Educación Básica un 37% y entre quienes lo hacen en Educación Media un 35%. El 11% de los supervisores habría ingresado hace un año o menos al sistema; especialmente, entre los profesionales de las ciencias sociales (47%) y entre los menores de 40 años (49%).

Según lo observado, el tema de la edad y los años de trabajo hace resaltar el tema generacional de la fuerza de trabajo del sistema y la necesidad de asegurar que estos supervisores se encuentren actualizados en sus conocimientos relativos a la política educativa y supervisión educacional, con el propósito de instalar y desarrollar procesos de innovación en los establecimientos orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación que imparten. Esta información, pone de manifiesto el desafío que enfrenta el sistema para producir cambios en las prácticas y modos de supervisar.

¹⁰ Esta situación da cuenta de un ordenamiento de género al interior del sistema que se relaciona con un ordenamiento de nivel social. Las mujeres priman en un nivel de enseñanza que privilegia la formación inicial de los menores, asociado a la crianza, mientras que los varones predominan en un nivel de enseñanza que privilegia la formación para el mundo del trabajo.

Al mismo tiempo, la experiencia de los supervisores en el trabajo en terreno representa también una oportunidad para quienes se incorporan al sistema, en términos que constituyen un canal fértil para retroalimentar las prácticas efectivas y la generación de circuitos de apoyo entre los supervisores.

Formación

Una alta proporción de los supervisores son docentes (83% profesores y 7% educadoras de párvulos). Al mismo tiempo, se observa una proporción menor de profesionales de las ciencias sociales entre los que se señalan: psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales, principalmente. Estos profesionales se concentran en el tramo de edad inferior a los 40 años y entre quienes ingresaron al sistema de supervisión hace menos de 5 años.

El ingreso de profesionales provenientes de las ciencias sociales abre una oportunidad para que la supervisión ministerial incorpore nuevas perspectivas, conocimientos y experiencias que puedan potenciar, bajo el supuesto de competencias complementarias, la entrega de apoyos técnico pedagógicos de mayor calidad a las escuelas y liceos de país. Se espera que la supervisión "pedagógica", especializada en materias curriculares, pedagógicas y didácticas; se integre de manera armónica con la nueva supervisión "analítica", basada en la formación teórico investigativa de los científicos sociales; en donde ésta, deberá aportar en la construcción de una mirada sistémica y sistematizada, que apoye en temáticas de funcionamiento interno como de relación con el entorno, así como en otras áreas como el desarrollo organizacional, planificación, monitoreo o análisis de información.

Niveles

En el sistema ministerial de supervisión es posible distinguir tres tipos de supervisores según el nivel o modalidad de supervisión. El primero lo conforman quienes supervisan establecimientos educacionales de Educación Básica (57%) y Educación Media (21%); supervisores que realizan una gestión de carácter masivo. Un

segundo grupo lo conforman quienes asesoran establecimientos de Educación Parvularia, Especial y Adultos (alrededor de 5% en cada caso) quienes realizan una gestión de carácter más especializada. Un tercer grupo, que alcanza el 6%, señala no haber supervisado ningún nivel de enseñanza (entre los varones un 8%, entre los profesionales de las ciencias sociales un 28%, entre quienes tienen menos de 40 años un 11%).

Entre los supervisores de Educación Básica y Media, un 57% señaló que supervisaba un segundo nivel o modalidad de enseñanza, especialmente entre los de Educación Media (63%). Los supervisores de Educación Básica atienden en segunda instancia, principalmente, en Educación Parvularia (24%), mientras que los de Educación Media supervisan en segunda instancia principalmente en Ed Básica (50%).

Esta situación puede presentar ventajas y desventajas. La principal ventaja estaría en el hecho que, por lo general, el segundo nivel que se supervisa es el que viene inmediatamente antes que su nivel principal, lo que permitiría un encadenamiento entre falencias y potencialidades otorgándole una visión más sistémica a su labor. Como principal desventaja, se observa la sobrecarga de trabajo y la difusión de los objetivos.

La pertinencia de organizar el sistema de supervisión por niveles de enseñanza y/o programas, frente a la posibilidad de un sistema de supervisión organizado por tipos de establecimientos (agrupados por compartir determinadas características, fortalezas o debilidades, socioeducativas), en que se asesore en forma integral y sistémica, es un tema de alta relevancia y quizás altamente relacionado con la eficacia del proceso asesor.

Focalización

Durante el año 2004, la gran mayoría de los supervisores (93%) trabajó en escuelas y liceos focalizados, independientemente que haya supervisado también algún establecimiento no focalizado. En promedio, cada supervisor atendió a 4 establecimientos focalizados, realizando 10 visitas de una duración de casi 5 horas cada una. De esta manera, un supervisor destinó aproximadamente el 14% de su tiempo a visitas a los establecimientos focalizados. Aunque pueda parecer baja, en general esta proporción sigue las orientaciones MINEDUC y constituye el número de visitas que cuentan con financiamiento para traslado y viáticos cuando corresponda.

Por otra parte, el 74% de los supervisores señaló haber supervisado establecimientos no focalizados. En un análisis general, se aprecia una gran heterogeneidad en los tipos de establecimientos que se supervisan, y por lo tanto, en los tiempos e intensidad que se le dedica a la asesoría. Si un 93% de los supervisores señaló que supervisaba escuelas y liceos focalizados, sólo un 13% se dedicó exclusivamente a atender a este tipo de establecimientos. Aunque representan una baja proporción, llama la atención que existan supervisores que sólo se dedicaron a supervisar establecimientos no focalizados con 3% en Educación Básica y 5% en Educación Media.

A partir de estos resultados, resulta necesario poner atención en como la supervisión distribuye sus tiempos para la realización de la asesoría, considerando que la política educacional ha definido prioridades y criterios de focalización para el sistema de supervisión. En este sentido, actualmente el foco principal está puesto en los establecimientos adscritos al sistema SEP y que hayan sido categorizados como Emergentes¹¹, así como aquellos que según los análisis diagnósticos presenten mayores dificultades para su desarrollo educativo. Por cierto, dada la responsabilidad de la supervisión con el sistema de establecimientos en su conjunto, no se trata de

11 En febrero de 2008 se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, herramienta legal, administrativa y metodológica que a través de la incorporación de principios e instrumentos para el mejoramiento continuo, recursos y asesorías; se ha propuesto generar procesos educativos de mayor calidad en establecimientos educacionales de sectores sociales vulnerables. En el Sistema SEP se clasificará a un establecimiento en la categoría de Emergente si éste no ha mostrado buenos Puntajes Promedio SIMCE de manera sistemática. Se entenderá por "manera sistemática", el no cumplir con los estándares nacionales para su grupo control en, a lo menos, las últimas tres mediciones realizadas. La clasificación será revisada por MINEDUC al menos cada cuatro años y tendrá consecuencias en el tipo de trabajo de asesoría y seguimiento que desarrollará la supervisión ministerial (MINEDUC. 2008d).

dejar a un lado al resto de los establecimientos, sino de priorizar dónde invertir la mayor cantidad de recursos, en este caso, el recurso humano que representa el supervisor y los tiempos destinados a las visitas en terreno. En este punto, es fundamental el papel que juega el nivel provincial en su conjunto, ya que a partir de su cercanía con los establecimientos y del análisis y reflexión respecto a los criterios de focalización, es posible fortalecer el proceso de mejoramiento de aquellos establecimientos mayormente debilitados. La distribución del tiempo efectivo destinado a asesorar, y por tanto, la distribución de la intensidad y pertinencia de los apoyos, es un tema clave que tiene serias implicancias en la validación técnica de los supervisores frente a los establecimientos educacionales.

Según otros estudios (MINEDUC, 1999, 2005b. DESUC, 2007), referidos a percepciones del sistema de supervisión ministerial desde la mirada de establecimientos y sostenedores, otras características relevantes del sistema son:

Antigüedad en la Asesoría

Un 34% de los establecimientos señala que el supervisor lleva un año o menos trabajando con ellos. En un 26% el supervisor lleva trabajando dos años. En el 18% lleva tres años.

Supervisores por Establecimiento

En la mayoría de los establecimientos educacionales del país existe un profesional a cargo de la supervisión escolar. Un 14% de establecimientos reconoce que hay dos y un 9% en los que asisten tres supervisores.

Frecuencia de las Visitas

Un 44% de los establecimientos indica que los supervisores lo visitan una vez al mes. Un 20% señala que las visitas se realizan cada 15 días y un 30% afirma que las visitas se realizan con una frecuencia de entre 2 y 3 meses.

Duración de las visitas

Las visitas que efectúan los supervisores tienen una duración aproximada de entre dos y tres horas (44%). Un 28% de los establecimientos señalan un promedio de duración de entre 4 y 5 horas. Respecto de la suficiencia del tiempo de asesoría, un 60,4% de los establecimientos considera que el tiempo es insuficiente.

Metodología de Asesoría

Como principal metodología se aprecian las reuniones grupales y personales con profesionales directivos, básicamente directores y equipos UTP. Las reuniones personales y/o talleres ampliados con docentes están presentes aunque se observa una menor frecuencia.

Agenda de Asesoría

La agenda de temas es encabezada por la gestión curricular (59%). Se destaca la presencia del plan de asesoría como tema recurrente de las actividades. Otros temas relevantes que integran la agenda son los relacionados con calidad general del proceso educativo y programas MINEDUC.

Actividades de Asesoría

En relación a las actividades realizadas en las reuniones, la más mencionada refiere al desempeño del rol de enlace, asociado a la entrega de instrumentos y material informativo respecto de programas y proyectos ministeriales. Otras actividades con elevadas frecuencias son la transferencia de herramientas para la planificación, seguimiento y evaluación curricular; y el apoyo en el trabajo de planes y programas de estudio.

Supervisión de Docencia en Aula

Los estudios revelan que sólo una minoría de los docentes recibe supervisión de aula (45%) y la supervisión se remite a la revisión de la planificación anual y de clases.

A partir de estos estudios y de los actuales objetivos estratégicos de la educación nacional, MINEDUC ha implementado un proceso de modernización que pretende transformar a los supervisores en verdaderos agentes de calidad, que promuevan una implementación efectiva de la política educativa y en especial, una adecuada puesta en práctica del currículum nacional¹². Según MINEDUC (2009b), un efectivo sistema de supervisión educativa debería organizarse en torno a tres criterios esenciales.

- El criterio de Focalización, que proyecta un sistema de supervisión que apoya por un mayor tiempo y con mayores recursos y herramientas a las unidades educativas que presentan mayor riesgo educativo;
- El criterio de Integralidad, que proyecta una supervisión que concibe la asesoría de una manera sistémica, de acuerdo a sus recursos y herramientas, cuidando que las distintas acciones confluyan hacia una gestión integralmente más efectiva; y
- El criterio de Pertinencia, que inspira una supervisión que apoya en las problemáticas más relevantes e influyentes, analizando criticidad, definiendo apoyos claros y planteando objetivos basados en resultados.

Estos lineamientos generales, se desagregan en funciones específicas entre las que se señalan:

- Asesorar a los establecimientos en el desarrollo de un adecuado proyecto

¹² Entre las principales iniciativas que se están desarrollando se encuentra el desarrollo de un Programa de Perfeccionamiento Continuo a Supervisores y Gestores de la Supervisión y la implementación de un Sistema de Monitoreo de la Supervisión FOGES. (MINEDUC. 2009b).

educativo institucional,

- Apoyar al cuerpo directivo en materias de administración y gestión escolar,
- Prestar asistencia a docentes y asistentes en materias metodológicas, técnicas y estratégicas; en ámbitos de la enseñanza, uso de recursos y materiales didácticos;
- Fomentar el análisis y estudio de la información generada por las formas de evaluación, monitoreo y sistematización de los aprendizajes;
- Promover el desarrollo de instancias de encuentro al interior de la unidad educativa y de fortalecimiento de la comunidad escolar; y
- Promover el desarrollo de instancias de encuentro e integración de la unidad educativa con su entorno social y cultural.

La construcción de una supervisión efectiva se proyecta más como un fortalecimiento de los aspectos estratégicos y metodológicos del sistema, que como un exclusivo fortalecimiento del supervisor como actor individual. Las buenas prácticas no se esperan de iniciativas aisladas o individuales, sino que se generan en sistemas organizados de trabajo, basados en información confiable y en adecuados procesos de planificación.

1.4 Principales Factores del Rendimiento Escolar

Las investigaciones sobre rendimiento escolar abordan dos grandes temas: la estimación de la magnitud del efecto escuela y la identificación y análisis de los factores escolares, de aula y de contexto, que hacen que una escuela tenga un mejor rendimiento educacional, es decir, que sea eficaz (MURILLO, 2003; BRUNNER Y ELACQUA 2003). La mirada de estas investigaciones, está puesta en el desempeño de la escuela como organización y particularmente, en la gestión del docente en el aula. La pregunta central es: ¿qué características de las escuelas llevan a mejores resultados educativos en poblaciones de alumnos de características similares?. Los estudios se enmarcan en un modelo que distingue entre insumos, oportunidades, procesos, resultados y contexto. Insumos, entendidos como recursos materiales, humanos, didácticos y de infraestructura. Oportunidades, como apoyos locales, política educacional y competencia con otros establecimientos. Procesos, como lo que ocurre al interior de la escuela para transformar insumos en resultados y enfrentar las oportunidades y limitaciones del contexto. Procesos, diferenciando entre los que ocurren a nivel de la escuela como organización, en la sala de clases o en la relación entre ambos. De esta forma, la atención de los estudios sobre los factores del rendimiento escolar no recae en la asociación exclusiva entre insumos y resultados, sino en cómo la escuela organiza, aprovecha y se mueve con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra sus resultados de aprendizaje. Su núcleo de preocupación está puesto en la pregunta ¿Cuáles son los factores relevantes de la escuela como organización y del trabajo de los profesores en el aula que agregan valor a los alumnos? ¿Qué hace que una escuela, que recibe alumnos de similares características que otra, obtenga mejores resultados?

Para su aplicación y uso en el análisis del sistema educativo nacional, las conclusiones de estas investigaciones podrán relacionarse con el análisis de los estándares de gestión esperados para los distintos actores y ámbitos del sistema escolar chileno; identificando a partir de este conocimiento, ámbitos de la gestión en

los que fuera preciso intervenir, asesorar o por qué no, legislar. Así por ejemplo, las problemáticas asociadas a temáticas de liderazgo o dirección; recaerían en la gestión de equipos técnicos y/o directivos. Por otra parte, si el factor se asociara a aspectos de recursos o infraestructura, pudiera estar más asociado a la gestión de sostenedores o por qué no, a la gestión del propio Ministerio de Educación. En general, se trata de una agrupación analítica de factores que se incluyen y forman un sistema con relaciones recíprocas entre sí. Se entiende que nunca un factor por sí solo explica el rendimiento de los alumnos, es la interacción de factores (alumno, aula, escuela, contexto) la que contribuye a los logros de aprendizaje. Según los estudios consultados, los principales factores del rendimiento escolar son los siguientes:

Gestión Institucional

Bajo el título gestión institucional, la unidad de análisis es la unidad educativa, la Escuela como colectivo. La mirada se centra en cómo ésta organiza y administra el conjunto de acciones que realiza, que emprende el equipo directivo y docente para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa (POZNER, 1995)¹³.

Las características de la escuela (su misión y enfoque académico, su ambiente más o menos ordenado, abierto o cerrado al cambio y a la iniciativa de los profesores, directivos y asesores, el funcionamiento de los equipos de trabajo, las condiciones laborales, el compromiso de los docentes, etc.) constituyen el entorno del trabajo en la sala de clases. Este entorno, como señala Slavin (1996), presiona hacia una instrucción de mayor o menor calidad, pero no la determina: la clase efectiva dependerá siempre del profesor en la interacción con los alumnos. Sin embargo, en las escuelas más eficaces existe congruencia entre los factores que operan a nivel del aula y de la escuela. Según los estudios consultados, los factores de gestión institucional más relevantes en el rendimiento escolar son los siguientes:

- Liderazgo con propósito: firme y propositivo, activamente implicado,

¹³ Puede apreciarse que la gestión educativa es mucho más que gestión administrativa y económica, que es como comúnmente se entiende el término gestión escolar.

enterado de las necesidades de la unidad educativa, con capacidad de compartir poder con los docentes y con competencia profesional, en particular en cuanto a enseñanza aprendizaje.

- Visión, objetivos y metas compartidas: unidad de propósitos, enfoque de enseñanza compartido y consistente entre profesores y prácticas alineadas con propósitos y metas del establecimiento.
- Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos: los estudiantes son el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, predominio de sanciones positivas sobre los castigos y el control, maximización del tiempo de aprendizaje, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos.
- Implicación de los docentes: profesores involucrados en las orientaciones y planificación curricular del establecimiento y activos en trabajo colectivo de planificación, preparación y evaluación de prácticas en aula y resultados; oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela.
- Claridad de derechos y responsabilidades de los agentes educacionales: responsabilidad y control del trabajo, criterios acordes de selección y reemplazo de personal.
- Clima positivo: ambiente agradable y favorable al aprendizaje, entorno ordenado y tranquilo, disciplina, normas sobre uso del tiempo.
- Expectativas elevadas y exigencia a los docentes: altas expectativas, reto profesional, reforzamiento positivo.
- Supervisión: apoyo y seguimiento permanente al proceso y progreso de la unidad educativa, evaluación institucional y de docentes de forma regular, retroalimentación y análisis.

Fuente: (MURILLO, 2003; BRUNNER Y ELACQUA, 2003; UNICEF, 2004)

Enseñanza Efectiva (Interacción Profesor/Alumno en Aula)

Ciertos contextos institucionales hacen más probable la emergencia de prácticas de enseñanza efectivas a nivel del aula, sin embargo, esta cualidad pedagógica posee una densidad propia que se basa en su autonomía relativa respecto de los contextos externos. Esta condición amerita su identificación como el nivel clave en el que se genera la eficacia educativa: sin enseñanza eficaz no hay educación de calidad. Según los estudios consultados, los factores asociados a la enseñanza efectiva que se han identificado como relevantes en las escuelas más eficaces se sintetizan en las siguientes:

- Profesores efectivos: enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para el hogar, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten cómodos con los estudiantes.
- Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los alumnos, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los alumnos con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.
- Cobertura del currículum: cobertura total dando prioridad a los elementos centrales y básicos.
- Clima en el aula: clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea.

Fuente: (MURILLO, 2003; UNICEF, 2004)

En un completo artículo, Slavin desarrolla detalladamente el tema. Para este autor, la interacción profesor-alumno es la dinámica más importante en la educación.

“Todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción. Un análisis sobre reforma escolar debe empezar con una discusión acerca de los comportamientos de la enseñanza y de las características de la escuela que se asocian con un logro académico óptimo del estudiante y luego, a partir de allí, construir un sistema que apoye esos comportamientos y características” (SLAVIN, 1996. Pag. 3).

La enseñanza efectiva es más que la calidad de la lección o de la materia transmitida en clase. Implica adaptar la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes, motivarlos para el aprendizaje, controlar sus conductas, decidir sobre si agruparlos o no para la instrucción, tomar pruebas o evaluarlos. La calidad refiere a la capacidad que tienen los docentes para que la información tenga sentido para los estudiantes, les interese y les sea fácil de recordar. La adecuación tiene que ver con cómo los docentes logran adaptar lo que enseñan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El incentivo dice relación con la facilidad que tienen los profesores para despertar la curiosidad de los estudiantes y para mantenerlos atentos siguiendo los contenidos. El tiempo alude al tiempo bien ocupado y adecuado al ritmo de aprendizaje de los alumnos. A nivel de sala de clase, los profesores controlan y deciden continuamente sobre estos aspectos al distribuir a los alumnos en grupos, definir actividades, optar entre técnicas de enseñanza y el uso de materiales, al evaluar a los estudiantes, a la forma y momento en que entrega los resultados obtenidos, al premiar o castigar (UNICEF, 2004).

