



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL**

**CARACTERÍSTICAS DE UN SISTEMA DE APOYO Y ASESORÍA ESCOLAR  
EFECTIVO**

---

**HACIA UN SISTEMA QUE INSTALE CAPACIDADES EN LOS ESTABLECIMIENTOS  
EN EL NUEVO MARCO INSTITUCIONAL CHILENO**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGISTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARÍA TERESA YÁÑEZ CIFUENTES**

**PROFESOR GUÍA:  
JAIME PORTALES OLIVARES**

**MIEMBROS DE LA COMISION:  
MANUEL ALCAÍNO IZQUIERDO  
CRISTIAN BELLEI CARVACHO**

**SANTIAGO DE CHILE  
2015**

## **Resumen de la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas**

Por: María Teresa Yáñez Cifuentes

Fecha: Octubre 2015

Profesor Guía: Jaime Portales Olivares

### **Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo: hacia un sistema que instale capacidades en los establecimientos en el nuevo marco institucional chileno**

El presente estudio de caso tiene por objetivo conocer y analizar las características y atributos que actores escolares del sector público en Chile atribuyen al concepto de apoyo escolar efectivo, y cómo éstas se relacionan con las expectativas que tienen respecto al sistema público de apoyo escolar proporcionado por el Ministerio de Educación en el contexto del nuevo marco institucional, especialmente aquel dirigido a los establecimientos con más bajos resultados y con riesgo de cierre institucional. La literatura y estudios sobre efectividad de los apoyos escolares mencionan como principal nudo crítico la dificultad de estos procesos para gatillar un mejoramiento escolar sostenido en el tiempo a través de la instalación de capacidades en los equipos escolares.

Actualmente el sistema escolar chileno se encuentra operando bajo un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el que considera el apoyo y asesoría a las escuelas para mejorar su calidad como un factor clave. Sin embargo, la legislación vigente no incluye mayores definiciones sobre este apoyo escolar, a diferencia de las incluidas sobre evaluación, rendición de cuentas y sus consecuencias, las que al no ser acompañadas por un fuerte esquema de apoyo podrían no presentar los resultados esperados.

La metodología utilizada para la investigación es de tipo cualitativa, a través de la realización de entrevistas grupales a un conjunto de actores escolares: equipos directivos de seis establecimientos educacionales ubicados en dos comunas del norte de Santiago, equipos profesionales de los sostenedores municipales y grupos de supervisores del Ministerio de Educación del Departamento Provincial respectivo (Santiago Norte).

Dentro de las principales conclusiones del estudio destaca la necesidad de que los procesos de apoyo y asesoría escolar estén contextualizados a las necesidades y requerimientos de los establecimientos, respondiendo así a sus principales nudos críticos para obtener avances en materia de calidad educativa. Adicionalmente, los actores mencionan un conjunto de características claves de los procesos de apoyo escolar que constituyen un marco general de acción para avanzar en efectividad de los mismos (detalladas en los resultados).

Las recomendaciones del estudio de caso se orientan a avanzar en la contextualización solicitada así como en el fortalecimiento del esquema de apoyo escolar de acuerdo a las principales características de un apoyo efectivo, consolidando un modelo más intensivo para las escuelas que presentan bajos resultados escolares y riesgo de cierre institucional. Junto con ello, el concepto de apoyo escolar efectivo elaborado a partir de las opiniones de los actores puede ser un insumo para el proyecto de ley sobre Nueva Educación Pública y la definición del rol de apoyo que tendrán los futuros Servicios Locales de Educación. Finalmente, dicho concepto puede aportar a una definición más concreta del apoyo ministerial, incluyendo las condiciones y pisos mínimos de la política pública de apoyo educativo, lo que colaboraría a generar una mayor estabilidad de esta política independiente de las prioridades de la coalición política que esté en el gobierno.