Relación Escuela Apoderados

Hay otra dimensión que es mencionada como elemento de una escuela que pretenda ser efectiva: el compromiso de las familias. Los hallazgos de los estudios sobre rendimiento escolar son concluyentes en torno a la importancia de elementos como los siguientes: incorporación de los padres, moderación de influencias negativas, aliento a interacciones productivas, estimulación de los padres a colaborar en la

formación de sus hijos y a que visiten la escuela. Se identifican a lo menos, dos tipos de aproximación: la podría llamarse de contención (limitar efectos negativos), o la colaboración (buscar apoyos para el proceso de aprendizaje de los niños. Martiniello (1999) indica que aunque en el actual debate de reforma educativa existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes. Agrega que el término se usa de manera amplia incluyendo una variedad de conductas, prácticas, funciones y roles; y delimita cuatro categorías de participación de los padres. Las categorías son:

- En la crianza - socialización del niño: crianza, cuidado y protección de sus hijos (salud, nutrición, desarrollo sicosocial) y provisión de las condiciones que permitan que asista a la escuela (inscripción, matrícula, alimentación, vestimenta y pagos asociados).
- Como agente educativo complementario a la escuela: refuerzo al proceso de aprendizaje de la escuela, supervisión y ayuda en las tareas y deberes escolares.
- Como agente de apoyo instrumental a la escuela: contribución en dinero, tiempo, trabajo y materiales, lo que incrementa la cantidad de recursos o insumos disponibles para la escuela, posibilitando mejorar sus servicios.
- Como agente que tiene poder de decisión en la escuela: participación en consejos escolares y directivos, y en las decisiones de políticas para la escuela; puede mejorar la eficiencia en el uso de los recursos e insumos, aumenta la transparencia y estimula procesos de rendición de cuentas; refuerza las exigencias de los padres al establecimiento.

Para este autor no existe casi evidencia de que la participación de los padres en consejos consultivos o directivos mejore el rendimiento de los niños. Ello sólo ocurriría si participan de varias otras maneras a la vez. Los mejores resultados se obtienen cuando los padres están involucrados tanto en el aprendizaje de sus hijos como en funciones de toma de decisión en la escuela. La participación familiar debe formar parte de un repertorio de políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de la

enseñanza; que estas políticas deben incluir componentes de formación tanto de padres como de docentes para la participación de la familia. Además señala que, en ningún caso, políticas de participación de padres en la escuela pueden compensar una mala calidad de la enseñanza. En este sentido, esta dimensión como característica de una escuela eficaz es siempre de menor nivel de relevancia que la gestión institucional y de aula. Además, como lo indica Murillo (2003) en contraste con otros factores, el apoyo y la implicancia de las familias debería ser visto como una característica sólo parcialmente bajo el control del centro de enseñanza.

Interacción Escuela Entorno

Las escuelas son parte de un contexto local, regional y nacional y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes, positivas y negativas, de esos entornos: desde las oportunidades que ofrece la política educacional y los cambios que se esfuerza por introducir, hasta modificaciones en el hábitat que rodea la escuela (nuevos desarrollos, nuevos habitantes, tendencias demográficas, competencia de otras escuelas, nuevas actividades económicas o estancamiento de las que hay, oportunidades de empleo, etc.). Las escuelas inevitablemente deben enfrentar estos cambios que desde el entorno las afectan, que pueden ser tanto oportunidades como obstáculos para su efectividad.

Los estudios sobre rendimiento escolar en este ámbito señalan la importancia de tener presente e incorporar el vínculo escuela-entorno, pero no han sido propuestas elaboradas de variables relevantes, quizás porque se trata de aspectos institucionales, históricos, demográficos y sociales que son propios de cada contexto nacional.

La dimensión entorno es muy relevante en países como Chile que han optado por la descentralización de la educación, donde resultará clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones cambiantes de los entornos locales.

Los análisis de los factores del rendimiento escolar realizados por MINEDUC a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos por SIMCE, reconocen la influencia significativa de las condiciones del entorno y la familia, pero asumen con clara evidencia, la innegable responsabilidad de los actores del sistema educativo en el logro de los estándares y aprendizajes esperados, dando cuenta de un proceso complejo y multifactorial.

Definición de Escuela Efectiva o Eficaz

La escuela eficaz es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (MURILLO, 2003). Según el mismo autor, las escuelas efectivas se definen por tres principios fundamentales:

- Equidad: para ser eficaz se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- Valor agregado: la escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- Desarrollo integral del alumno: la escuela eficaz, además de buenos resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

Congruente con la definición y principios señalados, una escuela eficaz logra tres propósitos fundamentales:

- Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo;

- Educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política;
- Contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos sociofamiliares más desfavorables para que puedan revertir las condiciones adversas.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 De la Educación

La Educación, del latín *educere* (guiar, conducir) o *educare* (formar, instruir)¹⁴ puede ser definida como un proceso sociocultural orientado a la formación integral de las personas y al perfeccionamiento de la sociedad, que como tal, contribuye a la socialización de las nuevas generaciones y las prepara para que sean capaces de transformar y crear cultura y de asumir roles y responsabilidades como ciudadanos y seres sociales. La Educación es función esencial de la familia y la comunidad y es asumida en las sociedades modernas por instituciones escolares, que integran y dan vida a los sistemas educativos. En el desarrollo de este proceso, los padres, educadores y adultos; son los principales agentes mediadores en la interacción de los niños y niñas con el medio ambiente culturalmente organizado, para de esta forma, rescatar los valores que permitan la construcción de una sociedad en la que se respete la vida y la libertad, y que incluya el desarrollo integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para enfrentar un mundo altamente cambiante

¹⁴ Es extenso el conjunto de definiciones respecto del concepto de Educación. Se citan a continuación algunas señaladas por autores reconocidos: COMTE: La educación es la manera de aprender a vivir para otros por el hábito de hacer prevalecer la sociabilidad sobre la personalidad. COPPERMANN: La educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del hombre. DEWEY: La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo. DURKHEIM: La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado. HUBERT: La educación es el conjunto de acciones e influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro; en principio, por un adulto sobre un joven, orientadas hacia un objetivo que consiste en la formación de disposiciones de toda índole. KANT: La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que la naturaleza lleva consigo. LOCKE: La consecución de un alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación. MILL: La educación es la cultura que cada generación da a la que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si puede, llevarlos más allá. PLATÓN: Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces. SPENCER: La función de educar es el proceso de preparar al hombre para la vida completa. WILLMANN: La educación es el influjo previsor, directriz y formativo de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerla participar de los bienes que sirven de fundamento a la sociedad.

(<http://es.wikipedia.org/wiki/educacion>)

La Educación constituye igualmente un pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad. A partir de su concepción filosófica, epistemológica y a través de su estructura funcional (sistema formativo) le ha sido conferida la función de dotar a los sujetos de las competencias y habilidades necesarias para posicionarse e integrarse en la sociedad, aportando reflexiva y críticamente a su propia construcción, al desarrollo integral de su naturaleza individual y al desarrollo social. Al mismo tiempo, el sistema educativo debe velar para que los sujetos adquieran conciencia del medio en el que se desenvuelven y aporten al desarrollo de la sociedad en un marco de respeto a la diversidad (de género, étnica, sexual, generacional, entre otras), en espacios abiertos a la participación y en igualdad de acceso y condiciones de derechos, servicios y oportunidades (MINEDUC, 2007a).

El rol de la Educación está ligado igualmente a la proyección de la sociedad, a su reproducción social. Su labor por excelencia está planteada en función de preparar y formar a las nuevas generaciones para que éstas asuman la continuidad del proceso de desarrollo. El sistema educativo debe propiciar las condiciones para que las nuevas generaciones se inserten adecuadamente en la sociedad, promoviendo capacidades que potencien procesos de crecimiento y desarrollo, de tal manera, de tender hacia la eliminación de la pobreza y la creación de oportunidades de progreso para toda la población (BRÜNNER y ELAQUA. 2003),

Como principales objetivos de la Educación se identifican el desarrollo personal pleno de cada uno de los seres humanos, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica; para con ello, lograr el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente. Ambos propósitos convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona humana, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencie las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica. En este sentido la Educación debiera basarse en cuatro pilares fundamentales:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente

amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es importante la concepción holística del proceso educativo. En el marco de esta concepción, se debe buscar inspiración y orientación para concebir nuevas estrategias educativas. El sueño y objetivo de tener una educación de calidad, es educar a cada niño, niña y joven en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole el ambiente y medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad, preparándolos para la vida con competencias sociales y cognitivas que les permitirán sortear y desenvolverse adecuadamente en los distintos ámbitos y desafíos que les tocará enfrentar.

2.2 De los Paradigmas Pedagógicos

Coexisten en la actualidad diferentes paradigmas, enfoques o tendencias respecto de la enseñanza, el proceso de conocimiento humano y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Cada una de ellos, influye en las concepciones educativas y en la labor docente y determina las características, focos y énfasis de la gestión técnico pedagógica. Algunos de los paradigmas se enmarcan dentro de lo que se conoce como escuela tradicional o escuela nueva; otros se asocian a perspectivas analíticas más amplias como el conductismo, el cognitivismo, el humanismo y más recientemente el constructivismo. A continuación se describen las características más relevantes de estos enfoques:

La escuela tradicional se sustenta a partir de los planteamientos del iniciador de la pedagogía moderna: J. A. Comenio (1592-1670). En sentido general considera que la enseñanza debe ser directa, simultánea, en salones de clases con grupos de estudiantes, enseñarle por igual todo a todos. El centro del proceso es el docente y la materia de enseñanza. Su didáctica se orienta a la formación de un pensamiento de tipo empírico, el alumno al aprender es pasivo y el maestro al enseñar es activo, el saber se incorpora por aproximaciones sucesivas, de ahí que se plantee la existencia de la “clase frontal” (el docente frente a los estudiantes y estos en bancas individuales) como forma esencial de organización. Aunque se han realizado intentos por eliminar los aspectos negativos de la didáctica tradicional a la luz de las necesidades y exigencias sociales actuales, por ejemplo el denominado movimiento de la Escuela Nueva, lo cierto es que aún persiste en la mayoría de los países latinoamericanos esta concepción en el quehacer de los docentes. (Silvestre, 1994) (Zilberstein, 1997) (Zubiría 1998). Un maestro transmisor de información, centrado en lo instructivo, estudiante pasivo, “disciplinado” ante la palabra del docente.

Para los seguidores del Conductismo o Behaviorismo (Watson, Tolman, Hull, Skinner), lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que

ocurre dentro de la persona durante el aprendizaje; se apoyan en el positivismo y reducen al sujeto a un "elemento pasivo" ya que el papel activo lo desempeña el medio, aportando éste los estímulos. Un proceso de enseñanza aprendizaje concebido bajo la óptica conductista, insiste en la repetición de acciones por parte del alumno para que llegue a fijar una conducta, sin que este participe o razone con respecto al "camino" para llegar al conocimiento.

Los Cognitivistas (Piaget, Bruner), consideran la interacción sujeto medio, como un elemento esencial en el proceso del conocimiento. La influencia de esta tendencia en la didáctica, conlleva a que se plantee que se deba enseñar a pensar a partir de la propia actividad del alumno, teniendo en cuenta lo que ocurre en su "interior". El cognitivismo representa un cambio con respecto a paradigmas anteriores, al darle valor a lo que ocurre "dentro del sujeto". Con el desarrollo de la ciencia y la técnica, el cognitivismo contemporáneo ha relacionado el proceso de conocimiento humano con el procesamiento de la información, considerando que el alumno ve el mundo "procesando información", por lo que se llega de alguna forma a igualar al ser humano con lo que ocurre en una computadora (ZILBERSTEIN, 2001). El paradigma del procesamiento de la información, desconoce el carácter subjetivo del proceso de conocimiento humano, al absolutizar que éste es producto de la percepción, la recepción, el almacenamiento (memoria) y la recuperación de la información. Asumirla conlleva a interpretar la enseñanza y el aprendizaje sólo como acumulación de información. Para los cognitivistas, lo esencial a lograr en el alumno es el dominio de los "procesos", es decir, de la forma en que se recibe y procesa la información. Esta constituye una tendencia actual del cognitivismo y aunque algunos de sus seguidores reconocen lo subjetivo, para ellos lo básico radica en que se dominen los procesos.

El paradigma de la "tecnología educativa" provocó un cambio en la didáctica adoptando diversas modalidades, tales como como la enseñanza programada, la cibernética de la enseñanza, los paquetes de autoinstrucción, entre otros. Para sus seguidores estuvo en la base de sus posiciones una inclinación conductista, ya que absolutizaron como lo más importante el producto final que se

puede alcanzar con la utilización de la técnica. Hoy esta tendencia ha evolucionado favorablemente hacia la comprensión de que la tecnología sirve de apoyo al trabajo del hombre, es una vía para potenciar a alumnas y alumnos, pero que no puede sustituir el papel decisivo de los docentes en este proceso. La utilización de medios tecnológicos en el proceso educativo quizá sea la modificación más relevante que ha tenido lugar en la actividad pedagógica durante las últimas décadas.

La tendencia humanista pone énfasis en el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los problemas de la sociedad. Se contrapone de alguna forma con el cognitivismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales. En algunos países latinoamericanos, esta tendencia tuvo en los años 80 su expresión en el llamado movimiento de la "didáctica crítica". Le da alto valor a la formación de la personalidad integral, no como un ente individual sino como un producto de la actividad social.

Lev Vigotski (1896-1934) se considera el iniciador del denominado paradigma histórico cultural, que considera el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que actúan como dos contrarios dialécticos: lo biológico y lo social. Para este enfoque, los actos de interacción entre los alumnos, no dependen sólo de lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos, sino de lo que se produce en la propia interrelación entre sujetos. El conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, no puede hacerse solo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción sociocultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual. Esta posición asume que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no solo a partir de lo individual. En esta elaboración el tipo de enseñanza y aprendizaje pueden ocupar un papel determinante, siempre que tenga un efecto desarrollador y no inhibitorio sobre el alumno. Esta concepción niega el enfoque tradicionalista de la enseñanza, en el que lo más importante es "el premio o el castigo", sino que por el contrario, se propone incentivar, potenciar, desarrollar la actividad independiente en la búsqueda y construcción de

nuevos conocimientos. La sociedad y la escuela deben pasar de considerar que tiene "aprendices pasivos" a reconocer que su papel es el de desarrollar diferentes personalidades y que éstas sean activas, independientes, creativas y sensibles a lo que ocurre a su alrededor. Se asume en esta posición, que la enseñanza sea desarrolladora, que vaya delante y conduzca al desarrollo, siendo éste el resultado del proceso de apropiación de la experiencia histórica acumulada por la humanidad.

Finalmente, el paradigma constructivista sostiene que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales se construyen a partir de la actividad del sujeto en interacción con la influencia colectiva. Se reconoce la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende. Las acciones educativas son acciones colectivas de participación y empoderamiento personal y colectivo. La convivencia se asume como un compromiso colectivo igualmente formativo, pues el grupo humano va trabajando en torno a sus intereses, resolviendo sus diferencias en base al diálogo y al entendimiento. La teoría socioconstructivista entrega elementos básicos que permiten profundizar e interrelacionar esta mirada crítica con los aspectos esenciales del presente trabajo, en tanto este enfoque pone especial énfasis en los factores de influencia del contexto, de las condiciones de producción de la educación, de las interrelaciones sociales y su incidencia en los resultados.

Una de las características del constructivismo pedagógico es el énfasis en las interrelaciones y no solamente en los elementos por separado. Incluso cuando el interés se centra momentáneamente en algún elemento, adoptar un punto de vista constructivista supone una aproximación notablemente distinta de la que se hace desde otras concepciones, porque cada aporte inicial se presenta como representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas del alumno/a a propósito del contenido concreto a aprender, siendo estos esquemas preliminares los que el profesor movilizará para que el aprendizaje sea significativo.

El acto de aprendizaje puede entenderse como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de nuevos y cada vez más

amplios esquemas de conocimiento. El aprendizaje significativo no es simplemente el resultado de juntar los aportes de estudiantes y profesores y las características propias del contenido, sino es fruto de las interrelaciones que se establecen entre estos elementos. Es necesario analizar por tanto, los intercambios entre profesor y estudiante respecto de los contenidos del aprendizaje y cómo en el transcurso de estas interacciones el docente lleva a cabo su función mediadora entre la actividad constructiva del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado, o mejor dicho, entre los significados que construye el estudiante y los significados que movilizan los contenidos escolares. El sentido de la acción docente en relación a las innovaciones pedagógicas, debiera tener una intencionalidad también innovadora y no una mera repetición de nuevos esquemas o técnicas. Resulta interesante verificar que existe intercambio pedagógico participativo en el proceso educacional, en tanto estudiantes y profesores se interrelacionan en este diálogo, como un encuentro de experiencias, de puntos de vista diferentes. Según esta perspectiva, de esta manera se va produciendo el saber: el saber es un constructo colectivo.

2.3 Del Diagnóstico y la Planificación Estratégica

En todas las actividades humanas es importante contar con un diagnóstico o conocimiento previo de la situación en que se desea accionar: en Educación sucede igualmente. Para el diseño de cualquier proceso de intervención educativa, precisa desarrollarse previamente un proceso de reconocimiento de las características del entorno socioeducativo. Se entiende como diagnóstico “el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación”. Existen diversos tipos de diagnóstico según su técnica, propósito y campo donde se realiza, por ejemplo: diagnóstico participativo, institucional, de expertos, clínico, (médico y psicológico) o exploratorio, cuya aplicación puede darse en los ámbitos: comunitario, organizacional, educativo, entre otros.

En particular, en lo que se refiere diagnósticos en el ámbito educativo, deberán considerarse para su construcción diversos momentos y funciones evaluativas asociadas a la aplicación de las distintas técnicas de diagnóstico, así como también, se deberán seleccionar o construir aquellas que son más apropiadas para el ámbito educativo específico en que se ha de accionar. Siguiendo la propuesta del modelo Stufflebeam (STUFFLEBEAM y SKINKFIELD, 1987; en GARCÍA, R. 2003) los momentos y funciones principales de un diagnóstico se pueden resumir en cuatro:

1. Función Diagnóstica en la Evaluación Inicial: se desarrolla fundamentalmente para reconocer el “terreno” educativo sobre el que se va trabajar; permitiendo un reconocimiento exhaustivo de las condiciones personales, sociales, económicas, culturales y educativas de las personas, grupos, instituciones, zonas u otras unidades sobre las que se actúa. Además, tiene especial importancia para reconocer, seleccionar y priorizar necesidades formativas sobre las que se desea diseñar objetivos educativos e intervenir.

2. Función Diagnóstica en la Evaluación del Diseño del Proceso Formativo: se desarrolla principalmente con el objeto de valorar la adecuación de los medios dispuestos para el desarrollo de los propósitos formativos; incluyendo tanto la evaluación del diseño didáctico de las situaciones de enseñanza aprendizaje como de los recursos, medios y agentes implicados en su desarrollo (incluyendo la capacitación del propio cuerpo docente).

3. Función Diagnóstica en el Desarrollo del Proceso Educativo: se vincula principalmente al reconocimiento de modos en que se desarrollan los aprendizajes, momento a momento, y en relación con el nivel de calidad y satisfacción con que se van logrando los objetivos de cualquier programa o servicio educativo.

4. Función Diagnóstica en la Evaluación de los Productos y del Progreso Educativo: fundamentalmente vinculada con el reconocimiento del grado en que se van consiguiendo los objetivos educativos propuestos o para la certificación del nivel de desarrollo educativo alcanzado con las actividades de enseñanza aprendizaje. Ello puede tener que ver especialmente con los procesos de certificación o de promoción bien en relación a criterios o de carácter normativo y/o a la valoración de logros en un determinado programa o subsector educativo.

Para el desarrollo de estas funciones de diagnóstico se cuenta hoy con un amplio grupo de técnicas e instrumentos de diagnóstico. Las técnicas hacen referencia a modos de actividad diagnóstica organizadas para lograr un fin (como, por ejemplo; un examen, la observación de un proceso de actividad o la recogida de opiniones). Las técnicas e instrumentos que se aplicarán tendrán por objetivo gestionar conocimientos diagnósticos y comunicarlos de manera clara y simple. A partir del "modo" en que se recoge información diagnóstica, y según lo planteado por García (2003) es posible organizar las técnicas e instrumentos en seis bloques:

a.- Un primer bloque sobre las "técnicas e instrumentos de prueba" nos permite dimensionar las técnicas diagnósticas e instrumentos relacionados con la constatación de los rasgos actitudinales, de la personalidad y del conocimiento o

rendimiento de los individuos, grupos y organizaciones. En este contexto se recogen instrumentos tan dispares como algunos instrumentos más tradicionales; los tests de rendimiento clásicos, normativos y criterioles, o los desarrollos actuales (basados en la Teoría de Respuesta a los Items TRI y la informática) de Test Adaptativos Informátizados; también se recogen en este bloque las pruebas proyectivas (test de la familia, o del cuerpo humano; o en un nivel más complejo de usar, el de Rorschach); también los exámenes orales y escritos u otras estrategias de evaluación más alternativas y emergentes como las pruebas de ejecución o los portafolios. Todas ellas contribuyen a “com-probar” algún rasgo diagnóstico.

b.- Un segundo bloque lo conforman las "técnicas e instrumentos de observación directa" que se diferencian por suponer una situación de reconocimiento por personal “más o menos experto” y que recoge tanto instrumentos de observación sistemática (listas de control, escalas de estimación, sistemas de categorías, etc.) como los procesos más adaptables y participantes, abiertos y flexibles, de observación no sistemática (como los cuadernos de campo, los diarios de observación participante, los registros de incidentes críticos, etc.). Todos ellos se ven hoy amplificados con las aportaciones de las tecnologías, tanto desde la perspectiva del soporte de la información (textual, audiovisual y multimedia) como desde el tratamiento analítico de la información mediante la informática.

c.- El tercer bloque lo componen un amplio grupo de "técnicas e instrumentos de encuesta y autoinforme", éstos permiten recoger un amplio abanico de técnicas e instrumentos que comparten la misión de obtener la perspectiva del otro, bien sobre distintas esferas de su realidad o bien sobre sí mismo. En este tipo de actividad se encuadra tanto el estudio de los tipos de cuestionarios y entrevistas más útiles en los procesos de diagnóstico como los sistemas de encuesta basados en escalas de actitudes y diferenciales semánticos o las estrategias basadas en la construcción de rejillas personales o la metodología Q. Todo ello, se amplifica con el apoyo que suponen hoy los recursos de la comunicación telemática y la información digital tanto para la recogida y soporte de este tipo de información y su análisis mediante software específico.

d.- Un cuarto bloque recoge las "técnicas y estrategias socioanalíticas (de sociodiagnóstico)" que nos permiten diagnosticar en base a la naturaleza, estructura y dinámica de los grupos sociales. En ellos, se recogen instrumentos de análisis clásico (tests sociométricos) y también estrategias de la dinamización grupal (tales como el rol-playing o el sociodrama, entre otras). Particularmente interesante en este bloque es el abordaje de las tendencias actuales en el análisis sociométrico (un campo en plena revolución científica desde el plano de la psicología social y la propia sociología), especialmente por el papel de las tecnologías, tanto en la facilitación de procesos grupales, recogida de información y análisis de las mismas, como en las nuevas tendencias sobre la interacción grupal (incluyendo la virtual) y los nuevos conceptos sobre la creación de la grupalidad, su estabilidad, duración y modos de dinamización.

e.- Un quinto bloque agrupa las "técnicas y estrategias narrativas" se plantea con un carácter emergente en el ámbito de las técnicas diagnósticas. No obstante su este carácter existe ya tradición científica (investigación narrativa) y profesional (dinámicas reflexivas y discursivas) suficiente como para incluirlas en un modo propio de actividad diagnóstica. Estas técnicas persiguen fundamentalmente, hacer visibles y trabajar sobre los discursos de los participantes. Para ello, se sirve fundamentalmente de tres estrategias distintas: las historias de vida, los diarios y los grupos de discusión (con sus posibles variantes en el diseño de situaciones discursivas).

f.- Finalmente, el bloque de "técnicas e instrumentos de información y gestión del conocimiento diagnóstico" permite un agrupamiento de las tendencias más actuales y aún emergentes respecto del procesamiento y comunicación de información diagnóstica. En este ámbito el impacto innovador de las TIC es potencialmente enorme. El objeto de estas técnicas es operativizar actividades de gestión de información diagnóstica, previa o no (análisis documental, teledocumentación o informes de diagnóstico), al proceso de comunicación científico profesional de cara a los diversos agentes educativos. Éste es un campo potencial para la creación de plataformas de comunicación y gestión (personal) profesional y organizacional del conocimiento diagnóstico en los procesos formativos.

Con todo, el diagnóstico se presenta como una etapa clave en la construcción de planes de asesoría pertinentes y funcionales al sistema educativo nacional, y la calidad de sus procesos y resultados, como un desafío prioritario para los equipos de supervisión técnico pedagógica. En tanto los nuevos lineamientos para la gestión supervisora plantean la incorporación de principios de planificación estratégica en el diseño de los planes de asesoría, resulta relevante contextualizar la etapa de diagnóstico en el proceso global de planificación. A continuación se describen las características más relevantes del concepto y del proceso de planificación estratégica:

De las diversas y numerosas definiciones que se observan respecto del proceso de planificación estratégica, destaca la de Kast y Rosenzweig (1987) que afirman: “Planificar es el proceso de decidir anticipadamente lo que se ha de hacer y cómo, e implica la selección de objetivos y el desarrollo de políticas, programas y procedimientos para lograrlo. La planificación resulta ser una actividad integradora que busca aprovechar al máximo la efectividad total de una organización como un sistema de acuerdo con sus metas”. Otra definición indica que la planificación estratégica es un proceso de evaluación sistemática de la naturaleza de una organización, a través de los cuales se definen objetivos de corto, mediano y largo plazo, identificando metas y objetivos, desarrollando estrategias para alcanzarlos y localizando recursos para llevar a cabo dichas estrategias. Planificando estratégicamente se consigue lo siguiente:

- Establecer la dirección a seguir
- Examinar, analizar y discutir sobre las diferentes alternativas posibles.
- Facilitar la posterior toma de decisiones, minimizando los imprevistos y dando el uso más eficiente a los recursos.

La planificación estratégica se construye a partir de la idea de un futuro probable, dibujando un mapa de decisiones y acciones que se establecerán como necesarias para alcanzar ese futuro. La idea que subyace es que todas las acciones y decisiones deberán orientarse al logro de ese futuro deseado. Los objetivos o metas dentro de la planificación estratégica son estados o resultados deseados y expresados en términos de logros concretos, variando en áreas de interés o niveles según la

naturaleza de cada organización. Las estrategias están constituidas por los medios que una organización logra o dispone para alcanzar los objetivos. Puede haber una estrategia para cada producto o servicio y una global para toda la organización. En este sentido, algunos autores definen la estrategia estrictamente en términos de la relación de la organización con su entorno, de tal forma que sería el medio de garantizar el éxito continuo y evitar problemáticas emergentes. Por otra parte, se considera la administración estratégica como el proceso a través del cual una organización establece sus objetivos, formula acciones destinadas a lograr dichos objetivos dentro de determinadas previsiones temporales, impulsa esas acciones y fija el proceso y los resultados a obtener.

Como se parte del supuesto de que sin competidores no habría necesidad de estrategia, la administración dentro de la planificación estratégica se emplea para que la organización logre, con la eficacia posible, ventaja respecto a sus potenciales competidores a un costo razonable. Parte de esta ventaja se lograría identificando los factores de éxito de la organización y concentrando los recursos en un área concreta donde exista la oportunidad de lograr ventaja sobre los competidores (en este caso los competidores podrían ser escuelas que demuestran un mayor nivel de efectividad en similares condiciones, las que actuarían igualmente como modelos de futuro deseado).

Con todo, el manejo e integración de los principios de diagnóstico y planificación estratégica en la gestión del sistema educacional en su conjunto y particularmente, en la gestión del sistema de asesoría técnico pedagógica para el mejoramiento educativo; se presentan como herramientas valdeas y necesarias para abordar las debilidades observadas en los distintos ámbitos del sistema educativo nacional, y en las que sería favorable iniciar procesos de generación y actualización de competencias en los distintos actores del proceso.

En relación a las funciones del Modelo de Diagnóstico propuesto por Stufflebeam (1987), cabe señalar que en el presente trabajo confluyen todas las funciones señaladas, en tanto: i) tendrá objetivos de reconocimiento del contexto educativo sobre el que se va trabajar, identificación de condiciones educativas de

instituciones y zonas, y de reconocimiento para la selección y priorización de necesidades formativas (Función Diagnóstica en la Evaluación Inicial); ii): se desarrollará con el objeto de valorar la adecuación de los medios dispuestos para el desarrollo de los propósitos formativos (Función Diagnóstica en la Evaluación del Diseño del Proceso Formativo); iii) se vinculará al reconocimiento de modos en que se desarrollan los aprendizajes, en relación con el nivel de calidad y satisfacción que se van logrando (Función Diagnóstica en el Desarrollo del Proceso Educativo); y iv) se vinculará al reconocimiento del nivel de logro de los objetivos educativos, lo que puede tener que ver con la valoración de logros en un determinado programa o subsector educativo (Función Diagnóstica en la Evaluación de los Productos y del Progreso Educativo).

Finalmente, en relación a los "bloques" en que se organizan los métodos de recolección de información diagnóstica, y según lo planteado por García (2003), en el presente trabajo se aplican los bloques "a" y "c", en tanto: i) se utilizarán datos generados por la aplicación de "técnicas e instrumentos de prueba" que permiten la constatación de rasgos del conocimiento o rendimiento de los individuos, grupos y organizaciones; y ii) datos generados por la aplicación de "técnicas e instrumentos de encuesta y autoinforme" que permiten obtener una perspectiva del objeto diagnosticado, bien sobre esferas de su realidad o bien sus características específicas. Será importante mencionar que mientras más amplia sea la variedad de técnicas, fuentes o métodos de recopilación de información diagnóstica utilizados en un proceso dado, más amplios serán igualmente las posibilidades que generen sus resultados y para el soporte de definiciones, estrategias de intervención y mejoramiento.

Capítulo III

MODELO DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

3.1 Visión General del Modelo

Con el desarrollo de la teoría educacional, el avance tecnológico y la disponibilidad de modelos metodológicos más precisos y masivos; los sistemas educacionales modernos han construido y desarrollado un conjunto de instrumentos de monitoreo, medición y seguimiento que dan cuenta de la evolución del aprendizaje individual y colectivo, y de las condiciones en que el proceso educativo se desarrolla.

El trabajo que se presenta a partir de este capítulo, constituye una propuesta para la sistematización y análisis de la información generada por estos instrumentos, con el objetivo de desarrollar una estructura de análisis que permita, a partir de su aplicación territorial, dar cuenta de las características de un determinado contexto educativo, de manera tal, de proveer a los equipos de supervisión ministerial de información sistematizada que apoye su proceso de planificación estratégica para la asesoría y el mejoramiento educativo.

Se propone levantar un paquete de información que sea funcional a los procesos de focalización, tanto de la estrategia como de los recursos humanos y técnicos del sistema de asesoría ministerial, dando cuenta con ello de aspectos esenciales asociados a los factores que afectan el rendimiento escolar y de los criterios de focalización, integralidad y pertinencia indicados en el Modelo de Asesoría MINEDUC 2009.

3.2 Estructura y Aplicabilidad

La propuesta se basará en la sistematización de información secundaria cuantitativa disponible en prácticamente en la totalidad del sistema subvencionado de enseñanza, incluyendo tanto información generada por instrumentos de cobertura nacional, como aquella obtenida a través de instrumentos estandarizados de aplicación local que responden a lineamientos MINEDUC. Como principales fuentes de información del modelo se indican las siguientes:

- Ministerio de Educación MINEDUC, principalmente en lo referido a características de los establecimientos educacionales tales como: modalidad de enseñanza, comuna y área geográfica, dependencia, matrícula, dotación docente y tipo de jornada escolar.
- Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, principalmente en lo referido a resultados educacionales, expresados en puntajes promedio por establecimiento según nivel y/o subsector evaluado.
- Sistema de Subvención Escolar Preferencial SEP, principalmente en lo referido a velocidad lectora, comprensión lectora, gestión curricular de los equipos técnicos y docentes, gestión direccional, convivencia escolar y uso y disponibilidad de recursos técnico pedagógicos; siendo ésta, información recogida a través del diagnóstico aplicado en los establecimientos suscritos a este régimen de subvenciones. Igualmente, el Sistema SEP entrega información respecto del número de alumnos clasificados en la categoría de Prioritarios¹⁵.

Será importante señalar, que el modelo podrá ser aplicado en establecimientos no adscritos al Sistema SEP, en tanto se apliquen

¹⁵ La condición de Alumno Prioritario se define de la siguiente manera: a). alumnos de familias que pertenezcan al Sistema Chile Solidario; b). alumnos de familias que sean caracterizados como indigentes por el instrumento de caracterización socioeconómica vigente; c). alumnos que sus padres o apoderados sean clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud y/o d). en ausencia de lo anterior se considerará: Ingresos familiares, Escolaridad Familiar, Ruralidad y Pobreza. (LEY 20.248, 2008)

instrumentos de diagnóstico que den cuenta de los aspectos antes señalados.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, en lo referido a cuantificar el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de la población escolar, principalmente a través de su Índice de Vulnerabilidad Escolar.

El modelo considera la sistematización de la información de los establecimientos educacionales objeto de estudio a partir de variables independientes o de Caracterización, en función de variables dependientes o de Análisis, y podrá ser aplicado indistintamente a nivel de establecimientos, comunas, provincias y/o regiones, dependiendo del nivel de la administración del sistema educativo desde el cual se diagnostica. Cualquiera sea el nivel en que se aplique, el modelo entregará una descripción cuantitativa del conjunto objeto de estudio, basada en el análisis de un conjunto de información asociada a variables descriptoras del contexto estudiado. Podrá ser aplicado en una periodicidad anual, en tanto en este período se actualizan los resultados de los distintos instrumentos de monitoreo y seguimiento del desarrollo escolar utilizados por el modelo. Las variables empleadas podrán ser ampliadas y/o reducidas, en tanto se disponga de nuevos datos o sea necesario ajustar su estructura de variables en función de los requerimientos de quien diagnostica.

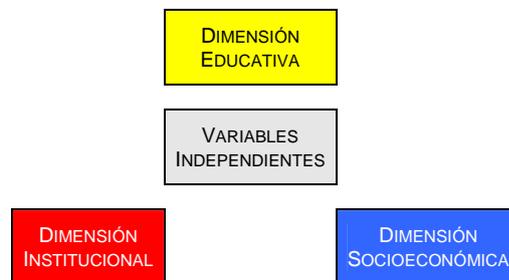
Si el modelo fuere aplicado a nivel de Establecimientos, entregará información para que directivos, unidades técnicas y docentes refuercen aquellos ámbitos de la gestión en que se observen menores niveles de rendimiento. Si se aplicare a nivel Comunal, el modelo entregará información para que los Departamentos Administrativos de Educación Municipal DAEMs a través de sus equipos técnicos, diseñen estrategias para el reforzamiento de la gestión de aquellos ámbitos que se observen deficientes. Dado que el nivel de gestión territorial de la supervisión técnico pedagógica del ministerio de educación es el provincial, la estructura del modelo ha sido diseñada para su aplicación en este nivel.

Se espera que al aplicar el modelo, el análisis de la información asociada de cuenta de las características principales del contexto educativo estudiado, de tal

manera, de orientar la gestión de los sistemas de asesoría técnico pedagógica para el mejoramiento educativo. En general, la aplicación e interpretación de los resultados del modelo debiera constituir un proceso de reflexión y autoanálisis, orientado hacia el levantamiento de nuevas y mejores prácticas que permitan un mejoramiento integral del proceso educativo.

Dicho lo anterior, la estructura general del modelo es la siguiente:

Tabla 3. Estructura General del Modelo.



3.3 Variables Independientes o de Caracterización

En tanto esta primera versión del modelo está diseñada para el análisis en un Nivel Provincial y en el Primer Ciclo de Educación Básica (NB1 y NB2), las variables independientes son las siguientes:

3.3.1 Modalidad de Enseñanza

Uno de los aspectos más relevantes en el análisis de los resultados de aprendizaje y de contextos socioeducativos en educación Básica lo constituye la diferenciación metodológica entre educación Regular y Multigrado, distinción asociada a la relación docente, espacio pedagógico y niveles de enseñanza impartidos (MINEDUC, 1995).

En educación Regular, el docente trabaja con un solo nivel de enseñanza por espacio físico (aula), con un grupo curso que comparte un nivel etéreo y pedagógico común. Esta modalidad predomina en contextos educativos urbanos y generalmente es también completa, es decir, en estos establecimientos se imparten los 6 niveles educacionales que componen la educación Básica NB1 a NB6 (MINEDUC, 2002b).

En educación Multigrado, se desarrollan procesos pedagógicos en dos o más niveles paralelamente, debiendo compartir y distribuir el espacio para el desarrollo de procesos pedagógicos diversos. Esta modalidad de formación se implementa mayoritariamente en zonas rurales, ya que su existencia y características metodológicas se encuentran determinadas por la demanda educativa observada en territorios de baja densidad poblacional y en la necesidad de adecuar el proceso educativo a estas condiciones.

El objetivo de considerar esta variable como eje principal del modelo será dar cuenta de las diferencias de condiciones y resultados observados en cada

Modalidad, en el entendido que esta diferenciación metodológica puede y tiene consecuencias en los indicadores del proceso educativo.

Si el modelo fuere aplicado en contextos en que esta diferenciación no tenga relevancia, se propone reemplazar esta variable por otra de similar naturaleza, es decir, una variable que discrimine entre aspectos metodológicos relevantes observados en el proceso pedagógico. Como variables independientes alternativas se identifican: nivel socioeconómico, tipo de jornada, ubicación geográfica o comuna, entre otras; además de las consideradas en el modelo.

3.3.2 Microcentros de Programación Pedagógica

Los Microcentros de Programación Pedagógica son espacios de trabajo en que docentes de establecimientos Multigrado uni, bi o tridocentes, que comparten un entorno sociocultural y educativo, sesiona periódicamente para analizar su quehacer profesional e intercambiar experiencias pedagógicas, desarrollar prácticas curriculares y metodológicas y recibir colectivamente, la asesoría técnico pedagógica de la supervisión ministerial (MINEDUC, 1995).

Se utilizará esta variable como independiente con el propósito de diferenciar el comportamiento de los distintos Microcentros existentes en el territorio, según el conjunto de variables dependientes.

Si el modelo fuere aplicado en contextos en que no existan Microcentros, se propone obviar esta variable.

3.3.3 Área Geográfica

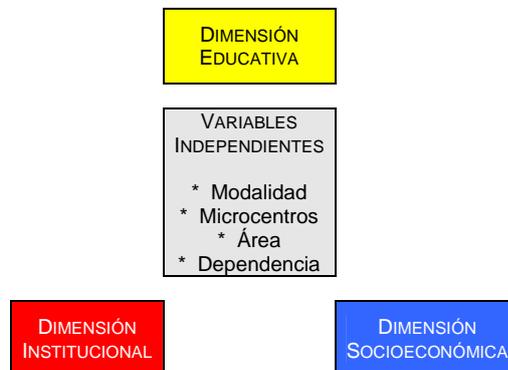
Según los análisis nacionales de resultados de aprendizaje entregados por SIMCE (MINEDUC, 2008a), esta variable tiene alta relevancia en el análisis de los factores del rendimiento educativo. Por esta razón se incluye como variable Independiente del modelo.

3.3.4 Dependencia

Según los análisis nacionales de resultados de aprendizaje entregados por SIMCE (MINEDUC, 2008a), esta variable tiene alta relevancia en el análisis de los factores del rendimiento educativo. Por esta razón se incluye como variable Independiente del modelo.

Descritas las variables Independientes, el modelo queda conformado de la siguiente manera:

Tabla 4. Estructura General del Modelo. Variables Independientes.



3.4 Variables Dependientes o de Análisis

Como ya se ha planteado, las variables socioeconómicas fueron hasta hace poco el principal foco de estudio en relación al rendimiento escolar, no obstante, los análisis realizados por SIMCE en función de los resultados 2007 y 2008 (MINEDUC, 2008a), dan cuenta de la influencia significativa de variables de índole institucional y de gestión en el desempeño académico de los estudiantes. A partir de ello y de las conclusiones de otros estudios respecto de los factores del rendimiento académico las dimensiones y variables de análisis del modelo son las siguientes:

3.4.1 Dimensión Educativa

Se entenderá esta dimensión como expresión de las características técnico pedagógicas del proceso educativo, de sus indicadores educacionales y de gestión, de sus procesos operacionales, así como de los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de sus prácticas. El objetivo será dar cuenta de las características y condiciones técnico educativas en que se desarrolla el proceso y sus resultados, para de esta manera, identificar debilidades y posibles ejes de intervención en este ámbito. Las variables de la dimensión son las siguientes:

3.4.1.a Gestión Curricular

La Gestión Curricular se relaciona con las prácticas para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. Se incluyen en esta dimensión las prácticas para asegurar que los énfasis de la propuesta curricular sean coherentes con el entorno sociocultural en que el proceso se desarrolla, con las necesidades formativas y educativas de los estudiantes, y con la organización, del proceso enseñanza aprendizaje. Se incluyen en este ámbito los aspectos metodológicos del proceso educativo, tales como modalidad de enseñanza, concentración, formación docente, entre otros aspectos.