## Tabla de contenido

Presentación .....	1
I. Antecedentes y planteamiento del problema .....	2
II. Pregunta y objetivos de investigación .....	9
2.1. Objetivo general .....	9
2.2. Objetivos específicos:.....	9
III. Marco Conceptual .....	10
3.1. Cambio y mejoramiento escolar: instalación de capacidades en los establecimientos .....	10
3.2. Relevancia del apoyo y asesoría escolar para el cambio y mejoramiento educativo .....	12
3.3. Marcos de calidad de la asesoría escolar en Chile: condiciones y requisitos mínimos .....	14
IV. Diseño Metodológico .....	17
4.1. Enfoque metodológico y técnica de recolección de información .....	17
4.2. Operacionalización de variables .....	17
4.3. Descripción del trabajo de campo realizado .....	19
4.4. Análisis de la información .....	21
V. Presentación descriptiva de resultados .....	23
5.1. Características de un apoyo y asesoría escolar efectivo.....	23
5.1.1. Asesorías como medio para instalar capacidades.....	23
5.1.2. Modelo de asesoría.....	28
5.1.3. Prácticas de asesoría.....	31
5.1.4. Seguimiento y evaluación de las asesorías.....	34
5.1.5. Características de los asesores.....	35
5.2. Fortalezas y debilidades del sistema actual de Apoyo Ministerial.....	37
5.3. Expectativas sobre el sistema público de apoyo escolar .....	40
VI. Principales resultados y hallazgos.....	44
6.1. Principales resultados .....	44
6.1.1. Principales características de una asesoría escolar efectiva.....	44
6.1.2. Fortalezas y debilidades del actual sistema público de apoyo escolar.....	46
6.1.3. Expectativas sobre el sistema público de apoyo escolar en un contexto de altas consecuencias.....	47
6.2. Hallazgos.....	49
6.2.1. Asesorías contextualizadas como un elemento clave.....	49
6.2.2. Significación de efectividad de las asesorías sin referencia a instalación de prácticas en el caso de directivos.....	50
6.2.3. Necesidad de asesorías concretas y prácticas.....	50
6.2.4. Requerimientos hacia el apoyo ministerial: mayor frecuencia de la asesoría, estabilidad de los asesores en el tiempo y trabajo con los docentes.....	51
6.2.5. Intervención más que asesoría en escuelas con resultados críticos.....	51

VII. Conclusiones y recomendaciones .....	53
VIII. Bibliografía .....	58
<b>ANEXOS</b> .....	61
Anexo N°1. Pauta de entrevista grupal de asesores/ supervisores de los Deprov	61
Anexo N° 2. Pauta de entrevista grupal con los equipos técnicos de los sostenedores municipales .....	65
Anexo N° 3. Pauta de entrevista grupal con los equipos directivos de los establecimientos educacionales.....	69
Anexo N° 4. Caracterización de establecimientos consultados .....	75

## **Presentación**

Actualmente el sistema escolar chileno se encuentra operando bajo un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Este sistema considera, en términos generales, una evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales con consecuencias por una parte, donde aquellos establecimientos que obtengan una evaluación deficiente de manera reiterada podrán perder el reconocimiento oficial y ser cerrados, y por otra parte también considera un sistema de orientación y apoyo a los establecimientos educacionales para el mejoramiento de la calidad. El presente estudio de caso se enmarca en el sistema de apoyo y asesoría escolar a ser proporcionado por el Ministerio de Educación, especialmente a aquellos establecimientos educacionales con resultados más descendidos.

El propósito del estudio se relaciona con conocer las características y atributos que actores escolares del sector público en Chile atribuyen al concepto de apoyo escolar efectivo, el que es entendido para efectos de esta investigación como aquel que logra instalar capacidades y competencias en los equipos de gestión de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo, que no dependan estrictamente del período de intervención, y que signifiquen un mejoramiento en sus resultados escolares. Asimismo, el estudio busca indagar en cómo estas características se relacionan con las expectativas que los actores tienen respecto a este sistema de apoyo escolar en el contexto del nuevo marco institucional del SAC.

A partir de los resultados de la presente investigación se busca aportar evidencia y antecedentes que permitan retroalimentar el actual diseño e implementación de la política nacional de apoyo escolar, de manera que ésta facilite un proceso de cambio y mejoramiento sostenible a partir de la instalación de capacidades en los equipos encargados de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los establecimientos.

Para llevar a cabo el estudio se utilizó una metodología de tipo cualitativa, a través de la aplicación de entrevistas a un conjunto de actores escolares. El caso estudiado está circunscrito al Departamento Provincial (Deprov) de Santiago Norte, en el cual se trabajó con dos municipios (Lampa y Huechuraba) y dentro de cada uno de ellos con tres establecimientos educacionales. El objetivo de realizar entrevistas en estos tres niveles del sistema escolar (provincial, comunal y escolar), que se relacionan con los procesos de apoyo y asesoría estudiados, es recoger información sobre la efectividad de dicho apoyo desde las distintas perspectivas de quienes median y participan en el proceso (supervisores, profesionales o directivos de la educación a nivel comunal y directivos de establecimientos educacionales).

El presente informe se estructura en siete capítulos. El primer capítulo expone los antecedentes de la investigación y el planteamiento del problema, el segundo detalla la pregunta y los objetivos de investigación y en el tercero se presenta el marco conceptual. En el cuarto capítulo se describe el diseño metodológico del estudio, el capítulo cinco presenta los resultados descriptivos de las entrevistas, el sexto capítulo los principales resultados y hallazgos y, finalmente, el capítulo siete expone las principales conclusiones y recomendaciones que surgen a partir de la investigación.

## **I. Antecedentes y planteamiento del problema**

Según se ha señalado, el sistema escolar se encuentra funcionando bajo la lógica de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este sistema surge al alero de las reformas impulsadas a partir de la llamada “revolución pingüina” el año 2006<sup>1</sup>, período en el cual se relevó fuertemente la discusión sobre la calidad y equidad de la educación escolar chilena. Para hacer frente a estas nuevas demandas estudiantiles y ciudadanas el entonces gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet convocó a una comisión asesora<sup>2</sup> (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006), que tuvo una composición plural y que tenía como objetivo analizar de manera transversal la situación del país para proponer estrategias acordadas entre los distintos sectores, y así avanzar en una reforma al sistema de educación escolar tendiente a asegurar su calidad y equidad.

A partir del trabajo de esta comisión en primer lugar se crea la Ley SEP (N°20.248, 2008), que reconoce que educar en contextos de pobreza requiere de mayores recursos, luego se deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Ley N°18.962) y se crea la Ley General de Educación (LGE, Ley N°20.370, 2010) que modifica algunos elementos centrales de la LOCE y más tarde se define la ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC, Ley N°20.529, 2011). El propósito del sistema de aseguramiento es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos.

En este contexto, el Sistema de Aseguramiento modifica la estructura educacional del país y considera la creación de dos nuevas instituciones y la modificación de otras. Por un lado, se crea la Superintendencia de Educación que tiene como principales funciones fiscalizar el uso de los recursos, el cumplimiento de la normativa y la aplicación de sanciones y, por otro lado, la Agencia de la Calidad de la Educación que cumple el rol de evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes, otros indicadores de calidad y el desempeño de los establecimientos, entregar orientaciones para el mejoramiento escolar a todo el sistema e informar los resultados de las evaluaciones. El antiguo Consejo Superior de Educación (CSE) se transforma y adquiere mayor injerencia en el ámbito escolar pasando a constituir el actual Consejo Nacional de Educación (CNED). Bajo esta nueva arquitectura que considera cuatro instituciones, el Ministerio de Educación continúa siendo el órgano rector del sistema, encargado de formular la política educacional, elaborar los instrumentos curriculares y marcos de evaluación así como la entrega de apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos y a sus sostenedores, entre otras funciones.

A nivel general, los principales cambios del sistema de aseguramiento se relacionan con una reconfiguración del sistema de evaluación y rendición de cuentas, supervisión,

---

<sup>1</sup> Movilizaciones de los estudiantes secundarios que manifestaban un conjunto de demandas en favor de mayor calidad y equidad de la educación escolar, específicamente solicitaban la derogación de la LOCE, desmunicipalización del sistema público escolar y pase escolar gratuito, entre otras demandas.

<sup>2</sup> Este Consejo operó entre junio y diciembre de 2006 y estuvo compuesto por 81 representantes de distintos sectores, entre ellos estudiantes secundarios, académicos, representantes de los apoderados y docentes, entre muchos otros. El Consejo fue presidido por Juan Eduardo García-Huidobro, quien a la fecha era el Director del Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

orientación y apoyo escolar. Los colegios serán ordenados<sup>3</sup> de acuerdo a sus resultados en la prueba SIMCE<sup>4</sup> y los estándares de aprendizaje así como a través de otros indicadores de calidad educativa (clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y asistencia escolar, entre otros)<sup>5</sup>. En base a esta evaluación los establecimientos serán clasificados en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, las que definirán las necesidades de orientación y apoyo de los establecimientos con resultados más descendidos.

De acuerdo a los resultados de esta ordenación, la Agencia de la Calidad tiene como función realizar una evaluación de desempeño en base a estándares indicativos de la gestión escolar, generados por el Ministerio de Educación, con el objetivo de orientar procesos de mejora escolar y entregar información para la elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Los establecimientos con bajos resultados deberán ser posteriormente asesorados por el Ministerio de Educación, directamente o a través de terceros, donde aquellos con desempeño insuficiente que no logren mejoras significativas luego de cuatros años, podrán ser cerrados y perder el reconocimiento oficial.

Por otra parte, con la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) el año 2008 se produce un cambio en la forma de concebir la asesoría técnica desde el Estado a los establecimientos, donde se asigna un importante rol a las agencias externas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) y a la autonomía de las escuelas en su selección. Con la entrada en vigencia de esta ley se entrega a los establecimientos un mayor porcentaje de recursos por cada estudiante prioritario<sup>6</sup>, a cambio de suscribir un convenio de igualdad de oportunidades, aumentar sus resultados en las pruebas SIMCE y establecer su PME. En este contexto los establecimientos tienen la posibilidad de contratar directamente servicios de una ATE, a diferencia de los programas anteriores que eran centralmente licitados.