Esta variable será expresión de la calidad de la gestión docente e institucional respecto de la programación y planificación de la acción pedagógica y curricular y constituye una dimensión del diagnóstico aplicado en los establecimientos clasificados como Emergentes en el sistema de Subvención Escolar Preferencial SEP (MINEDUC, 2008d).

3.4.1.b Tasa de Estudiantes

Esta variable será expresión de la carga de trabajo en aula de los docentes, en el entendido que el número de alumnos con que trabaja un docente por espacio físico (aula) es un aspecto metodológico relevante en el análisis de contextos y resultados educativos.

3.4.1.c Tasa de Docencia

Esta variable, complementaria a la anterior, será expresión del número de docentes de aula respecto del número de alumnos de la matrícula.

3.4.1.d Resultados SIMCE

Las pruebas aplicadas en el marco del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, evalúan el cumplimiento y logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular de Enseñanza en los diferentes ciclos y subsectores evaluados (MINEDUC, 2003). Por ejemplo: las pruebas de 4to Año Básico evalúan el cumplimiento y logro de objetivos y contenidos desarrollados en los cuatro años del primer ciclo de educación Básica, conformado por los niveles NB1 (1er y 2do Año) y NB2 (3er y 4to Año) (MINEDUC, 2002b). Así entendido, esta variable será expresión de los aprendizajes logrados por los estudiantes durante los ciclos y subsectores objeto de análisis.

3.4.1.e Velocidad Lectora

La Lectura es la base que posibilita cualquier aprendizaje y sin duda, la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas. A partir de ello, su

enseñanza pasa a constituirse en una de las tareas más importantes que debe llevar a cabo la escuela. En la actual política ministerial, elevar el nivel de Lectura de todos y todas las alumnas constituye una prioridad de carácter nacional (MINEDUC, 2008d). Así entendido, esta variable será expresión del nivel de velocidad de decodificación lectura desarrollado por los estudiantes en los cursos, niveles y ciclos objeto de análisis.

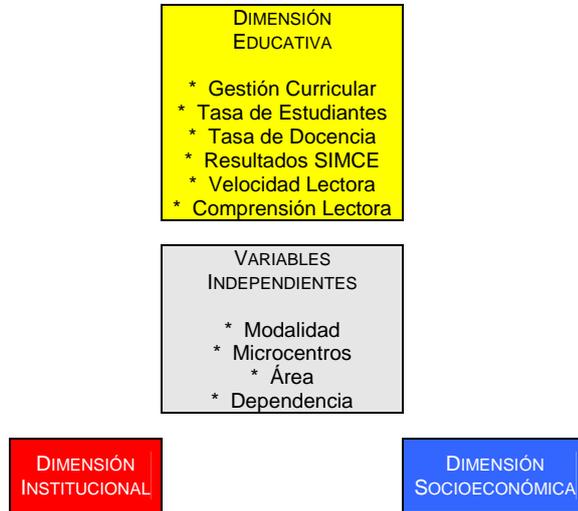
3.4.1.f Comprensión Lectora

La Comprensión Lectora es igualmente otra de las competencias trascendentes en el desarrollo de las personas, en el aprendizaje de contenidos, en la adquisición de habilidades sociales, en el desarrollo del pensamiento y en el efectivo ejercicio de la ciudadanía. Al igual que lo indicado en Velocidad Lectora, es una de las misiones más importantes del sistema educacional.

El concepto de Comprensión Lectora se asocia a la capacidad de captación del sentido manifiesto explícito o literal de un determinado texto, expresado en la traducción de signos escritos a sus correspondientes signos orales, en la interpretación de las palabras en el sentido correcto dentro del texto, en la retención de su significación y en la comprensión de las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto (ALLIENDE, CONDEMARIN, MILICIC. 1991). Así entendido, esta variable será expresión del nivel de Comprensión Lectora alcanzado por los estudiantes en los cursos, niveles y ciclos objeto de análisis.

Descritas las variables de la Dimensión Educativa, el modelo se conforma de la siguiente manera:

Tabla 5. Estructura del Modelo. Variables Independientes y Variables Dimensión Educativa.



3.4.2 Dimensión Institucional

Se entenderá esta dimensión como expresión del contexto socio institucional, de la gestión direccional, de las características de la comunidad escolar y del nivel de recursos de que se dispone. El objetivo será dar cuenta de las características y condiciones institucionales en que se desarrolla el proceso, para de esta manera, identificar debilidades y posibles ejes de intervención en este ámbito. Las variables de la dimensión son las siguientes:

3.4.2.a Liderazgo y Dirección

El Liderazgo se relaciona con las prácticas desarrolladas por el director y los equipos directivos para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales. En esta dimensión, se incluyen las prácticas de planificación, la coordinación de los actores, la articulación con otros actores u organizaciones y la generación y análisis de información útil para la evaluación institucional y toma de decisiones.

Esta variable será expresión de la calidad de la gestión direccional de los establecimientos educacionales objeto de estudio. Al igual que la variable Gestión Curricular, constituye una dimensión del diagnóstico aplicado en los establecimientos clasificados como Emergentes en el sistema SEP.

3.4.2.b Convivencia Escolar

En el ámbito de la Convivencia se incluyen las prácticas para considerar e integrar armónicamente las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Se incluyen en esta dimensión las prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa y las estrategias para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.

Esta variable será expresión del ambiente y condiciones de trabajo socio institucionales y pedagógicas observadas en los establecimientos educacionales objeto de estudio. Como la variable anterior, constituye una dimensión del diagnóstico aplicado en los establecimientos clasificados como Emergentes en el sistema SEP.

3.4.2.c Uso de Recursos

En el ámbito de la Gestión de Recursos se incluyen las prácticas para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes, así como la organización, mantención y optimización de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, de equipamiento e infraestructura de que se disponga. Se incluyen las prácticas para asegurar el desarrollo profesional, la utilización eficiente de estos recursos, así como el uso eficiente de los sistemas de soporte y servicios que MINEDUC pone a disposición de los establecimientos.

Esta variable será expresión del nivel de disponibilidad y forma de uso de recursos financieros, materiales, tecnológicos, de equipamiento e infraestructura presente en los establecimientos educacionales. Como la variable anterior, constituye una dimensión del diagnóstico aplicado en los establecimientos clasificados como Emergentes en el sistema SEP.

3.4.2.d Jornada Escolar

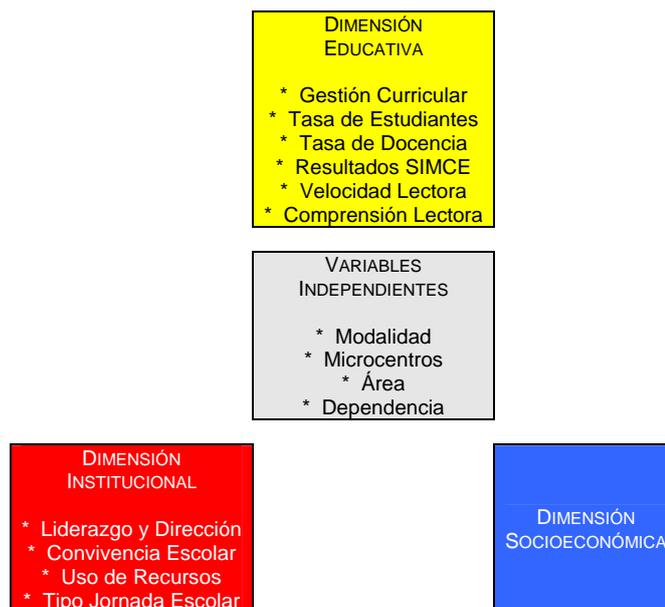
Existen buenas razones para pensar que un programa que aumenta la permanencia de los estudiantes en las escuelas tendrá efectos positivos en los resultados educacionales. Más horas en la escuela debiera ser un factor de mejoramiento del rendimiento escolar individual y colectivo, en la medida claro que está, que este tiempo adicional disponible sea utilizado en acciones educacionalmente productivas.

La Jornada Escolar Completa JEC es una estrategia ministerial para mejorar la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, a través del incremento de los tiempos pedagógicos en el contexto del

nuevo marco curricular (MINEDUC, 1998). Se hace operativa en el paso de una jornada organizada en horario de mañana o tarde, a uno de jornada escolar extendida o completa, aumentando en promedio el tiempo escolar en educación Básica en un 24% y en Media en un 18% (DESUC, 2005). Así entendido, esta variable será expresión del tiempo que los establecimientos educacionales objeto de estudio tienen en un régimen de trabajo extendido.

Descritas las variables de la Dimensión Institucional, el modelo se conforma de la siguiente manera:

Tabla 6. Estructura del Modelo. Variables Independientes, Variables Dimensión Educativa y Variables Dimensión Institucional.



3.4.3 Dimensión Socioeconómica

Se entenderá esta dimensión como expresión de las condiciones socioeconómicas de alumnos, establecimientos y entorno comunitario.

A partir de los análisis de los factores del rendimiento educativo realizados año a año en función de los resultados de las pruebas SIMCE, los actuales lineamientos ministeriales -expresados en programas como Yo Elijo Mi Pc (entrega de computadores a alumnos en vulnerabilidad social con buen rendimiento académico), Maletines Literarios (entrega de libros de literatura nacional y universal a familias en vulnerabilidad social con hijos en edad escolar) o Subvención Escolar Preferencial (LEY 20.248, 2008)- se encuentran fuertemente determinados por la vulnerabilidad socioeconómica como factor decisivo en el análisis del rendimiento educativo. A partir de ello, las variables que componen esta dimensión son las siguientes:

3.4.3.a Tasa de Alumnos Prioritarios

La Ley SEP indica: "el costo de la enseñanza es mayor a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica" (LEY 20.248, 2008), otorgándole reconocimiento legal a esta condicionante. Se construye a partir de este principio el concepto de Alumno Prioritario, alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo en condiciones de equidad.

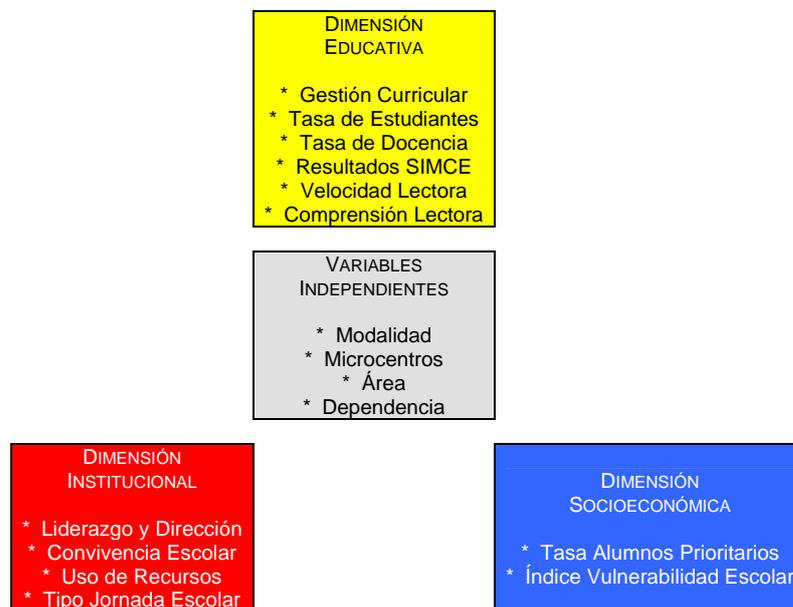
El concepto de Alumno Prioritario es igualmente relevante en los aspectos financieros del Sistema SEP, en tanto constituye el indicador para el cálculo y pago de la subvención adicional, buscando con ello asegurar la disponibilidad de recursos para la generación de un servicio educativo de mejor calidad. Con la inyección de estos recursos, se espera que los establecimientos puedan dar cumplimiento a los compromisos educacionales que igualmente les exige este marco legal (MINEDUC, 2008d). Así entendido, esta variable será expresión de la magnitud de la presencia de alumnos prioritarios en la población escolar de los establecimientos educacionales objeto de estudio.

3.4.3.b Índice de Vulnerabilidad Escolar

Este indicador es calculado anualmente por Junaeb para determinar el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de la población escolar. Es un instrumento diseñado y aplicado para asegurar la adecuada asignación de beneficios (JUNAEB, 2005). Esta variable será expresión del nivel de vulnerabilidad de la población escolar de los establecimientos educacionales objetos de estudio, a partir de los puntajes obtenidos en este indicador¹⁶.

Descritas las variables de la Dimensión Socioeconómica, el modelo se conforma de la siguiente manera:

Tabla 7. Estructura del Modelo. Variables Independientes, Variables Dimensión Educativa, Variables Dimensión Institucional y Variables Dimensión Socioeconómica.



16 Descripción del Índice en Capítulo IV.

Capítulo IV

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El modelo de análisis diagnóstico constituye una propuesta de organización lógica de información secundaria cuantitativa generada por instrumentos de monitoreo, medición y seguimiento del aprendizaje individual y colectivo, a partir de la sistematización de los datos en función de variables y dimensiones que darán cuenta de los ámbitos de influencia y factores más relevantes en el rendimiento educativo.

Según el tipo de variable y la naturaleza de la fuente y/o instrumento, las variables presentan distintas metodologías de evaluación y/o calificación. Las consideraciones metodológicas respecto de cada una de las variables del modelo son las siguientes:

4.1 Variables Independientes o de Caracterización

4.1.1 Modalidad de Enseñanza

Fuente: Directorio de Establecimientos Educativos. MINEDUC 2009.

Se considerarán escuelas Multigrado aquellos establecimientos que cuenten con 3 ó menos docentes de aula y que entreguen 2 ó más niveles de enseñanza. Los establecimientos se clasificarán en las siguientes categorías:

CATEGORÍAS

- Básica Regular
- Básica Multigrado

4.1.2 Microcentros de Programación Pedagógica

Fuente: Directorio de Establecimientos Educativos. MINEDUC 2009.

A nivel nacional, los Microcentros están integrados en promedio por 8,5 profesores pertenecientes a 6 establecimientos diferentes (MINEDUC, 1995). En esta variable los establecimientos se clasificarán según los Microcentros existentes en el territorio de aplicación del modelo.

CATEGORÍAS

- Microcentros del Territorio

4.1.3 Área Geográfica

Fuente: Directorio de Establecimientos Educativos. MINEDUC 2009.

Los establecimientos se clasificarán según las siguientes categorías:

CATEGORÍAS

- Establecimiento Urbano
- Establecimiento Rural

4.1.4 Dependencia

Fuente: Directorio de Establecimientos Educativos. MINEDUC 2009.

Los establecimientos se clasificarán según las siguientes categorías:

CATEGORÍAS

- Municipal
- Particular Subvencionada
- Particular Pagada

4.2 Variables Dependientes o de Análisis

4.2.1 Dimensión Educativa

4.2.1.a Gestión Curricular

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC.

Esta variable se desagregará en 10 ejes temáticos evaluados de forma independiente a partir de pautas autoaplicadas en que los equipos directivos y docentes de los establecimientos han calificado el nivel de cumplimiento de un conjunto de prácticas propuestas por MINEDUC en cada ámbito (MINEDUC, 2008d), las que han sido seleccionadas a partir del modelo de Escuelas Efectivas (UNICEF. MINEDUC. 2004). Las prácticas que componen los instrumentos han sido evaluadas a partir de la pauta siguiente y un ejemplo de evaluación se presenta a continuación:

Variable Gestión Curricular

Eje Planificación de Clases

Práctica Autoevaluada

- El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con tiempo semanal fijo suficiente para trabajar individual o grupalmente la planificación de clases y de la jornada de trabajo diaria.

Tabla 8. Tabla de Autoevaluación de Prácticas Educativas

CATEGORÍAS	PUNTAJE	CATEGORIA
La práctica no se realiza	0	
La práctica se realiza de manera ocasional, no institucionalizada, sin seguimiento y/o evaluación	1	INSUFICIENTE
La práctica se realiza de manera permanente e institucionalizada, pero sin seguimiento y/o evaluación.	2	SUFICIENTE
La práctica se realiza de manera permanente, institucionalizada, se realiza seguimiento de su desarrollo, evaluación de su ejecución y se obtienen los aprendizajes para prácticas futuras.	3	BUENO

Fuente: Mineduc. 2008d.

Por ejemplo: si el establecimiento se evalúa en un nivel de logro Suficiente, que equivale a 2 puntos, significaría que los participantes en el proceso de autoevaluación consideran que si bien, existe un tiempo para el trabajo técnico de los docentes, no hay logro en la retroalimentación respecto del impacto de esta práctica en los resultados y gestión docente.

A partir de los valores entregados por la autoevaluación en cada práctica, se calculará el Porcentaje de Logro de las Prácticas del Eje, donde 100 indicará el máximo nivel de logro de las prácticas y 0 el mínimo logro. A partir de las Categorías de Logro asociadas a los puntajes de la tabla de Autoevaluación, un porcentaje inferior al 33% se considerará “Insuficiente”, mientras que uno superior al 66% se considerará “Bueno”. Los porcentajes entre estos valores se considerarán “Suficientes”. El porcentaje de logro se calculará de la siguiente manera:

Tabla 9. Cálculo Porcentaje Logro Prácticas Educativas según Eje

PORCENTAJE DE LOGRO PRÁCTICAS DEL EJE	(SUMATORIA PUNTAJES ASIGNADOS A CADA PRÁCTICA * 100)
	PUNTAJE MÁXIMO EJE

Los ejes de la variable Gestión Curricular son los siguientes:

- a.1 Eje Calendarización Anual
- a.2 Eje Plan de Estudios
- a.3 Eje Planificación Anual
- a.4 Eje Planificación de Clases
- a.5 Eje Planificación de Evaluaciones
- a.6 Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos
- a.7 Eje Ambiente para el Aprendizaje
- a.8 Eje Enseñanza para el Aprendizaje
- a.9 Eje Acompañamiento a los Docentes
- a.10 Eje Análisis de Resultados Y Estrategias Remediales

Cada Eje actuará como una variable distinta, en tanto cada uno de ellos da cuenta de aspectos específicos de la gestión curricular. Las prácticas evaluadas y sus resultados por eje, se encuentran descritos en los anexos I y II del presente trabajo.

4.2.1.b Tasa de Estudiantes

Fuente: Directorio de Establecimientos Educacionales. MINEDUC 2009.

Esta variable se expresará en Número de Alumnos por Docente de Aula y se calculará a partir de la siguiente operación:

Tabla 10. Cálculo Tasa de Estudiantes

TASA DE ESTUDIANTES	NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES
	NÚMERO TOTAL DOCENTES DE AULA

4.2.1.c Tasa de Docencia

Fuente: Directorio de Establecimientos Educacionales. MINEDUC 2009.

Esta variable se expresará en Docentes de Aula por cada 100 Alumnos y se calculará a partir de la siguiente operación:

Tabla 11. Cálculo Tasa de Docencia

TASA DE DOCENCIA	(NÚMERO DE DOCENTES DE AULA * 100)
	NÚMERO TOTAL ALUMNOS

4.2.1.d Resultados SIMCE

Fuente: SIMCE 2008.

Esta variable, indicativa del nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes durante el ciclo y subsector objeto de estudio, se expresará en Puntaje Promedio del según Ciclo y Subsector y se calculará a partir de la siguiente operación:

Tabla 12. Cálculo Puntajes Promedio SIMCE

PUNTAJES PROMEDIO SIMCE	(SUMATORIA PUNTAJES PROMEDIO ESTABLECIMIENTOS EVALUADOS * 100)
	(NÚMERO TOTAL DE ESTABLECIMIENTOS EVALUADOS)

4.2.1.e Velocidad Lectora

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Si bien los establecimientos podrán determinar los instrumentos para realizar la medición de la situación inicial de los estudiantes en Velocidad Lectora, MINEDUC ha establecido que la presentación de los resultados debe entregarse según Tabla de Desempeños que indica los desempeños esperables en Palabras Leídas Fluidamente por Minuto. La tabla según curso de educación Básica es la siguiente:

Tabla 13. Tabla de Desempeños Velocidad Lectora

NIVELES	1° B	2° B	3° B	4° B	5° B	6° B	7° B	8° B
MUY RÁPIDA	56	84	112	140	168	196	214	214
RÁPIDA	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	194-213	194-213
MEDIO ALTA	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	174-193	174-193
MEDIO BAJA	29-37	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	154-173	154-173
LENTA	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	135-153	135-153
MUY LENTA	21	42	63	84	103	124	134	14

Fuente: Mineduc. 2008d.

La variable se expresará en Porcentaje de Alumnos con Desempeño Equivalente o Superior a la categoría Medio Alta según Curso a partir de lo indicado en Tabla de Desempeños (MINEDUC, 2008d).

4.2.1.f Comprensión Lectora

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Aunque las pruebas SIMCE Lectura entregan indicadores respecto a la situación inicial de los estudiantes en Comprensión Lectora, MINEDUC ha propuesto que los establecimientos apliquen instrumentos complementarios para evaluar la situación inicial de sus estudiantes en este ámbito.

Independiente del instrumento aplicado, la variable debe homologarse a Porcentaje de Estudiantes con Desempeños Esperados para su Nivel, a partir de la ponderación de resultados según se indica en tabla siguiente:

Tabla 14. Variable Comprensión Lectora. Presencia de Aprendizajes Clave según Curso

APRENDIZAJES CLAVE	1° BÁSICO	2° BÁSICO	3° BÁSICO	4° BÁSICO
INCREMENTO DE VOCABULARIO	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL
ARGUMENTACIÓN	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL
PARAFRASEO	% EN NIVEL	% EN NIVEL	NO APLICA	NO APLICA
EXTRAER INFORMACIÓN	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL
RECONOCIMIENTO DE TIPOS DE TEXTOS	% EN NIVEL	% EN NIVEL	NO APLICA	NO APLICA
INTERPRETACIÓN DE SIGNOS ESCRITOS	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL
APROXIMACIÓN Y MOTIVACIÓN A LA LECTURA	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL
VALOR PONDERADO COMPRENSIÓN LECTORA	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL	% EN NIVEL

Fuente: Mineduc. 2008d.

4.2.2 Dimensión Institucional

4.2.2.a Liderazgo y Dirección

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Esta variable se desagregará en 2 ejes temáticos evaluados de forma independiente a partir de pautas autoaplicadas en que los equipos directivos y docentes de los establecimientos califican el nivel de cumplimiento de un conjunto de Prácticas ha evaluar propuestas por MINEDUC, descritas a partir del modelo de Escuelas Efectivas.

A partir de los valores observados en cada práctica, de la misma forma que en la variable Gestión Curricular, se calculará el Porcentaje de Logro de las Prácticas del Eje, donde 100 indicará el máximo nivel de logro de las prácticas y 0 el mínimo logro. A partir de las Categorías de Logro asociadas a los puntajes de la tabla de Autoevaluación, un porcentaje inferior al 33% se considerará “Insuficiente”, mientras que uno superior al 66% se considerará “Bueno”. Los porcentajes entre estos valores se considerarán “Suficientes”. El porcentaje de logro se calculará de la siguiente manera:

Tabla 15. Cálculo Porcentaje Cumplimiento Prácticas Educativas según Eje

PORCENTAJE DE LOGRO PRÁCTICAS DEL EJE	$\frac{(\text{SUMATORIA PUNTAJES ASIGNADOS A CADA PRÁCTICA} * 100)}{\text{PUNTAJE MÁXIMO EJE}}$
---------------------------------------	---

Los ejes de la variable Liderazgo y Dirección son los siguientes:

- a.1 Eje Tipo de Liderazgo
- a.2 Eje Foco de la Gestión Directiva

Como se ha indicado, en este tipo de variables cada eje actúa como una variable distinta, en tanto cada uno da cuenta de aspectos específicos de la gestión.

Las prácticas evaluadas y sus resultados por eje, se encuentran descritos en los anexos I y II del presente trabajo.

4.2.2.b Convivencia Escolar

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Esta variable se evalúa y cuantifica de la misma manera que la variable anterior. Se desagrega en 2 ejes de autoevaluación, cada uno de los cuales aborda temáticas distintas respecto del ambiente de trabajo socio institucional y pedagógico. Los ejes de la variable Convivencia Escolar son los siguientes:

- b.1 Eje Clima Escolar
- b.2 Eje Familia y Apoderados

4.2.2.c Uso de Recursos

Fuente: Sistema SEP. Diagnóstico 2008. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Esta variable se evalúa y cuantifica de la misma manera que la variable anterior. Se desagrega en 2 ejes de autoevaluación, cada uno de los cuales aborda temáticas distintas respecto de la disponibilidad y forma de uso de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, de equipamiento e infraestructura. Los ejes de la variable Uso de Recursos son los siguientes:

- c.1 Eje Capacidades de la Comunidad Escolar
- c.2 Eje Recursos Pedagógicos

4.2.2.d Jornada Escolar

Fuente: Directorio de Establecimientos Educativos. MINEDUC 2009.

Esta variable, indicativa del tiempo acumulado por los establecimientos en régimen de trabajo modificado y/o extendido, se expresará en Años en Jornada Escolar Completa.

4.2.3 Dimensión Socioeconómica

4.2.3.a Tasa de Alumnos Prioritarios

Fuente: Sistema SEP 2009. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

La condición de Alumno Prioritario se define de la siguiente manera:

- Alumnos de familias que pertenezcan al Sistema Chile Solidario.
- Alumnos de familias que sean caracterizados como indigentes por el instrumento de caracterización socioeconómica vigente.
- Alumnos que sus padres o apoderados sean clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud.
- En ausencia de lo anterior se considera: Ingresos familiares, Escolaridad Familiar, Ruralidad, Pobreza, entre otras.

Esta variable se expresará en Número de Alumnos Prioritarios por cada 100 Alumnos, dando cuenta de la tasa de alumnos prioritarios respecto del total de la población escolar. Se calculará a partir de la siguiente operación:

Tabla 16. Cálculo Variable Tasa de Vulnerabilidad

TASA DE VULNERABILIDAD	$\frac{(\text{NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS PRIORITARIOS} * 100)}{\text{NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS}}$
------------------------	--

4.2.3.b Índice de Vulnerabilidad Escolar

Fuente: Sistema SEP 2009. DEPROV Cauquenes. MINEDUC

Los componentes del indicador son los siguientes: Nivel Socioeconómico Familia (escolaridad padre, madre y/o apoderado y nivel de ingresos, puntaje municipal si lo tiene), Entorno Establecimiento (ruralidad, conectividad y pobreza del entorno inmediato) y Condiciones Establecimiento (infraestructura y equipamiento). Su valor

fluctúa entre 0 y 100, donde 100 indica el máximo nivel de vulnerabilidad (JUNAEB, 2005).

Descritas las consideraciones metodológicas de cada una de las variables, la estructura final del modelo es la siguiente:

Tabla 17. Estructura Completa del Modelo



Capítulo V

APLICACIÓN DEL MODELO

5.1 Ámbito de Aplicación

Como se ha indicado, el siguiente ejercicio de aplicación del modelo se realizará en el nivel Provincial, más precisamente en el territorio jurisdiccional del Departamento Provincial de Educación de Cauquenes. Se espera -a partir de la organización lógica de sus resultados- generar un documento de información sistematizada cuyo análisis sirva de apoyo para la gestión del equipo y unidad de supervisión de este departamento provincial, verificando al mismo tiempo la viabilidad metodológica y utilidad práctica de su aplicación, en la definición de posibles ámbitos de acción en el marco de la asesoría técnico pedagógica.

En virtud de la disponibilidad de información el presente ejercicio se aplicará en establecimientos educacionales que imparten educación Básica de la provincia de Cauquenes adscritos al sistema de Subvención Escolar Preferencial SEP y clasificados en la categoría de Emergentes.

Se entenderá que un establecimiento está adscrito al Sistema SEP cuando su Sostenedor tenga firmado y formalizado el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con MINEDUC y perciba a partir de él, la Subvención Escolar Preferencial. Cabe señalar que la subvención se calcula en base al número de Alumnos Prioritarios.

Por establecimiento Emergente se entenderá aquellos que no cumplen con los estándares nacionales para su grupo control en a lo menos, las últimas tres mediciones realizadas. La clasificación será realizada por MINEDUC y revisada al menos cada cuatro años (MINEDUC, 2008d).

Dicho lo anterior, la muestra para la siguiente aplicación se define a partir de los siguientes criterios:

- Establecimientos que se encuentren en el territorio jurisdiccional del Departamento Provincial de Educación de Cauquenes;
- Que impartan enseñanza Básica en cualquiera de sus modalidades (Regular o Multigrado);
- Que se encuentren adscritos al Sistema de Subvención Escolar Preferencial SEP (Convenio) y
- Que hayan sido calificados como Emergentes en el Sistema SEP.

Así definida, la muestra queda conformada por 49 establecimientos educacionales que corresponden al 83% del total de establecimientos que imparten educación Básica en el territorio provincial (49/59) y que aglutinan al 48,9% de la matrícula provincial en el nivel (3.595/7.355). El análisis se realizará con información año 2008. En las variables asociadas al Directorio de Establecimientos Educacionales MINEDUC, la información es año 2009. El detalle de los establecimientos educacionales objeto de estudio se encuentra en Anexo V.

Será importante señalar que la clasificación que otorgue MINEDUC a un establecimiento en el marco del Sistema de Subvención Escolar Preferencial tendrá consecuencias a lo largo de todo el Proceso SEP, observándose como consecuencia inicial la obligatoriedad de levantar un Diagnóstico Socioeducativo en todos los establecimientos clasificados como Emergentes. Las categorías de clasificación son las siguientes:

- Autónomos: establecimientos que hayan mostrado sistemáticamente buenos Puntajes Promedio SIMCE;
- Emergentes: establecimientos que no hayan mostrado sistemáticamente buenos Puntajes Promedio SIMCE;
- En Recuperación: establecimientos que obtengan sistemáticamente bajos

Puntajes Promedio SIMCE.

Se entenderá por “sistemáticamente” el no cumplir con los estándares nacionales para su grupo control en, a lo menos, las últimas tres mediciones realizadas. Los establecimientos nuevos, serán clasificados como Emergentes hasta completar dos mediciones SIMCE. (Ley 20.248, 2008)

5.2 Características del Territorio

5.2.1 Descripción General

La provincia de Cauquenes está ubicada al suroeste de la Región del Maule y está conformada por las comunas de Cauquenes, Chanco y Pelluhue. Su capital Cauquenes, es comuna del Secano Interior y concentra el 72,2% de la población provincial. Las comunas de Chanco y Pelluhue, corresponden a comunas Costeras y en conjunto ocupan el 29,8% de la superficie provincial. De la población provincial, un 67,7% reside en sectores urbanos y un 32,3% en sectores rurales.

Entre las actividades socioproductivas de la provincia se destacan los ámbitos silvícola, vitivinícola, agrícola, pesquero, turístico, artesanal, comercial y de servicios; las que determinan la conformación de un contexto social en que predomina culturalmente la ruralidad como elemento distintivo de la idiosincrasia provincial. Ligado a esta ruralidad, se observan niveles elevados de vulnerabilidad y bajos de desarrollo educativo y humano, factores que inciden en el desarrollo provincial y particularmente, en la gestión educativa. Sus principales datos poblacionales son los siguientes:

Tabla 18. Población según División Política

	%		
	PAÍS	REGIÓN	PROVINCIA
Población Urbana	86.6	66.4	67.7
Población Rural	13.4	33.6	32.3

Fuente: Censo 2002

Tabla 19. Población Provincial, Territorio y Densidad Poblacional

COMUNA	HBTES	%	KMS ²	%	HBTES/KM ²
Cauquenes	41.217	72,2	2.126	70,2	19,4
Chanco	9.457	16,6	529	17,5	17,9
Pelluhue	6.414	11,2	372	12,3	17,2
TOTAL	57.088	100,0	3.027	100,0	18,9

Fuente: Censo 2002

5.2.2 Oferta en Educación Básica

La oferta educativa en educación Básica de la provincia de Cauquenes se compone de 59 establecimientos educacionales que imparten enseñanza a más de 7.000 alumnos entre los niveles NB1 a NB6.

Los establecimientos se concentran mayoritariamente en la comuna de Cauquenes con el 57,6% (34/59) y se emplazan mayoritariamente en el área geográfica Rural con un 74,6% (44/59). Comparativamente, la comuna de Chanco es la que presenta la mayor ruralidad educativa con un 88,2% (15/17).

Según Dependencia la oferta es principalmente Municipal, con un 94,9% (56/59). No se registran establecimientos Particulares Pagados a nivel provincial, así como tampoco, sostenedores particulares en el área Rural del sistema.

Destaca la magnitud de la educación Básica Multigrado con un 62,7% del total del nivel (37/59). Esta modalidad representa gran parte del total de educación Básica en cada una de las comunas de la provincia con un 55,9% en Cauquenes (19/34), un 76,5% en Chanco (13/17) y un 62,5% en Pelluhue (5/8). La educación Básica Rural presenta igualmente un 15,9% de educación Básica Regular (7/44). Los datos anteriormente indicados, confirman la alta Ruralidad de la oferta educativa provincial y constituye un elemento relevante del diagnóstico del contexto educativo provincial.

5.3 Variables de Caracterización

5.3.1 Modalidad de Enseñanza

La distribución de establecimientos y matrícula según esta variable es la siguiente:

Tabla 20. Establecimientos Educativos (EE) y Matrícula (MAT) según Modalidad de Enseñanza

MODALIDAD	EE (N)	EE (%)	MAT (N)	MAT (%)
Regular	12	25	2868	80
Multigrado	37	75	727	20
TOTAL	49	100	3.595	100

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Destaca la diferencia de concentración de matrícula observada entre las distintas modalidades. Mientras en educación Básica Regular los establecimientos registran un promedio 239 alumnos por establecimiento, en educación Multigrado el promedio es de 20 alumnos. El promedio para la muestra es de 73 alumnos por establecimiento.

5.3.2 Microcentro

La distribución de establecimientos y matrícula según esta variable es la siguiente:

Tabla 21. Establecimientos Educativos (EE) y Matrícula (MAT) según Microcentro

MICROCENTRO	EE (N)	EE (%) ¹⁷	MAT (N)	MAT (%)
Cardonal	5	13	54	6
Cariñositos	4	10	92	11
Chanco Norte	7	18	172	20
Chanco Oriente	7	18	143	17
Innovadores	3	8	149	17
Norteños	7	18	95	11
Renovados	6	15	151	18
TOTAL	39	100	856	100

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

¹⁷ Los porcentajes han sido calculados sobre la información del total de establecimientos adscritos al régimen de Microcentros presentes en la muestra.

5.3.3 Área Geográfica

La distribución de establecimientos y matrícula según esta variable es la siguiente:

Tabla 22. Establecimientos Educativos (EE) y Matrícula (MAT) según Área Geográfica

ÁREA	EE (N)	EE (%)	MAT (N)	MAT (%)
Urbana	5	10	2150	60
Rural	44	90	1445	40
TOTAL	49	100	3595	100

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Destaca la cercanía porcentual observada en la matrícula de una y otra área, frente a la gran diferencia observada en la distribución de los establecimientos en cada una de ellas. El promedio de estudiantes para el área Urbana es de 430 alumnos por establecimiento, mientras que para el área rural es de 33.

5.3.4 Dependencia

La distribución de establecimientos y matrícula según esta variable es la siguiente:

Tabla 23. Establecimientos Educativos (EE) y Matrícula (MAT) Área Geográfica

ÁREA	EE (N)	EE (%)	EE (N)	EE (%)
Municipal	49	100	49	100
Particular Subvencionado	0	0	0	0
Particular Pagado	0	0	0	0
TOTAL	49	100	49	100

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

A partir de los resultados observados en la tabla anterior, la variable Dependencia dejará de ser considerada en el análisis, en tanto la población muestral no registra una dependencia distinta a la Municipal.

5.4 Variables de Análisis: Dimensión Educativa

5.4.1 Gestión Curricular

Como se ha indicado, esta variable es expresión de la calidad de la gestión docente e institucional respecto de la programación y planificación de la acción pedagógica y curricular, en tanto los equipos directivos y docentes de los establecimientos educacionales han calificado el nivel de cumplimiento de un conjunto de prácticas propuestas por MINEDUC en este ámbito (detalle Ver Anexo I). Los porcentaje de logro de las prácticas en los distintos ejes de esta variable son los siguientes.

Tabla 24. Porcentaje de Logro Ejes Gestión Curricular según Modalidad y Área.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a.1 Eje Calendarización Anual	56	78		79
a.2 Eje Plan de Estudios	86	86		86
a.3 Eje Planificación Anual	47	53		55
a.4 Eje Planificación de Clases	57	65		65
a.5 Eje Planificación de Evaluaciones	53	50		51
a.6 Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	47	57		56
a.7 Eje Ambiente para el Aprendizaje	82	88		87
a.8 Eje Enseñanza para el Aprendizaje	63	69		69
a.9 Eje Acompañamiento a los Docentes	15	25		24
a.10 Eje Análisis de Resultados y Estrategias Remediales	42	46		46

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Si se considera que sobre un 33% de cumplimiento es considerado “Suficiente” según pauta de Autoevaluación, la Gestión Curricular a nivel provincial es considerada adecuada en atención a los porcentajes observados. Destacan negativamente los porcentajes de logro observados en el eje Acompañamiento a los Docentes, referido a implementación de acciones y procedimientos para el apoyo y acompañamiento de los docentes en su trabajo en aula; en ambas áreas y modalidades. Este ámbito de la gestión técnico pedagógica se presenta como una debilidad identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un potencial ámbito de acción para la supervisión técnico pedagógica.

Tabla 25. Porcentaje de Logro Ejes Gestión Curricular según Microcentro

MICROCENTRO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Cardonal	74	85	47	62	45	54	87	64	24	40
Cariñositos	89	86	75	74	63	61	90	79	22	55
Chanco Norte	100	89	93	81	75	67	86	89	22	67
Chanco Oriente	69	83	39	59	39	50	85	60	24	34
Innovadores	71	85	40	59	42	53	87	62	26	39
Norteños	75	87	46	61	46	56	89	66	27	45
Renovados	78	85	54	65	50	56	88	69	24	45

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Según Microcentro, se confirma la deficiente percepción de los equipos directivos, técnicos y docentes respecto de las actividades de acompañamiento y apoyo a los docentes existentes y presentes en sus unidades educativas.

5.4.2 Tasa de Estudiantes

Como se ha indicado, esta variable es indicativa de la carga de trabajo en aula de los docentes. El número de alumnos por docente de aula según grupo de establecimientos es el siguiente:

Tabla 26. Nº de Estudiantes por Docente de Aula según Modalidad y Área.

MODALIDAD	ÁREA	TASA ESTUDIANTES
Regular	Urbana	19
	Rural	12
Multigrado	Urbana	.
	Rural	13

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Destaca la similitud de los valores observados en los establecimientos rurales, sólo los establecimientos del grupo Urbano Regular registran un promedio mayor de alumnos por docente de aula respecto del resto de la provincia. Aparentemente, las cargas de trabajo están distribuidas adecuadamente en el conjunto de establecimientos objeto de estudio.

Tabla 27. Nº de Estudiantes por Docente de Aula según Microcentro

MICROCENTRO	TASA ESTUDIANTES
Cardonal	9
Cariñositos	13
Chanco Norte	14
Chanco Oriente	20
Innovadores	6
Norteños	12
Renovados	10

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Destaca el alto promedio de estudiantes por docente de aula observado en el Microcentro Chanco Oriente. Deberá consignarse este dato al analizar las variables de resultados educativos de este grupo de establecimientos.