Cabe mencionar que el apoyo y asesoría escolar en Chile es una función de reciente data dentro del sistema escolar. A partir del proceso de descentralización instaurado en la década del 80 por la dictadura miliar se creó un sistema de supervisión de escuelas, el que tenía como objetivo prestar apoyo técnico pedagógico a los establecimientos ahora de dependencia municipal y fiscalizar la nueva subvención a la demanda (Navarro y Pérez, 2002). No obstante, en aquel período estas funciones se centraron fundamentalmente en el rol de inspección escolar (Bellei, Valenzuela y Osses, 2010). Posteriormente, a partir de la década de los 90, con la recuperación de la democracia en Chile, se amplía el énfasis de la asesoría escolar focalizando los esfuerzos en prestar apoyo a los establecimientos con estudiantes vulnerables y con bajos resultados escolares. Estos esfuerzos se materializaron con el Programa de apoyo a 900 escuelas (P900) y el Programa de Mejoramiento de la

---

<sup>3</sup> Esta ordenación de establecimientos es desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación y considera un 67% de estándares de aprendizaje y un 33% de Otros Indicadores de Calidad Educativa. Para más detalles revisar la metodología aprobada mediante Decreto N°17/2014.

<sup>4</sup> Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, prueba que mide el logro de aprendizajes de los estudiantes en distintas asignaturas y grados del sistema escolar.

<sup>5</sup> Los Otros Indicadores de Calidad Educativa son definidos por el Ministerio de Educación, aprobados mediante Decreto Supremo de Educación N°381/2013. Para mayor detalle revisar Documento de Otros Indicadores de Calidad Educativa, MINEDUC 2014.

<sup>6</sup> Que son aquellos estudiantes donde la situación socioeconómica de sus hogares dificulta su proceso educativo, lo que es determinado por el MINEDUC en base a su participación en el Sistema Chile Solidario, nivel de FONASA y otros indicadores sociales.

Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE rural) en los años 90, y con el Programa de Escritura, Lectura y Matemáticas en la primera parte de la década del 2000. En esa misma década, se impulsó el programa de Escuelas Críticas en la Región Metropolitana que correspondió a una iniciativa piloto con foco en la enseñanza básica que más tarde se amplió hacia la educación media y al resto del país y pasó a llamarse Escuelas y Liceos Prioritarios.

A nivel nacional, la unidad encargada de brindar el apoyo técnico pedagógico a las escuelas en el Ministerio de Educación es la actual Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa, dependiente de la División de Educación General (DEG). Este sistema se estructura en tres niveles: nivel central, regional (Secretarías Regionales Ministeriales, Secreduc) y provincial (Departamento Provincial de Educación, Deprov), siendo este último nivel el que cuenta con supervisores que interactúan directamente con los establecimientos educacionales (Navarro y Pérez, 2003).

Bajo este esquema, hasta el año 2012 el Modelo de asesoría del Ministerio de Educación definía el apoyo técnico-pedagógico como *un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes* (Mineduc 2012b). Hasta el año 2014, esta unidad ofrecía un conjunto de programas y estrategias, implementadas a través de los Deprov y de acuerdo a un Modelo de Asesoría que consideraba lo siguiente:

- Plan de Apoyo Compartido con 6 visitas anuales (PAC).
- Asesoría Directa con 4 visitas anuales.
- Trabajo en RED de establecimientos con 5 sesiones.
- Microcentros rurales<sup>7</sup>.

Durante el año 2013, la asesoría ministerial se realizó en 7.560 establecimientos, dentro de los cuales un 62% tenía dependencia municipal y un 37% particular subvencionada, siendo la proporción a nivel nacional de un 44% de establecimientos municipales y 46% particulares subvencionados. Según el tipo de asesoría, se obtiene que un 23% de los establecimientos recibieron asesoría directa, el 30% a través de microcentros rurales, el 17% son modalidad PAC y el 30% en red (PUC 2014b).

Es importante señalar que a partir del cambio de gobierno de marzo de 2014 las definiciones asociadas al proceso de apoyo y asesoría escolar fueron revisadas, dando lugar a nuevas orientaciones para el apoyo técnico pedagógico del sistema escolar en enero de 2015. En la actualidad, y de acuerdo a los énfasis del nuevo gobierno, desde el Ministerio se concibe *el apoyo a la mejora escolar como el conjunto de iniciativas articuladas a través de las cuáles el apoyo ministerial pueda fortalecer las capacidades de los establecimientos y sus principales actores* (Mineduc 2015).

En estas nuevas orientaciones el rol de la asesoría ministerial es *velar para que los establecimientos educacionales y sus sostenedores consoliden sus capacidades, fortaleciendo su autonomía y responsabilización por la calidad de la educación*

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación (2012b). *Modelo para el Apoyo Técnico Pedagógico a los Establecimientos Educacionales de País*. Santiago.



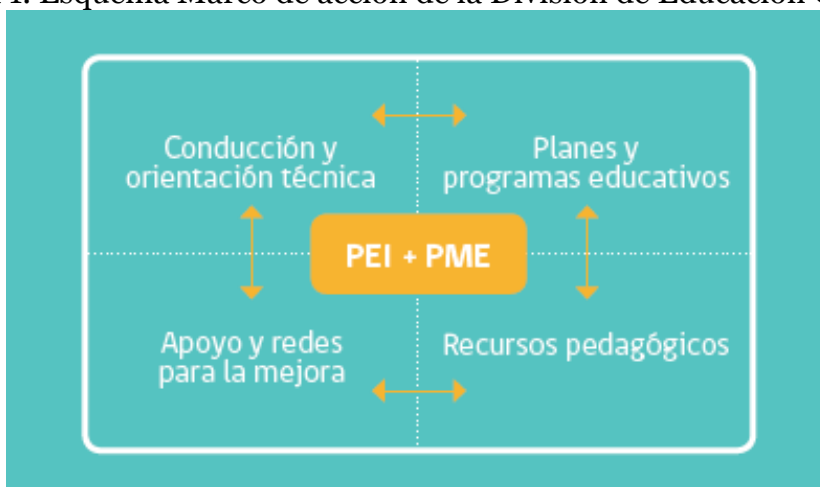
(Mineduc 2015). En este marco se diseña un Modelo de Apoyo para la Mejora Escolar, el que considera los siguientes elementos:

- Áreas de apoyo: Liderazgo y gestión escolar; Implementación curricular efectiva; Inclusión y diversidad; y Convivencia escolar, participación y vida democrática.
- Contexto macro: Contexto de cambios estructurales producto de la reforma educacional, un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad, una educación pública en proceso gradual de transformación producto de la desmunicipalización, la creación de futuros servicios locales de educación y de una nueva política nacional docente.
- Visión estratégica de la escuela que queremos: Se intenciona la creación de una escuela que sea inclusiva, donde todas y todos aprenden, con profesionales que trabajan bajo una visión compartida, abierta a la comunidad y que aprende y colabora.

Adicionalmente, bajo esta nueva perspectiva se ha relevado el rol del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), entendiéndolos como dos instrumentos que articulados trabajan para lograr un mismo objetivo: el primero como marco de declaración de los sellos educativos que el establecimiento busca intencionar con sus estudiantes y el segundo como motor operacional de la mejora escolar (Mineduc 2015).

La estrategia de apoyo de la División de Educación General del Mineduc para el período 2015-2018 considera distintas acciones organizadas en cuatro componentes según se observa en el siguiente esquema.

Figura 1. Esquema Marco de acción de la División de Educación General



Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

En este contexto, las nuevas orientaciones del Mineduc tienen como eje la articulación del PEI con el PME y considera cuatro componentes centrales y que pueden ser sintetizados de la siguiente forma:

- Conducción y orientación técnica: este componente considera orientaciones concretas para el trabajo de mejoramiento e incluye la definición de la visión sobre la “escuela que queremos” a la cual deberían transitar las comunidades escolares;

ajustes permanentes y aplicación de la normativa escolar con foco en la disminución de la burocracia y donde la normativa se encuentre al servicio de los procesos de mejora y no sea un impedimento para su desarrollo; y, finalmente, el levantamiento y difusión de buenas prácticas de gestión pedagógicas, con énfasis en destacar aquellas experiencias que han dado buenos resultados escolares.