5.4.3 Tasa de Docencia

Como se ha indicado, esta variable es indicativa de la dotación de docentes de aula de los establecimientos educacionales para la atención de los alumnos. El número de docentes de aula por cada 100 alumnos según grupo de establecimientos es el siguiente:

Tabla 28. N° de Docentes por cada 100 Alumnos según Modalidad y Área

MODALIDAD	ÁREA	TASA DOCENCIA
Regular	Urbana	6
	Rural	10
Multigrado	Urbana	.
	Rural	10

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Tabla 29. N° de Docentes por cada 100 Alumnos según Microcentro

MICROCENTRO	TASA DOCENCIA
Cardonal	12
Cariñositos	8
Chanco Norte	8
Chanco Oriente	9
Innovadores	20
Norteños	10
Renovados	12

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

En concordancia con los resultados anteriores, se observa una baja Tasa de Docencia observada en los establecimientos Urbanos de la comuna de Cauquenes. Según los datos, existen 6 docentes de aula por cada 100 alumnos en este grupo de establecimientos.

5.4.4 Resultados SIMCE

Como se ha indicado, las pruebas SIMCE evalúan el cumplimiento de objetivos y contenidos del Marco Curricular de enseñanza en los diferentes ciclos y subsectores. Así entendido, esta variable es expresión de los aprendizajes logrados por los estudiantes durante los ciclos y subsectores objeto de análisis. Los puntajes

promedio en pruebas SIMCE 4to Básico en el período 1999-2008 respecto del total de establecimientos evaluados son los siguientes:

Prueba Lenguaje

Tabla 30. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Lenguaje según Año, Modalidad y Área.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 1999	241	216		197
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 2002	240	242		230
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 2005	237	255		149
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 2006	236	166		152
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 2007	240	246		159
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Lenguaje 2008	244	235		166

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 31. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Lenguaje según Año y Microcentro

MICROCENTRO	99	02	05	06	07	08
Cardonal	211	263	.	.	.	.
Cariñositos	197	207	218	218	.	.
Chanco Norte	175	216	185	270	249	.
Chanco Oriente	.	208	211	227	214	256
Innovadores	204	251	257	208	252	246
Norteños	237	.	.	.	.	203
Renovados	223	214	.	238	261	272

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Destacan negativamente los resultados observados en las pruebas de Lenguaje en la educación Multigrado. Si se considera que el promedio Nacional en esta prueba año 2008 fue de 260 puntos, que el promedio Regional fue de 260 puntos y que el promedio Provincial fue de 248 puntos (SIMCE 2009), los resultados observados son realmente deficientes. Este ámbito de la enseñanza se presenta como una debilidad relevante identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un ámbito prioritario de acción para la supervisión técnico pedagógica.

Prueba Matemáticas

Tabla 32. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Matemáticas según Año, Modalidad y Área.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 1999	245	213		220
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 2002	230	236		228
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 2005	228	253		139
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 2006	225	163		141
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 2007	223	224		135
Puntaje Promedio Simce 4to Básico Matemáticas 2008	229	219		138

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 33. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Matemáticas según Año y Microcentro

MICROCENTRO	99	02	05	06	07	08
Cardonal	224	273	.	.	.	.
Cariñositos	192	204	201	196	.	.
Chanco Norte	195	208	172	286	250	.
Chanco Oriente	.	206	222	215	197	201
Innovadores	220	226	231	209	193	220
Norteños	278	.	.	.	.	191
Renovados	248	204	.	219	214	214

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Al igual que lo observado en relación a la prueba Lenguaje, destacan negativamente los resultados observados en esta prueba en la educación Multigrado. Si se considera que el promedio Nacional en esta prueba año 2008 fue de 247 puntos, que el promedio Regional fue de 246 puntos y que el promedio Provincial fue de 229 puntos (SIMCE 2009), los resultados observados son realmente deficientes. Este ámbito de la enseñanza se presenta como una debilidad relevante identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un ámbito prioritario de acción para la supervisión técnico pedagógica.

5.4.5 Velocidad Lectora

Como se ha indicado, esta variable es indicativa del nivel de lectura desarrollado por los estudiantes en los cursos, niveles y ciclos objeto de análisis. El porcentaje de alumnos con desempeño equivalente o superior a la categoría Medio Alta según Tabla de Desempeños (Ver Capítulo IV) en los diferentes grupos de establecimientos es el siguiente:

Tabla 34. Porcentaje de Alumnos en Categoría Medio Alta o Superior según Curso, Modalidad y Área.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
Velocidad Lectora 1er Año Básico	6	8		12
Velocidad Lectora 2do Año Básico	16	30		21
Velocidad Lectora 3er Año Básico	17	23		25
Velocidad Lectora 4to Año Básico	22	18		26

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Destaca negativamente en los resultados el bajo nivel de Velocidad Lectora observado en general en los establecimientos objetos de estudio. De ellos, destacan particularmente los resultados observados en 1er Año Básico en ambas modalidades y

áreas. Este ámbito de la enseñanza es otra importante debilidad identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un ámbito prioritario de acción para la supervisión técnico pedagógica.

Tabla 35. Porcentaje de Alumnos en Categoría Medio Alta o Superior según Curso y Microcentro

MICROCENTRO	1°B	2°B	3°B	4°B
Cardonal	8	27	30	23
Cariñositos	0	13	22	42
Chanco Norte	33	50	46	43
Chanco Oriente	4	13	11	17
Innovadores	0	45	45	60
Norteños	0	6	9	2
Renovados	38	0	8	25

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Según Microcentro, los resultados son igualmente deficientes. Destacan los bajos resultados observados en los microcentros Los Norteños y Chanco Oriente (recuérdese su mayor concentración de alumnos por docente de aula) que presentan niveles de Lectura por debajo de su cohorte de análisis. Si como se ha indicado, la Lectura es la base que posibilita cualquier aprendizaje, esta debilidad es un ámbito altamente prioritario para la gestión de la supervisión técnico pedagógica ministerial.

5.4.6 Comprensión Lectora

Como se ha indicado, esta variable es indicativa del nivel de Comprensión Lectora alcanzado por los estudiantes en los cursos, niveles y ciclos objeto de análisis. El porcentaje de estudiantes con desempeños esperados para su nivel en los diferentes grupos de establecimientos es el siguiente:

Tabla 36. Porcentaje de Estudiantes con Desempeños Esperados para su Nivel según Curso, Modalidad y Área.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
Comprensión Lectora 1er Año Básico	43	41		47
Comprensión Lectora 2do Año Básico	36	59		46
Comprensión Lectora 3er Año Básico	39	59		55
Comprensión Lectora 4to Año Básico	41	64		61

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Contrario a lo esperado, los porcentajes de alumnos con desempeños esperados para su nivel en el ámbito de la Comprensión Lectora no son bajos. Destaca en el análisis, el hecho que la educación Urbana Regular presente resultados

inferiores que la educación Multigrado en todos los Cursos evaluados. Esta situación, pudiera ser una alerta respecto de la influencia de variables asociadas a la Concentración de Alumnos sobre la calidad de las prácticas pedagógicas asociadas a la enseñanza de la Lectura y la Comprensión Lectora en zonas urbanas.

Tabla 37. Porcentaje de Estudiantes con Desempeños Esperados para su Nivel según Curso y Microcentro

MICROCENTRO	1°B	2°B	3°B	4°B
Cardonal	47	44	52	66
Cariñositos	22	37	47	45
Chanco Norte	71	60	88	75
Chanco Oriente	33	48	51	60
Innovadores	41	55	39	57
Norteños	48	48	49	51
Renovados	41	30	35	54

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Destacan positivamente los resultados observados a nivel de Microcentros. Particularmente, destaca en su cohorte de análisis el Microcentro Chanco Norte con desempeños excelentes en el 3er Año Básico.

5.5 Variables de Análisis: Dimensión Institucional

5.5.1 Liderazgo y Dirección

Como se ha indicado, esta variable es indicativa de la calidad de la gestión direccional de los establecimientos educacionales objeto de estudio. Los porcentaje de logro de las prácticas en los distintos ejes de esta variable, a partir de los resultados del proceso de autoevaluación son los siguientes:

Tabla 38. Porcentaje de Logro Ejes Liderazgo y Dirección según Modalidad y Área

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a.1 Eje Tipo de Liderazgo	71	74		71
a.2 Eje Foco de la Gestión Directiva	67	62		60

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Si se considera que sobre un 66% de cumplimiento es considerado “Bueno” según pauta de Autoevaluación, el Liderazgo y Dirección a nivel provincial es adecuado en atención a los porcentajes observados.

Tabla 39. Porcentaje de Logro Ejes Liderazgo y Dirección según Microcentro

MICROCENTRO	A1	A2
Cardonal	72	59
Cariñositos	62	57
Chanco Norte	60	61
Chanco Oriente	71	54
Innovadores	78	63
Norteños	81	68
Renovados	70	59

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

5.5.2 Convivencia Escolar

Como se ha indicado, esta variable es indicativa del ambiente y condiciones de trabajo socio institucionales y pedagógicas de los establecimientos educacionales objeto de estudio. Los porcentaje de logro de las prácticas en los distintos ejes de esta variable, a partir de los resultados del proceso de autoevaluación son los siguientes:

Tabla 40. Porcentaje de Logro Ejes Convivencia Escolar según Modalidad y Área

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
b.1 Eje Clima Escolar	62	77		76
b.2 Eje Familia y Apoderados	50	50		49

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Si se considera que sobre un 66% de cumplimiento es considerado “Bueno” según pauta de Autoevaluación, la Convivencia Escolar no es un tema crítico del contexto socioeducativo de los establecimientos objeto de estudio en atención a los porcentajes observados. No obstante lo anterior, destaca negativamente el porcentaje de logro observado en el eje Familia y Apoderados en educación Multigrado. Este eje, está referido a la calidad de participación de la familia y los apoderados en el proceso educativo de sus hijos y pupilos y pudiendo ser una debilidad de este conjunto de establecimientos y un tema a considerar en el diseño de programas de asesoría técnico pedagógica en este ámbito y territorio.

Tabla 41. Porcentaje de Logro Ejes Convivencia Escolar según Microcentro

MICROCENTRO	B1	B2
Cardonal	75	44
Cariñositos	75	55
Chanco Norte	78	67
Chanco Oriente	73	36
Innovadores	77	45
Norteños	79	53
Renovados	76	48

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

5.5.3 Uso de Recursos

Como se ha indicado, esta variable es indicativa del nivel de disponibilidad y forma de uso de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, de equipamiento e infraestructura de los establecimientos educacionales objeto de estudio. Los porcentaje de logro de las prácticas en los distintos ejes de esta variable, a partir de los resultados del proceso de autoevaluación son los siguientes:

Tabla 42. Porcentaje de Logro Ejes Uso de Recursos según Modalidad y Área

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
b.1 Eje Clima Escolar	57	67		66
b.2 Eje Familia y Apoderados	62	62		59

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Si se considera que sobre un 66% de cumplimiento es considerado “Bueno” según pauta de Autoevaluación, los Recursos no son un tema crítico en el contexto socioeducativo de los establecimientos objeto de estudio en atención a los porcentajes observados.

Tabla 43. Porcentaje de Logro Ejes Uso de Recursos según Microcentro

MICROCENTRO	C1	C2
Cardonal	67	60
Cariñositos	63	53
Chanco Norte	62	53
Chanco Oriente	67	58
Innovadores	68	64
Norteños	69	68
Renovados	66	59

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

5.5.4 Jornada Escolar

Como se ha indicado, esta variable es indicativa del tiempo que los establecimientos educacionales objeto de estudio tienen en un régimen de trabajo extendido o Jornada Escolar Completa JEC. El promedio de años en Jornada Escolar Completa según grupo de establecimientos es el siguiente:

Tabla 44. Promedio de Años en Jornada Escolar Completa según Modalidad y Área

MODALIDAD	ÁREA	AÑOS JORNADA ESCOLAR
Regular	Urbana	5
	Rural	10
Multigrado	Urbana	.
	Rural	12

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

A doce años del inicio del programa de extensión de la jornada escolar, denominado Jornada Escolar Completa, es posible apreciar que los establecimientos que imparten educación Básica Multigrado fueron los primeros en ser incorporados a este nuevo régimen de trabajo. Si se considera que en el análisis de los resultados educacionales antes presentados, tales como: Puntajes Promedio SIMCE Lenguaje y Matemáticas, y Velocidad y Comprensión Lectora; los establecimientos que imparten educación Básica Multigrado obtienen resultados inferiores al resto de establecimientos objeto de estudio, es posible afirmar que el régimen de jornada extendida no ha tenido los efectos educativos esperados en este grupo de establecimientos, en tanto a doce

años del inicio de su implementación estos establecimientos no han mejorado significativamente sus resultados de aprendizaje.

Tabla 45. Promedio de Años en Jornada Escolar Completa según Microcentro y Comuna

MICROCENTRO	AÑOS EN JEC
Cardonal	12
Cariñositos	12
Chanco Norte	12
Chanco Oriente	12
Innovadores	12
Norteños	12
Renovados	12

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

5.6 Variables de Análisis: Dimensión Socioeconómica

5.6.1 Tasa de Vulnerabilidad

Como se ha indicado esta variable será expresión de la magnitud de la presencia de alumnos prioritarios en la población escolar de los establecimientos educacionales objeto de estudio. El número de alumnos prioritarios por cada 100 estudiantes según grupo de establecimientos es el siguiente:

Tabla 46. N° Alumnos Prioritarios por Cada 100 Estudiantes según Modalidad y Área

MODALIDAD	ÁREA	TASA VULNERABILIDAD
Regular	Urbana	50
	Rural	54
Multigrado	Urbana	.
	Rural	80

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 47. N° Alumnos Prioritarios por Cada 100 Estudiantes según Microcentro

MICROCENTRO	TASA VULNERABILIDAD
Cardonal	100
Cariñositos	61
Chanco Norte	80
Chanco Oriente	81
Innovadores	46
Norteños	55
Renovados	68

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Destaca la alta presencia de alumnos Prioritarios en la educación Multigrado, llegando al 80% del total de alumnos de esta modalidad. A nivel de Microcentros, destaca el 100% de alumnos prioritarios del Microcentro Cardonal. Esta situación confirma que la educación Rural y particularmente la educación Multigrado, se desarrolla generalmente asociada a altos niveles de vulnerabilidad social y económica, factor que incide de manera determinante en los resultados educativos observados en este grupo de establecimientos.

5.6.2 Índice de Vulnerabilidad Escolar

Como se ha indicado, esta variable será expresión del nivel de vulnerabilidad de la población escolar de los establecimientos educacionales objetos de estudio, a partir de los puntajes obtenidos en el Índice de Vulnerabilidad Escolar calculado anualmente por JUNAEB. Los puntajes observados según grupo de establecimientos son los siguientes:

Tabla 48. Promedio Índice de Vulnerabilidad Escolar según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	INDICE VULNERABILIDAD
Regular	Urbana	92
	Rural	97
Multigrado	Urbana	.
	Rural	99

Fuente: JUNAEB 2008

Tabla 49. Promedio Índice de Vulnerabilidad Escolar según Microcentro y Comuna

MICROCENTRO	INDICE VULNERABILIDAD
Cardonal	99
Cariñositos	99
Chanco Norte	96
Chanco Oriente	100
Innovadores	100
Norteños	98
Renovados	98

Fuente: JUNAEB 2008

Los resultados observados confirman la alta vulnerabilidad social de los alumnos y familias de los establecimientos objeto de estudio. El cruce de este dato con la calidad de Emergente de estos establecimientos en el sistema SEP, confirma la relevancia de las variables socioeconómicas como factores explicativos del rendimiento académico de los estudiantes.

5.7 Análisis de Resultados

5.7.1 Dimensión Educativa

Los aspectos del modelo asociados a la gestión técnico educativa, expresados en los distintos ejes de la variable Gestión Curricular, se observan en un adecuado nivel de cumplimiento en el conjunto de establecimientos objeto de estudio. La autoevaluación realizada por equipos directivos, técnicos y docentes arroja como resultado que las unidades educativas estudiadas presentan un nivel suficiente de calidad y sistematización de sus prácticas, las que según los porcentajes de logro observados, dan cuenta de una gestión técnico educativa adecuada a partir de la estructura de evaluación propuesta. Un factor que deberá considerarse en estas conclusiones es la percepción negativa observada en cuanto a existencia y calidad de acciones y procesos para el apoyo y acompañamiento de los docentes en su trabajo en aula, ámbito de la gestión que se presenta como un espacio de acción posible y necesario para la supervisión técnico pedagógica ministerial.

Respecto del análisis de la relación docentes/estudiantes, expresada en las variables Tasa de Docencia y Tasa de Estudiantes, se infiere de los resultados que la carga de trabajo de los docentes en aula no se presenta inadecuada de acuerdo a los parámetros existentes a este respecto¹⁸. Aparentemente, las cargas de trabajo estarían distribuidas adecuadamente en el conjunto de establecimientos objeto de estudio, en función de la demanda educativa y la capacidad de la oferta.

En lo que se refiere a resultados de aprendizaje, expresados en las variables Puntajes Promedio, Velocidad Lectora y Comprensión Lectora; destacan negativamente los resultados observados en educación Multigrado. Tanto en Puntajes Promedio SIMCE Lenguaje y Matemáticas, como en las evaluaciones asociadas a la Lectura, los alumnos de este grupo de establecimientos presentan resultados inferiores a los de educación Regular, y por sobre todo, muy inferiores a los promedios

18 Según MINEDUC, se estima que el número óptimo de estudiantes por aula es 16. (UNICEF, MINEDUC, 2004)

provinciales. Este ámbito de la enseñanza es altamente relevante para MINEDUC, por lo que su mejoramiento se presenta como un aspecto crítico y prioritario, y un seguro eje de asesoría para la supervisión técnico pedagógica.

Si bien los resultados SIMCE han sido integrados en el modelo como expresión del nivel de aprendizaje de los alumnos, el análisis de los datos ha permitido igualmente el estudio complementario desde la perspectiva de la cobertura del sistema evaluativo en el conjunto de establecimientos estudiados. Según este análisis, el sistema evaluativo avanza gradualmente hacia la universalidad en el conjunto estudiado, –la cobertura año 2008 en 4to Año Básico llega al 93%- no obstante, al analizar el proceso desde la perspectiva de la Significancia¹⁹ de los resultados, la cobertura decae considerablemente, particular y principalmente en educación Básica Multigrado y en Microcentros –la cobertura significativa año 2008 en 4to Año Básico en la modalidad Multigrado llega al 28%- . La situación en esta modalidad en cuanto a la carencia de significancia, pone en tela de juicio la utilidad real del sistema de evaluación en este grupo de establecimientos. La falta de significancia y por ende de puntajes públicos conocidos, impide el análisis de la evolución de los aprendizajes en este segmento del sistema, situación que pudiera generar la necesidad de implementar procesos paralelos de evaluación, en tanto, por muy pequeña que sea la demanda educativa, sigue siendo necesario monitorear los avances en este tipo de procesos. Este ámbito de la gestión técnico pedagógica se presenta igualmente como una debilidad identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un potencial ámbito de acción para la supervisión técnico pedagógica.

5.7.2 Dimensión Institucional

Según los resultados observados a partir del proceso de autoevaluación, la Dirección, la Convivencia Escolar y los Recursos de que disponen las unidades educativas no constituyen aspectos críticos o que sean percibidos como problemáticos

¹⁹ Si bien la cobertura de la medición es muy elevada, quedan excluidos los establecimientos muy pequeños. A modo de ejemplo, el año 2008 en Educación Básica quedaron excluidas de la medición las escuelas con menos de cinco alumnos en el nivel evaluado. Esto significa que este tipo de escuelas no está representado en el puntaje nacional y sus puntajes no son publicados en los informes de resultados nacionales por no ser estadísticamente significantes MINEDUC. 2003.

por los actores del sistema a nivel de los establecimientos. Destaca como ámbito para la reflexión, gestión y asesoría; el bajo porcentaje de logro observado en el eje Familia y Apoderados de la variable Convivencia Escolar de la dimensión Institucional; en educación Multigrado. Este eje, referido a la calidad de participación de la familia y los apoderados en el proceso educativo de sus hijos y pupilos, pudiera constituir una debilidad asociada al bajo nivel socioeducativo (principalmente asociado a la Escolaridad) del entorno en que se desarrollan los procesos educativos en contextos de ruralidad y vulnerabilidad, y como tal, un ámbito a abordar desde la perspectiva de la asesoría técnico pedagógica ministerial.