- Planes y programas educativos: considera el desarrollo de una política educativa que fortalezca la integralidad de la calidad de la educación. Esto incluye el despliegue de políticas nacionales en dos áreas prioritarias y que son la implementación curricular en aquellas asignaturas que no han sido suficientemente reforzadas desde el Ministerio (artes, deportes y formación ciudadana, entre otros) y de otros procesos que han sido destacados como claves de fortalecer y que son el liderazgo directivo, la convivencia escolar y la participación, entre otros. Junto con lo anterior este componente también incluye políticas de apoyo diferenciado (escuelas públicas, multigrado y adultos, entre otras) y proyectos de innovación que puedan ser difundidos en el mediano plazo.
- Apoyo a la mejora escolar: este componente corresponde al sistema de supervisión ministerial el que está territorializado en las Secretarías Regionales de Educación (Secreduc) y los Departamentos Provinciales (Deprov). Este componente se funda en dos vías principales de apoyo y que son las visitas directas y las de redes de mejoramiento escolar (RME).
- Recursos pedagógicos: considera la elaboración de materiales y recursos que aporten a los procesos de mejoramiento escolar en base a un trabajo articulado entre la División de Educación General y la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Los recursos que incluye este componente son manuales para el trabajo docente; guiones didácticos para docentes; guías de aprendizaje para estudiantes y TIC para uso escolar, entre otros.

Por otra parte, dentro de los nuevos lineamientos de la División de Educación General del Ministerio de Educación, se ha redefinido el rol del apoyo técnico pedagógico ministerial implementado desde los Deprov y se han establecido dos objetivos generales (Mineduc, 2015):

- Fortalecer el sistema educativo, con foco en la educación pública, a través del desarrollo de capacidades de los actores escolares y sus sostenedores, para avanzar en mejoras sostenidas.
- Difundir y retroalimentar la política educativa.

En este marco, las nuevas modalidades de apoyo escolar se circunscriben a dos tipos y son las siguientes:

- Asesoría directa a las escuelas: son realizadas en los establecimientos de acuerdo a ciclos de mejoramiento de cuatro años. Considera un plan de trabajo con objetivos estratégicos y anuales acordados con los equipos de gestión y alineados con las definiciones realizadas en el Plan de Mejoramiento Escolar (PME) y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El foco de esta modalidad de apoyo es el desarrollo de capacidades en las comunidades escolares. Cada ciclo anual de asesoría considerará cuatro etapas: organización, planificación, implementación y evaluación (autoevaluación).
- Redes de mejoramiento escolar (RME): implica un trabajo territorial con el equipo directivo de un conjunto de establecimientos pertenecientes a un mismo Deprov. Cada red cuenta con un encargado quien es el principal interlocutor con la dupla

de supervisores técnico pedagógicos del Ministerio. Esta modalidad tendrá un plan de trabajo con objetivos estratégicos a cuatro años plazo y el foco principal estará dado por el intercambio de prácticas y dispositivos para ir generando comunidades de aprendizaje locales.

En términos generales, se está impulsando el tránsito de un enfoque más bien estandarizado de los procesos de apoyo y asesoría hacia uno colaborativo y focalizado en las necesidades específicas de los establecimientos. Asimismo, la coordinación actual entre las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia básicamente) está transitando hacia una concepción de sistema educativo donde el eje articulador de la mejora escolar son las orientaciones y apoyos que se entregan a los establecimientos educacionales y sus sostenedores, por sobre la implementación y el despliegue de mecanismos de presión y control.

Es importante mencionar que la literatura y evidencia empírica en materia de apoyo y asesoría escolar es escasa en el caso de Chile, donde la mayor cantidad de información se encuentra asociada a la evaluación de programas específicos como por ejemplo el Programa de Escuelas Críticas así como de la labor realizada por las Agencias Educativas Externas o ATE. A modo de síntesis, parte de esta literatura menciona la dificultad que existe en los programas para contribuir a instalar mejoras sostenidas en los resultados educativos de los establecimientos, ya que una vez terminada la intervención los resultados descienden sin lograr, por tanto, instalar capacidades sostenibles en el tiempo en los equipos escolares que signifiquen un mejoramiento estable en las escuelas (Bellei y González, 2013, Bellei y Valenzuela, 2010; Muñoz y Vanni, 2008; Raczynski, De la Fuente y Hernández, 2011).

De esta manera, un nudo crítico de los procesos de apoyo y asesoría se relaciona con la dificultad de gatillar un mejoramiento escolar sostenido en los establecimientos, entendiendo que los establecimientos que no logran mejoras en calidad es porque no poseen las capacidades para avanzar en su trabajo de mejoramiento.

Del estudio encargado por el Ministerio de Educación y realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) para evaluar el modelo de asesoría implementado durante los años 2012 y 2013, se desprenden una serie de nudos críticos. Entre ellos está la tensión del paso de supervisor al de asesor de los profesionales de los equipos provinciales que fue considerado por algunos supervisores como una merma en la relevancia de su labor dado que el rol de supervisor es concebido como más amplio y completo; la complejidad de articular un modelo de asesoría integral que aborda los procesos macro de la gestión escolar con uno más especializado que define programas de apoyo específicos en materias de desarrollo escolar; y el trabajar con un modelo que posibilite un marco prescriptivo general que es común para todos los establecimientos pero que además incorpore espacios de desarrollo de acuerdo a las necesidades de las escuelas y en relación con su espacio de autonomía para determinar las áreas trabajadas.