En términos del tiempo que los establecimientos tienen trabajando en régimen de jornada extendida, expresado en la variable Jornada Escolar y su relación con los resultados de aprendizaje observados en la dimensión Educativa, es posible afirmar que el régimen de jornada extendida no ha tenido los efectos educativos esperados en el grupo de establecimientos objeto de estudio, particularmente en aquellos que imparten educación Multigrado. Si bien este grupo de establecimientos fue incorporado al régimen de jornada extendida en el año 1996, año de puesta en marcha de la Ley de Jornada Escolar Completa, este grupo obtiene resultados inferiores al resto de establecimientos objeto de estudio, y es más, no muestra una evolución positiva respecto de sus propios rendimientos. Este ámbito de la gestión técnico pedagógica se presenta como una debilidad identificada por el modelo en el contexto educativo objeto de estudio, y por tanto, un potencial ámbito de acción para la supervisión técnico pedagógica.

5.7.3 Dimensión Socioeconómica

Los resultados observados en las variables asociadas a esta dimensión no hacen más que confirmar la alta vulnerabilidad social existente a nivel provincial, y particularmente, en el grupo de establecimientos educacionales que componen la muestra. El 80% de alumnos Prioritarios SEP en educación Multigrado y el 96% de Índice de Vulnerabilidad observado como promedio en el grupo de establecimientos objeto de estudio, confirman que la educación en la provincia de Cauquenes se

desarrolla en contextos de alta vulnerabilidad social y económica. Este factor, si bien ha disminuido su peso específico como factor explicativo de los resultados educativos a nivel nacional frente a factores asociados a la gestión pedagógica e institucional, mantiene una alta preponderancia en contextos sociales caracterizados por la ruralidad. En virtud de esta relación, el ámbito socioeconómico es igualmente un potencial ámbito de acción para la supervisión técnico pedagógica, en tanto es posible gestionar la orientación de recursos hacia aquellos territorios y grupos de establecimientos que presenten mayores niveles comparativos de vulnerabilidad.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

El proceso de sistematización ha constituido en sí mismo una instancia de conocimiento y análisis del objeto de estudio, en tanto ha exigido la recopilación y trabajo sobre un conjunto de información secundaria generada por los establecimientos educacionales a partir de la aplicación de distintos instrumentos de medición y monitoreo de la realidad socioeducativa. El modelo muestra una interesante capacidad de adaptación para el diagnóstico de contextos socioeducativos diversos, ya que a partir de las características de su estructura de variables y su organización lógica, basada en variables de Análisis que describen un conjunto de establecimientos a partir de variables de Caracterización, permite la visualización del objeto desde diversas perspectivas según sean los requerimientos de quien diagnostica. Por ejemplo: en el ejercicio de aplicación del modelo descrito en Capítulo V, la muestra se caracteriza en función de variables asociadas a la diferenciación de un contexto educativo Urbano y uno Rural, el que presenta igualmente una distinción metodológica entre educación Regular y Multigrado. Si el modelo fuese aplicado en una comuna eminentemente urbana, como por ej. La Florida, estas variables de caracterización no tendrían verosimilitud metodológica, por lo que deberían ser reemplazadas por otras que describan las cualidades que definen y discriminan en el conjunto estudiado, de manera tal, que los resultados de la aplicación del modelo entregue directrices relevantes para la gestión de la asesoría técnico pedagógica y la planificación estratégica en los distintos niveles del sistema. En el caso de La Florida, pudieran ser variables relevantes de caracterización el Nivel Socioeconómico de los establecimientos, el Tipo de Jornada, la Dependencia, entre otras. En el caso de la provincia de Cauquenes, la alta ruralidad hace que las variables de caracterización más relevantes sean aquellas relacionadas con la influencia de esta característica en el contexto socioeducativo de los establecimientos educacionales.

En un mismo objeto de estudio, el modelo es igualmente un instrumento de seguimiento, en tanto con la renovación y actualización de los resultados de la aplicación de los instrumentos que lo nutren, se actualiza igualmente el diagnóstico entregado por sus resultados. Según la periodicidad de aplicación de dichos instrumentos, se estima que la periodicidad óptima de aplicación del modelo debiera ser la Anual, ya que de incorporarse un instrumento de esta naturaleza a la gestión real del sistema educativo, sus resultados deberían constituir un insumo para los procesos anuales de planificación estratégica de la gestión de los equipos técnicos en los distintos niveles del sistema. En el caso del nivel provincial, los resultados debieran ser un elemento orientador de la gestión de la supervisión y asesoría técnico pedagógica ministerial, que en cumplimiento de su misión de fortalecer a los actores del sistema educativo, está llamada a abordar los aspectos deficitarios de la gestión del sistema a través de apoyo y asesoría.

En relación a la práctica supervisora o asesora, el trabajo da cuenta de una estructura organizacional y funcional que se ha mostrado ineficaz en términos de apoyar de manera significativa el proceso de mejoramiento educativo. Según los estudios revisados, será necesario replantear la forma en que el Sistema Nacional de Supervisión ha concebido la asesoría en términos metodológicos, ya que al parecer, la forma en que los recursos humanos dan cuenta de los distintos ámbitos educativos no está dando los resultados esperados. La asignación de profesionales para la asesoría de un territorio, sin distinción respecto de las temáticas y por sobre todo, sin análisis respecto de la evolución del desarrollo educativo y por tanto, sin seguimiento a la gestión supervisora; son temas que deberán abordarse para reposicionar a la supervisión educativa como un actor real de mejoramiento.

El modelo propuesto, plantea a la supervisión la posibilidad de un acercamiento sistemático al conocimiento de la realidad educativa, que reconociendo el valor del conocimiento basado en la experiencia y considerándolo en la interpretación de sus resultados, establece un marco sistemático para la priorización de problemáticas técnico educativas en función de indicadores empíricamente sustentados. La posibilidad real de incorporación de este tipo de prácticas en la

gestión del sistema está relacionada con los procesos de renovación y reprofesionalización de los equipos técnicos, los que a medida que amplían su espectro hacia disciplinas complementarias a la gestión puramente educativa, como podrían ser la Sociología, Psicología o incluso Ingeniería, se hacen más propensos a la incorporación de este tipo de procesos.

En términos de resultados, el ejercicio de aplicación del modelo dio cuenta de un contexto educativo de bajo rendimiento académico, particularmente en el ámbito rural del conjunto, observándose un desmedro de los rendimientos del área Matemática por sobre el área Lenguaje. Esta situación, trae al análisis la pertinencia de la actual organización del sistema de supervisión ministerial (organizada por niveles de enseñanza) frente a la posibilidad de generar un sistema de supervisión organizado por especialidad o por tipo de establecimiento, en que el supervisor asesore en forma específica en un subsector o nivel de acuerdo a sus potencialidades, conocimientos y habilidades; o en forma integral y sistémica si se organiza por tipo o grupo de establecimientos. Será necesario entonces, no sólo focalizar la estrategia y recursos del sistema de asesoría ministerial hacia aquellos ámbitos más deficitarios, sino al mismo tiempo, reconstruir metodologías de trabajo en la búsqueda de una asesoría funcional a los requerimientos del sistema educativo nacional.

En este punto, es fundamental el papel que juega el nivel provincial en su conjunto, ya que a partir de su cercanía con los establecimientos y del análisis y reflexión respecto a los criterios de focalización, es posible fortalecer el proceso de mejoramiento de aquellos establecimientos mayormente debilitados. La distribución del tiempo efectivo destinado a asesorar, y por tanto, la distribución de la intensidad y pertinencia de los apoyos, es un tema clave que tiene serias implicancias en la validación técnica de los supervisores frente a los establecimientos educacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLIENDE, F., M. Condemarin y N. Milicic. 1991. Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Formas Paralelas.
- BOURDIEU, P. 1999. La Miseria del Mundo. Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, J. y G. Elacqua. 2003. Informe Capital Humano en Chile. Escuela de Gobierno. Universidad Adolfo Ibañez.
- COX, C. 1997. La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. Colección de Estudios Cieplan No 45.
- COX, C. 2004. Las Políticas Educativas de Chile en las Últimas dos Décadas del Siglo XX. Reforma Educativa en el Cono Sur: Logros y Tareas Pendientes. BID-Washington.
- COX, C., P. González. 1997. Políticas de Mejoramiento de Calidad y Equidad en la Educación Escolar en la Década de los años 90. MINEDUC.
- Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. DESUC. 2005. Informe Evaluación Jornada Escolar Completa.
- Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. DESUC. 2006. Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. MINEDUC. Coordinación Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. DESUC. 2007. Percepciones y Opiniones sobre la Supervisión Escolar. Coordinación Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- Estado de Cuba. 2001. Declaración sobre la Educación Científica.

- Simposio Didáctica de las Ciencias en el Nuevo Milenio.
- GAJARDO, M. 1999. Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década. PREAL.
 - García, R. 2003. Panorámica e Innovación de las Técnicas de Diagnóstico en los Procesos Formativos de la Sociedad del Conocimiento. Universidad de Sevilla.
 - GARCÍA-HUIDOBRO, J. 2001. Conflictos y Alianzas en las Reformas Educativas. Siete Tesis Basadas en la Experiencia Chilena, En Martinic-Pardo. Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina. CIDE. PREAL.
 - GONZÁLEZ, G. 2005. La Supervisión Pedagógica Pública en Chile. Un Análisis de la Gestión del Supervisor. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vol3. N°1.
 - GONZALEZ, P. 2002. Estructura Institucional, Recursos y Gestión en el Sistema Escolar Chileno.
 - Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. JUNAEB. 2005. Sistema Nacional de Asignación con Equidad. SINAЕ. Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico.
 - KAST, F., ROSENZWEIG, E. 1987 Administración en las Organizaciones. Enfoque de Sistemas y Contingencias. México.
 - LEY de Subvención Escolar Preferencial 20.248.
 - MARTINIC, S. y M. Pardo. 2003a. Aportes de la Investigación Educativa Iberoamericana para el Análisis de la Eficacia Escolar” en F. MURILLO. 2003. Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE.
 - MARTINIC, S. y M. Pardo. 2003b. La investigación sobre eficacia escolar en Chile. en: en MURILLO, Francisco. 2003. Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y

Documentación Educativa CIDE.

- MARTINIELLO, M. 1999. Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina.
- MINEDUC. 1995. Desarrollo Curricular Escuelas Multigrado. MECE Educación Básica.
- MINEDUC. 1998. Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos. División de Comunicaciones.
- MINEDUC. 1999. Sistema de Información y Monitoreo de la Gestión Supervisora. Coordinación Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- MINEDUC. 2002a. Criterios de Política para la Supervisión Técnico Pedagógica período 2002-2005. Unidad Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- MINEDUC. 2002b. Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.
- MINEDUC. 2002c. Programa de las 900 Escuelas. Trayectoria de una Década. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P900. División de Educación General.
- MINEDUC. 2003. Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.
- MINEDUC. 2005a. Encuesta Censal. Los Supervisores y el Sistema de Supervisión Ministerial. Coordinación Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- MINEDUC. 2005b. Supervisión Educacional en Chile. Experiencias Públicas y Privadas. Lecciones y Aprendizajes. Coordinación Nacional de Supervisión. División de Educación General.
- MINEDUC. 2007a. Indicadores de la Educación en Chile 2006. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
- MINEDUC. 2007b. Informe Nacional de Resultados Prueba SIMCE 2007. SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación.

- MINEDUC. 2007c. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. División de Educación General.
- MINEDUC. 2008a. Informe Nacional de Resultados Prueba SIMCE 2008. SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. 2008b. Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. División de Educación General.
- MINEDUC. 2008c. Niveles de Logro SIMCE 4º Básico. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. 2008d. Orientaciones y Anexos para la Elaboración de los Planes de Mejoramiento SEP. División de Educación General.
- MINEDUC. 2009a. Misión de la Supervisión. Unidad de Supervisión y Mejoramiento Educativo. División de Educación General.
- MINEDUC. 2009b. Modelo de Asesoría Técnico Pedagógica. Unidad de Supervisión y Mejoramiento Educativo. División de Educación General.
- MINEDUC. 2009c. Resultados Evaluación Docente 2008. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.
- MURILLO, F. 2003. Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE.
- NAVARRO, L. y S. Pérez. 2005. La Supervisión Técnico Pedagógica en Chile. Tendencias para la Supervisión Escolar. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEP.
- NÚÑEZ, I. 1986. Experiencia de Cambio Educativo durante el Estado de Compromiso. PIIE. Santiago.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. 2004. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación: Informe Chile. Paris. MINEDUC.
- POZNER, P. 1995. El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares, Ed. Aique.

- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. 2001. Quedando Atrás. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.
- SLAVIN, R. 1996. Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina. PREAL.
- SOTO, F. 1997. Historia del Ministerio de Educación. MINEDUC.
- STUFFLEBEAM y SKINKFIELD. 1987: Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica. España.
- TEDESCO, J. 2001. Desafíos Políticos de las Reformas de la Educación. En MARTINIC S. y M. Pardo. Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina. CIDE. PREAL.
- UNESCO. 1997. La Educación Encierra Un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio.
- UNESCO. OREALC. 1998. Primer Estudio Internacional Comparativo. Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. Disponible en <http://www.unesco.cl/09.htm>
- UNICEF. MINEDUC. 2004. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo que no se puede?.
- ZILBERSTEIN J. 2001. Aprendizaje Escolar, Diagnostico y Calidad Educativa. México.

OTRAS REFERENCIAS

- (<http://es.wikipedia.org/wiki/educacion>).

Anexo I : Prácticas Autoevaluadas

Dimensión Educativa

Variable Gestión Curricular

Eje Calendarización Anual

Prácticas Autoevaluadas

- El establecimiento define un calendario anual de actividades, mes a mes, que permite conocer los periodos lectivos, las vacaciones, las actividades propias del establecimiento según su proyecto educativo, las actividades extraescolares y otras relevantes.
- La definición del calendario anual, asegura el cumplimiento del número de horas de clases y del número de experiencias pedagógicas variables y regulares que se requieren, de acuerdo al nivel y modalidad de jornada y que son necesarias para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Al inicio del año escolar el establecimiento da a conocer el calendario anual a toda la comunidad.

Eje Plan de Estudios

Prácticas Autoevaluadas

- Se establece un plan de estudios que determina las horas semanales de clases por cada subsector y nivel y que responde a lo establecido en el marco curricular.
- Las horas del plan de estudio se distribuyen teniendo como foco el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
- En el plan de estudio se destinan las horas de libre disposición a fortalecer el cumplimiento del currículum y las metas de aprendizaje, mediante acciones pedagógicas convencionales y alternativas tales como: laboratorios, horas de biblioteca, talleres, academias, entre otros.

Eje Planificación Anual

Prácticas Autoevaluadas

- El establecimiento, a partir de sus resultados, determina cada año focalizar sus esfuerzos y proponerse estándares y metas concretas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en determinados subsectores, núcleos y/o categorías de aprendizaje del currículo, organizándose en torno a ello.
- En la definición de la planificación y cronograma anual para cada nivel, subsector, núcleo y/o categoría de aprendizaje, se garantiza el cumplimiento del programa de estudios y bases curriculares.
- En la definición de la planificación y cronograma anual de cada nivel, subsector, núcleo y/o categorías de aprendizaje se indica el contenido correspondiente a cada clase y experiencia de aprendizaje.

- La construcción de la planificación y cronograma anual de cada nivel, subsector, núcleo y/o categoría de aprendizaje, contempla espacios y tiempos pertinentes para las evaluaciones y para la revisión de los resultados con los estudiantes.
- El horario y jornada de trabajo diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos.

Eje Planificación de Clases

Prácticas Autoevaluadas

- El equipo técnico directivo define una estructura de planificación de clases y de la jornada diaria, que considera experiencias de aprendizaje variables y regulares, la cual es informada, compartida y empleada por todos los docentes.
- Existe un responsable que revisa, retroalimenta y evalúa el cumplimiento de las planificaciones de clases y de la jornada de trabajo diaria.
- El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con tiempo semanal fijo suficiente para trabajar individual o grupalmente la planificación de clases y de la jornada de trabajo diaria.
- Los docentes planifican sus unidades de aprendizaje clase a clase y para cada experiencia de aprendizaje variable o regular.
- Las clases o experiencias de aprendizaje se planifican de acuerdo a las exigencias del currículo e incluyen los componentes fundamentales: objetivo, aprendizajes esperados, actividades y experiencias de aprendizaje, los recursos necesarios y procedimiento de evaluación, pudiendo ser aplicadas por otro docente en caso de ausencia del profesional responsable.
- Las clases y experiencias de aprendizaje variables y regulares se planifican estableciendo claramente las etapas de inicio, desarrollo y cierre, con los tiempos correspondientes a cada fase.
- Los docentes revisan, modifican y enriquecen sus planificaciones en función de la práctica en el aula y los resultados de los estudiantes, mejorando el instrumento año a año.

Eje Planificación de Evaluaciones

Prácticas Autoevaluadas

- El calendario anual de evaluaciones parciales o formativas, semestrales como finales por nivel y subsector, núcleo y/o categoría de aprendizaje, es informado oportunamente a la comunidad escolar.
- Los docentes incorporan en su planificación diversas estrategias para monitorear permanentemente el aprendizaje y avance de los estudiantes.
- Los docentes diseñan diversos instrumentos evaluativos consistentes con los objetivos y aprendizajes esperados de los programas de estudio y de las bases curriculares.
- Existe un responsable que revisa, retroalimenta y evalúa los instrumentos de evaluación empleados por los docentes.

Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos

Prácticas Autoevaluadas

- Los docentes aplican estrategias específicas de enseñanza que la escuela ha seleccionado por su efectividad en la mejora de los aprendizajes.
- Las clases y experiencias de aprendizaje variables y regulares se planifican incluyendo estrategias que permitan a los estudiantes comprender y encontrar significado a lo que se enseña.
- Los docentes incluyen en sus planificaciones trabajos adecuados (posibles y significativos) a la realidad de los estudiantes.
- Se definen, diseñan, elaboran u obtienen los materiales y recursos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de las planificaciones.

Eje Ambiente para el Aprendizaje

Prácticas Autoevaluadas

- Los docentes inician y terminan las clases puntualmente y la jornada diaria se organiza como una secuencia de experiencias variables y regulares.
- Los docentes logran generar un ambiente armónico en la sala de clases, donde los estudiantes se muestran desafiados y comprometidos con el trabajo.
- Los docentes valoran, acogen y utilizan para el aprendizaje los aportes, dudas, errores y propuestas de los estudiantes.
- Existen disposiciones institucionales que evitan que se interrumpa el trabajo escolar.
- Para facilitar el trabajo los docentes se establecen límites y expectativas claras de comportamiento.
- Los docentes muestran dominio y consistencia en el cumplimiento de las normas establecidas.
- Los docentes establecen normas y rutinas para el funcionamiento del curso y la organización y uso de los útiles y materiales.
- Los docentes se aseguran que todos los estudiantes tengan el material necesario para trabajar.
- Los docentes utilizan adecuadamente el espacio de las salas (muros, diario mural) como medio para el aprendizaje (mapas, trabajos de los estudiantes, metas de aprendizaje, entre otros).
- Los docentes cuidan que las salas estén limpias, ventiladas, atractivas y organizadas para el aprendizaje.

Eje Enseñanza para el Aprendizaje

Prácticas Autoevaluadas

- Los docentes se rigen por su planificación al hacer las clases y experiencias de aprendizaje variables y regulares.
- El tiempo de clase se utiliza mayoritariamente en actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.

- Los docentes comunican y conversan con los estudiantes acerca de los objetivos de la clase, de los aprendizajes esperados y comunican lo que se espera de ellos.
- Los docentes contextualizan los objetivos de la clase o los aprendizajes esperados e identifican los conocimientos previos que tienen los estudiantes.
- Las estrategias de enseñanza aseguran la interacción permanente con los estudiantes para la construcción activa y grupal del conocimiento.
- En el desarrollo de la clase o de la jornada de trabajo diario, se prioriza la expresión oral y escrita, y el razonamiento lógico.
- Los docentes utilizan la revisión de cuadernos, trabajos y tareas de los estudiantes para otorgar retroalimentación permanente en función del aprendizaje.
- Los docentes, al finalizar la clase o luego de finalizar una experiencia de aprendizaje, utilizan diversas estrategias (mapas conceptuales, síntesis colectiva, preguntas, etc.) para verificar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.
- Los docentes analizan y/o comentan con los estudiantes, las evaluaciones y sus resultados como una estrategia para mejorar el aprendizaje.