Adicionalmente se identifican aspectos débiles en el modelo de apoyo tales como la inexistencia de áreas relativas al tratamiento de la diversidad dentro del sistema educativo, la falta de mayor claridad en los lineamientos para los asesores o supervisores

así como la baja cantidad y poca flexibilidad del número de visitas por establecimiento que se tienen programadas anualmente (PUC 2014).

Respecto de los elementos anteriores, la nueva administración del Ministerio de Educación a cargo de desarrollar e implementar las políticas de apoyo técnico- pedagógico ha introducido modificaciones tales como una nueva aproximación hacia el tema de la diversidad de carácter más inclusivo, la entrega de lineamientos y orientaciones más amplias y flexibles a los supervisores, así como una mayor flexibilidad en el número de visitas que se realizan a escuelas, las que deben complementarse con reuniones en trabajo en red entre directivos escolares pertenecientes a un mismo territorio.

De acuerdo a los antecedentes entregados se obtiene que el apoyo y acompañamiento entregado por el Ministerio de Educación es un pilar clave. Por un lado, una efectiva implementación de las políticas de apoyo ministeriales debiera avanzar en garantizar que todos los colegios del país puedan mejorar la calidad de la educación ofrecida, ello en línea con el rol garante del Estado en cuanto asegurar una educación de calidad para todas y todos. Por otro lado, la asesoría ministerial debiese cumplir un rol fundamental de acompañamiento y soporte dado el eventual riesgo de cierre de algunos establecimientos en caso de no lograr mejoras significativas en calidad, con todas las dificultades que ello puede generar para la comunidad escolar y la reubicación de estudiantes.

Un aspecto importante de consignar es que la ley SAC que mandata el apoyo y asesoría escolar a las escuelas por parte del Ministerio no detalla mayores lineamientos para este proceso, así como tampoco menciona el sistema de supervisión vigente al momento de la discusión parlamentaria (Lagos y Espinoza, 2011), lo que deja un amplio margen de definiciones según las prioridades de las autoridades de turno. En contraste a ello, la misma ley define con bastante precisión los procedimientos de evaluación de resultados y de desempeño a la que deben someterse los establecimientos. Así, por ejemplo, desde la Agencia se han definido procedimientos de evaluación de desempeño indicativo rigurosos y exhaustivos, lo que constituye un gran esfuerzo del sistema, el que de no ser acompañado de un esquema de apoyo y acompañamiento igual de exhaustivo e integral puede finalmente implicar un bajo logro de los impactos esperados.

En este contexto, y frente a la inminente implementación de la clasificación y ordenación de establecimientos (que a la fecha se encuentra en proceso de marcha blanca según lo definido por la Agencia de Calidad de la Educación, lo que implica que aún no rigen las consecuencias asociadas), resulta prioritario, por un lado, recoger información que permita identificar, en base a las percepciones y juicios de los mismos actores escolares, las características que deberían tener las asesorías para convertirse en efectivas, esto es en asesorías que logran instalar capacidades y competencias de gestión escolar, sostenibles y sustentables en el tiempo y que no caducan cuando finaliza el acompañamiento, y por otro lado, conocer las expectativas de los actores escolares (directivos y sostenedores) sobre el apoyo escolar que entrega el Ministerio de Educación en el marco del SAC.

## **II. Pregunta y objetivos de investigación**

De acuerdo a los antecedentes señalados, la pregunta que guía esta investigación se refiere a cuáles son las características y expectativas de los actores escolares sobre el sistema público de apoyo escolar para que éste pueda contribuir a generar capacidades y competencias de gestión en los equipos profesionales de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo y que permitan avanzar en el cambio y mejoramiento escolar.

### **2.1. Objetivo general**

Conocer y analizar las características y atributos que actores escolares del sector público en Chile (miembros de equipos directivos de establecimientos, sostenedores y asesores o supervisores del Ministerio de Educación) atribuyen al concepto de apoyo escolar efectivo, y cómo éstas se relacionan con las expectativas que tienen respecto al sistema público de apoyo escolar proporcionado por el Ministerio de Educación en el contexto del nuevo marco institucional.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- Identificar y analizar las características y atributos que actores escolares del sector público asocian a un apoyo técnico efectivo que logra instalar capacidades de gestión educativa de manera permanente, en los equipos profesionales de los establecimientos.
- Identificar y analizar las principales fortalezas y debilidades que los actores educativos consultados perciben respecto al actual sistema público de apoyo escolar para la instalación de capacidades de gestión educativa.
- Analizar las expectativas y requerimientos que los actores escolares tienen respecto al apoyo escolar entregado por el Ministerio de Educación en el contexto del nuevo marco institucional (especialmente a aquellos establecimientos con riesgo de cierre).
- Formular recomendaciones para el diseño e implementación de la política nacional de apoyo escolar, de acuerdo a las expectativas de los actores y los requerimientos detectados por éstos para el desarrollo de un apoyo que favorezca la instalación de capacidades de gestión educativa en los equipos escolares.