Eje Acompañamiento a los Docentes

Prácticas Autoevaluadas

- El equipo directivo ha establecido procedimientos y acciones de apoyo y acompañamiento a los docentes en su trabajo en el aula.
- La observación de clases o experiencias de aprendizaje variables o regulares, entre profesores pares es empleada como un medio para mejorar la práctica docente.
- La escuela garantiza que los docentes cuenten con espacios regulares de reflexión, discusión y modelamiento de estrategias y buenas prácticas pedagógicas.

Eje Análisis de Resultados y Estrategias Remediales

Prácticas Autoevaluadas

- Existen procedimientos para monitorear y evaluar periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas por el establecimiento en torno al mejoramiento de los aprendizajes en los subsectores, núcleos y/o categorías del currículo.
- Existen procedimientos e instrumentos para evaluar el impacto en el aprendizaje de la planificación anual y la ejecución de los programas e implementación de las bases curriculares.
- El equipo directivo y los docentes toman decisiones a partir de la información de los resultados de aprendizaje de los estudiantes recogida sistemáticamente.
- La escuela implementa un sistema de reforzamiento y apoyo para los estudiantes con rezago o con dificultades de aprendizaje.

- Existe un sistema de seguimiento de los avances de los estudiantes que presentan dificultades o están rezagados en el aprendizaje.
- Se lleva control de los avances de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Sobre la base de los resultados de aprendizaje se definen acciones para mejorar las prácticas pedagógicas.

Dimensión Institucional

Variable Liderazgo y Dirección

Eje Tipo de Liderazgo

Prácticas Autoevaluadas

- Los equipos directivos comunican que el foco de preocupación debe estar en los estudiantes y en su aprendizaje y compromete a la comunidad en torno a este objetivo.
- Los equipos directivos establecen metas cualitativas de comportamiento y prácticas a todos los miembros de la comunidad escolar y monitorea su cumplimiento.
- Los equipos directivos establecen anualmente estándares y metas cuantitativas de aprendizaje de los estudiantes y apoya y monitorea el proceso.
- El Los equipos directivos realizan acciones planificadas para conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y docentes.
- Los equipos directivos realizan acciones concretas y planificadas para estimular y comprometer a los docentes y estudiantes en el logro de los aprendizajes.
- Los equipos directivos realizan acciones concretas y planificadas para estimular y facilitar la participación de la familia, padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Eje Foco de la Gestión Directiva

Prácticas Autoevaluadas

- La gestión de los equipos directivos está centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los equipos directivos se involucran en el ejercicio de la docencia, observa clases y experiencias de aprendizaje, se entrevista periódicamente con los docentes, les otorga apoyo y asesoría.
- Los equipos directivos garantizan las condiciones de tiempo, capacitación y recursos para que los docentes puedan implementar los programas de estudio o Bases Curriculares.
- Los equipos directivos garantizan la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje.
- El/ Los equipos directivos se aseguran de que se estén llevando a cabo estrategias eficaces para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con bajos resultados o dificultades de aprendizaje y monitorea el proceso.

- Los equipos directivos se aseguran que el tiempo no lectivo de los docentes sea destinado a actividades de planificación, evaluación, estudio y reflexión de sus prácticas.
- Los equipos directivos acompañan activamente a los docentes en sus reuniones.
- Los equipos directivos definen metas altas de retención, asistencia y puntualidad de los estudiantes.

Variable Convivencia Escolar

Eje Clima Escolar

Prácticas Autoevaluadas

- La escuela dispone e implementa estrategias que hacen posible que sea un lugar seguro, acogedor y estimulante para los estudiantes.
- La escuela dispone e implementa estrategias que hacen posible una alta adhesión y compromiso de los docentes reduciendo significativamente la rotación y el ausentismo.
- Los estudiantes manifiestan identificarse con su escuela al participar y comprometerse en las actividades institucionales y en su propio aprendizaje.
- Existen instancias y procedimientos para la atención de aquellos estudiantes que tienen necesidades específicas en lo académico, emocional, vocacional, físico y/o social.
- La escuela dispone de un sistema para estimular y motivar periódicamente a los estudiantes, reconociendo y premiando el esfuerzo y los avances.
- Los profesores jefes y educadoras de párvulos disponen de horas de dedicación por sus responsabilidades de jefatura como atención de estudiantes y apoderados, tutorías, reunión de apoderados, reflexión entre pares y reuniones con los docentes de su curso.
- La escuela compromete a los asistentes de la educación en la formación de los estudiantes y los capacita para ello.
- Existen las instancias de participación establecidas por la normativa vigente, para todos los actores de la comunidad escolar (Consejo Escolar, Centro de Padres, Centro de Alumnos, Consejo de Curso).
- Existen espacios extracurriculares de desarrollo deportivo y/o cultural formativamente consistentes y que funcionan sistemáticamente (por ejemplo, talleres, clubes, academias, orquestas, equipos deportivos u otros).
- La escuela cuenta con normas de convivencia o reglamento interno que es conocido y compartido por toda la comunidad y es consecuente con el cumplimiento de éste.
- Las normas de convivencia establecen obligaciones mínimas a todos los miembros de la comunidad escolar, tales como respeto y buen trato, puntualidad, presentación personal adecuada, cumplimiento de tareas y trabajos, lenguaje respetuoso, cuidado de materiales e infraestructura y no existencia de elementos dañinos.
- La escuela dispone de procedimientos que aseguran espacios de recreación, patios y/o jardines cuidados, salas y baños limpios y bien mantenidos.

Eje Familia y Apoderados

Prácticas Autoevaluadas

- La escuela informa y compromete a la familia y los apoderados con la misión, los objetivos, metas y planes de mejoramiento del establecimiento.
- Existen mecanismos para informar a las madres, padres y apoderados de todos los cursos del establecimiento de los objetivos y contenidos de aprendizaje.
- Existen mecanismos y procedimientos para informar a las madres, padres y apoderados respecto a los logros de aprendizaje de sus hijos e hijas, sus avances y dificultades, y de cómo apoyarlos para mejorar sus aprendizajes.
- Los apoderados asisten a las reuniones planificadas.
- El Centro de Padres participa y se involucra en instancias de reflexión y análisis respecto los resultados de aprendizajes de los estudiantes y estrategias para mejorar.
- El establecimiento incentiva la nivelación de estudios de los apoderados que no hayan terminado su escolaridad.

Variable Uso de Recursos

Eje Capacidades de la Comunidad Escolar

Prácticas Autoevaluadas

- Existe un equipo técnico – pedagógico, con las competencias y número de horas suficientes para conducir el proceso de aprendizaje y apoyar al equipo docente en sus necesidades pedagógicas.
- Los docentes conocen y dominan los programas de estudio, el marco curricular de los niveles y subsectores y las bases curriculares, núcleos y/o categorías de aprendizaje en que se desempeñan.
- Los docentes dominan los contenidos y didácticas de las disciplinas, ámbitos, núcleos y categorías de aprendizaje que imparten.
- Los docentes poseen competencias digitales básicas para uso de recursos TIC.
- Existe una política de formación continua para los docentes relacionada con la propuesta curricular del establecimiento, objetivos y metas institucionales.
- El establecimiento se preocupa de solicitar y/o contratar apoyo o asesoría externa para resolver problemas específicos de la enseñanza.
- Existen procedimientos y criterios técnicos claros de selección de personal docente y administrativo del establecimiento, de modo de asegurar un equipo de calidad.
- Los estudiantes tienen competencias digitales básicas para uso de TIC.

Eje Recursos Pedagógicos

Prácticas Autoevaluadas

- La escuela cuenta con los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes y el cumplimiento del currículo.
- Se hace uso eficiente de los recursos pedagógicos suministrados por el Ministerio: TICS, CRA, textos, otros.
- Existen políticas y normas para el uso, la distribución, cuidado y devolución de los recursos pedagógicos.
- La escuela cuenta con un laboratorio de computación, PC en aula u otro espacio donde la tecnología está disponible para los estudiantes y comunidad en general.
- La escuela cuenta con una biblioteca que contiene textos adecuados a los distintos cursos o niveles de enseñanza.
- Existen procedimientos que faciliten el acceso a los recursos pedagógicos en tiempos y espacios adecuados.
- La escuela cuenta con mecanismos que le permiten aumentar y renovar los recursos pedagógicos.

Anexo II : Resultados Comunales

Dimensión Educativa

Variable Gestión Curricular

Tabla 50. Gestión Curricular según Modalidad y Área. Comuna Cauquenes.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a.1 Eje Calendarización Anual	56	78	.	79
a.2 Eje Plan de Estudios	84	86	.	87
a.3 Eje Planificación Anual	40	53	.	55
a.4 Eje Planificación de Clases	56	65	.	65
a.5 Eje Planificación de Evaluaciones	46	50	.	51
a.6 Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	46	57	.	57
a.7 Eje Ambiente para el Aprendizaje	82	88	.	89
a.8 Eje Enseñanza para el Aprendizaje	59	69	.	70
a.9 Eje Acompañamiento a los Docentes	17	25	.	25
a.10 Eje Análisis de Resultados y Estrategias Remediales	36	46	.	48

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 51. Gestión Curricular según Modalidad y Área. Comuna Chanco.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a.1 Eje Calendarización Anual	56	100	.	83
a.2 Eje Plan de Estudios	84	95	.	86
a.3 Eje Planificación Anual	40	87	.	64
a.4 Eje Planificación de Clases	56	78	.	69
a.5 Eje Planificación de Evaluaciones	46	75	.	56
a.6 Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	46	71	.	58
a.7 Eje Ambiente para el Aprendizaje	82	97	.	85
a.8 Eje Enseñanza para el Aprendizaje	59	89	.	73
a.9 Eje Acompañamiento a los Docentes	17	28	.	23
a.10 Eje Análisis de Resultados y Estrategias Remediales	36	75	.	49

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 52. Gestión Curricular según Modalidad y Área. Comuna Pelluhue.

	REGULAR		MULTIGRADO	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a.1 Eje Calendarización Anual	56	56	.	74
a.2 Eje Plan de Estudios	89	78	.	85
a.3 Eje Planificación Anual	60	20	.	47
a.4 Eje Planificación de Clases	59	52	.	62
a.5 Eje Planificación de Evaluaciones	67	25	.	45
a.6 Eje Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	50	42	.	54
a.7 Eje Ambiente para el Aprendizaje	83	80	.	87
a.8 Eje Enseñanza para el Aprendizaje	70	48	.	64
a.9 Eje Acompañamiento a los Docentes	11	22	.	24
a.10 Eje Análisis de Resultados y Estrategias Remediales	54	17	.	40

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Tasa de Estudiantes

Tabla 53. Tasa de Estudiantes según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	COMUNA
-----------	------	--------

		CAUQUENES	CHANCO	PELLUHUE
Regular	Urbana	27	19	11
	Rural	13	14	9
Multigrado	Urbana	.	.	.
	Rural	11	18	9

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Variable Tasa de Docencia

Tabla 54. Tasa de Docencia según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	COMUNA		
		CAUQUENES	CHANCO	PELLUHUE
Regular	Urbana	4	5	9
	Rural	10	8	12
Multigrado	Urbana	.	.	.
	Rural	11	8	12

Fuente: DEPROV Cauquenes - MINEDUC 2009

Variable Resultados SIMCE

Puntajes Promedio SIMCE Prueba Lenguaje

Tabla 55. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Lenguaje según Año, Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	CAUQUENES					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	241	241	238	236	233	239
	Rural	220	228	229	235	253	238
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	218	219	249	228	263	242

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 56. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Lenguaje según Año, Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	CHANCO					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	238	245	235	250	255	251
	Rural	206	252	278	263	246	227
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	163	207	198	227	214	256

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 57. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Lenguaje según Año, Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	PELLUHUE					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	243	233	237	221	231	241
	Rural	221	245	257	.	238	239
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	211	263	.	.	.	.

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Puntajes Promedio SIMCE Prueba Matemáticas

Tabla 58. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Matemáticas según Año, Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	CAUQUENES					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	238	233	224	215	222	228
	Rural	221	210	225	223	229	220
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	246	212	219	208	208	214

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 59. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Matemáticas según Año, Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	CHANCO					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	233	234	229	246	239	227
	Rural	211	257	265	265	234	227
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	190	199	197	215	197	201

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Tabla 60. Puntajes Promedio SIMCE 4to Básico Prueba Matemáticas según Año, Modalidad y Área Comuna Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	PELLUHUE					
		99	02	05	06	07	08
Regular	Urbana	263	223	232	213	209	231
	Rural	208	242	270	.	208	211
Multigrado	Urbana	.	.	.	.	.	.
	Rural	224	273	.	.	.	.

Fuente: SIMCE - MINEDUC 2009

Variable Velocidad Lectora

Tabla 61. Velocidad Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	15	12	11	6
	Rural	0	31	44	42
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	9	9	14	24

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 62. Velocidad Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	3	25	41	59
	Rural	23	50	15	4
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	20	27	30	31

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 63. Velocidad Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	0	11	0	0
	Rural	0	8	9	8
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	8	27	30	23

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Comprensión Lectora

Tabla 64. Comprensión Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	57	30	28	37
	Rural	47	62	58	69
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	39	41	43	51

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 65. Comprensión Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	42	22	47	41
	Rural	52	55	65	79
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	54	53	70	66

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 66. Comprensión Lectora según Curso, Modalidad y Área Comuna Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	1°B	2°B	3°B	4°B
Regular	Urbana	29	55	42	46
	Rural	24	61	55	45
Multigrado	Urbana	.	.	.	.
	Rural	47	44	52	66

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Dimensión Institucional

Variable Liderazgo y Dirección

Tabla 67. Porcentajes de Logro Ejes Variable Liderazgo y Dirección según Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	A1	A2
Regular	Urbana	70	61
	Rural	74	62
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	74	63

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 68. Porcentajes de Logro Ejes Variable Liderazgo y Dirección según Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	A1	A2
Regular	Urbana	70	61
	Rural	80	81
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	66	57

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 69. Porcentajes de Logro Ejes Variable Liderazgo y Dirección según Modalidad y Área Comuna Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	A1	A2
Regular	Urbana	73	78
	Rural	67	44
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	72	59

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Convivencia Escolar

Tabla 70. Porcentajes de Logro Ejes Variable Convivencia Escolar según Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	B1	B2
Regular	Urbana	63	42

	Rural	77	50
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	78	52

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 71. Porcentajes de Logro Ejes Variable Convivencia Escolar según Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	B1	B2
Regular	Urbana	63	42
	Rural	87	84
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	75	50

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 72. Porcentajes de Logro Ejes Variable Convivencia Escolar según Modalidad y Área Comuna Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	B1	B2
Regular	Urbana	59	67
	Rural	67	17
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	75	44

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Uso de Recursos

Tabla 73. Porcentajes de Logro Ejes Variable Uso de Recursos según Modalidad y Área Comuna Cauquenes

MODALIDAD	ÁREA	C1	C2
Regular	Urbana	60	60
	Rural	67	62
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	67	62

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 74. Porcentajes de Logro Ejes Variable Uso de Recursos según Modalidad y Área Comuna Chanco

MODALIDAD	ÁREA	C1	C2
Regular	Urbana	60	60
	Rural	67	70
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	65	56

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Tabla 75. Porcentajes de Logro Ejes Variable Uso de Recursos según Modalidad y Área Comuna Cauquenes Pelluhue

MODALIDAD	ÁREA	C1	C2
Regular	Urbana	52	67
	Rural	67	53
Multigrado	Urbana	.	.
	Rural	67	60

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Jornada Escolar

Tabla 76. Años en Jornada Escolar Completa según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	COMUNA		
		CAUQUENES	CHANCO	PELLUHUE
Regular	Urbana	9	4	1
	Rural	9	12	8
Multigrado	Urbana	.	.	.
	Rural	12	12	12

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Dimensión Institucional

Variable Tasa de Vulnerabilidad

Tabla 77. Tasa de Vulnerabilidad según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	COMUNA		
		CAUQUENES	CHANCO	PELLUHUE
Regular	Urbana	42	65	43
	Rural	33	68	60
Multigrado	Urbana	.	.	.
	Rural	60	81	100

Fuente: DEPROV Cauquenes - Diagnóstico SEP - MINEDUC 2008

Variable Índice de Vulnerabilidad Escolar

Tabla 78. Índice de Vulnerabilidad Escolar según Modalidad, Área y Comuna

MODALIDAD	ÁREA	COMUNA		
		CAUQUENES	CHANCO	PELLUHUE
REGULAR	URBANA	96	86	95
	RURAL	98	96	98
MULTIGRADO	URBANA	.	.	.
	RURAL	99	98	99

Fuente: JUNAEB 2008

Anexo III : Muestra según Variables Independientes

RBD	NOMBRE	MODALIDAD	MICROCENTRO	COMUNA	ÁREA GEOGRÁFICA	DEPENDENCIA
3545	Escuela Barrio Estación	Regular		Cauquenes	Urbana	Municipal
3549	Escuela Porongo	Regular		Cauquenes	Urbana	Municipal
3552	Escuela Adolfo Quiroz Hernández	Regular		Cauquenes	Rural	Municipal
3554	Escuela Clorindo Alvear	Regular		Cauquenes	Rural	Municipal
3555	Escuela Octavio Palma Pérez	Regular		Cauquenes	Rural	Municipal
3564	Escuela Héctor Silvestre Paiva Manríquez	Multigrado	Cariñositos	Cauquenes	Rural	Municipal
3586	Escuela Chorrillos	Multigrado	Cariñositos	Cauquenes	Rural	Municipal
3599	Escuela Mixta Atenea	Multigrado	Cariñositos	Cauquenes	Rural	Municipal
3601	Escuela La Patagua	Multigrado	Cariñositos	Cauquenes	Rural	Municipal
3569	Escuela Javiera Carrera	Multigrado	Innovadores	Cauquenes	Rural	Municipal
3588	Escuela Ester Urrutia De Ruiz	Multigrado	Innovadores	Cauquenes	Rural	Municipal
3550	Escuela Purísima Concepción De Pocillas	Regular	Innovadores	Cauquenes	Rural	Municipal
3559	Escuela Iván Alejandro De La Cuadra	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3566	Escuela Carlos Rodríguez Urrutia	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3568	Escuela Gustavo Ilufi Ilufi	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3580	Escuela Pedernales	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3582	Escuela Padre Hurtado	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3594	Escuela María Ruiz Martínez	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3600	Escuela Chacra De Tres Pesos	Multigrado	Norteños	Cauquenes	Rural	Municipal
3573	Escuela Pedro De Valdivia	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3579	Escuela Rincón De Pilen	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3583	Escuela María González Vera	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3596	Escuela La Capilla De Pilén Alto	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3602	Escuela El Trozo	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3604	Escuela Cabreria	Multigrado	Renovados	Cauquenes	Rural	Municipal
3619	Escuela Los Héroes	Regular		Chanco	Urbana	Municipal
3621	Escuela San Ambrosio	Regular		Chanco	Urbana	Municipal
3622	Escuela Pahuil	Regular		Chanco	Rural	Municipal
3626	Escuela Reloca	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3629	Escuela El Sauce	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3633	Escuela Quinipato	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3635	Escuela Santa Rosa	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3636	Escuela Loanco	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3637	Escuela El Porvenir	Multigrado	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3623	Escuela Carreras Cortas	Regular	Chanco Norte	Chanco	Rural	Municipal
3624	Escuela Los Peumos	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal

3625	Escuela Gabriela Mistral	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3627	Escuela Polhuin	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3628	Escuela Tejerías	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3630	Escuela Ricardo Salgado	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3631	Escuela Ema Vásquez Gutiérrez	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3632	Escuela Antonieta León Verdugo	Multigrado	Chanco Oriente	Chanco	Rural	Municipal
3609	Liceo Pelluhue	Regular		Pelluhue	Urbana	Municipal
3611	Escuela Blanca Bustos Castillo - Chovellén	Regular		Pelluhue	Rural	Municipal
3612	Escuela San Alfonso - Canelillo	Multigrado	Cardonal	Pelluhue	Rural	Municipal
3613	Escuela Las Pocillas	Multigrado	Cardonal	Pelluhue	Rural	Municipal
3614	Escuela José Rivas H.	Multigrado	Cardonal	Pelluhue	Rural	Municipal
3615	Escuela Escritora Marcela Paz - Salto De Agua	Multigrado	Cardonal	Pelluhue	Rural	Municipal
3616	Escuela José Juvenal Mancilla Concha	Multigrado	Cardonal	Pelluhue	Rural	Municipal