### III. Marco Conceptual

El presente marco conceptual se estructura en torno a tres secciones que buscan ilustrar brevemente el estado de la literatura en materia de mejoramiento y asesoría escolar. Una primera sección expone una conceptualización acerca del cambio y mejoramiento escolar -área de investigación que tiene una literatura bastante prolífica en la última década y dentro del cual se inscriben las políticas de apoyo y asesoría escolar-, así como del proceso de instalación de capacidades en las unidades escolares. En una segunda sección se detalla la relevancia del proceso de apoyo y asesoría escolar como propulsor de los procesos de mejoramiento y una tercera sección presenta una síntesis del marco de calidad para asesorías escolares en Chile, el que recoge las condiciones y requisitos mínimos que se han definido para estos procesos que se comienzan a instalar desde fines del 2008 en el sistema educacional.

#### **3.1. Cambio y mejoramiento escolar: instalación de capacidades en los establecimientos**

El cambio y la mejora en educación es sin lugar a dudas un fenómeno que requiere de múltiples acciones, es un proceso complejo en el cual confluye una multiplicidad de variables que se complementan unas con otras para modificar procesos y resultados educativos.

La mejora escolar es *un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro* (Murillo 2002, citado por Romero 2007).

En línea con lo anterior, es posible señalar que *la innovación y el cambio son un proceso, no un evento*, que no es un proceso puntual si no que permanente y que requiere de apoyos externos para su concreción, de tal manera de gatillar el desarrollo de las capacidades organizacionales internas (Hopkins 2002, citado por Segovia 2003). De acuerdo a Segovia (2010), dentro de las acciones de mejoramiento escolar destaca la presencia de una comunidad de aprendizaje comprometida con dicho mejoramiento así como la existencia de procesos de apoyo y asesoría escolar.

Para que exista un mejoramiento y cambio escolar sostenido, que permita avanzar en las metas y objetivos de calidad y equidad en educación, es necesario garantizar capacidades en los equipos escolares, para que les sea posible realizar un trabajo de mejoramiento permanente (Stoll, 2009).

Romero (2007) enumera las siguientes condiciones para el cambio educativo institucional:

1. La escuela se concibe como centro del cambio,
2. Se requiere de un planeamiento sistemático, un trabajo de años,
3. Es necesario desarrollar condiciones internas en cada escuela, no sólo de enseñanza,
4. Se requiere generar y establecer metas,
5. Es necesario adoptar una perspectiva multinivel: escuela, aula e individual,

6. Se requiere desplegar estrategias de desarrollo integradas,
7. Se debe fomentar la institucionalización de procesos de calidad.

En base a la revisión bibliográfica, para efectos de la presente investigación se conceptualizará el cambio y la mejora escolar como aquel proceso continuo y planificado a través del cual se generan condiciones institucionales y pedagógicas en el establecimiento tendientes a mejorar la calidad de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se caracteriza por contar con una comunidad educativa comprometida con la mejora y con apoyos externos que contribuyen a gatillar el desarrollo de capacidades en los equipos escolares.

Stoll (2009) plantea que existe una multiplicidad de elementos que condicionan el mejoramiento escolar y la instalación de capacidades en las unidades educativas, señalando entre ellos los siguientes:

1. La diversidad de contextos y capacidades necesita un proceso de instalación de capacidades diferenciada.
2. Para avanzar en objetivos más amplios la instalación de capacidades debe ir más allá del apoyo para mejorar la instrucción centrándose en la mejora de los aprendizajes. Lo anterior dado que durante un período el estudio del mejoramiento se centró exclusivamente en torno a las estrategias de instrucción de aprendizaje.
3. En un mundo que cambia constantemente, la construcción de capacidades necesita abordar el presente y el futuro, vale decir conciliar las necesidades actuales y las futuras.
4. Garantizar la sustentabilidad de los cambios y el mejoramiento depende de la capacidad de construir un hábito mental, lo cual depende del aprendizaje, de las formas de ser y de pensar.
5. Liderar el mejoramiento escolar no puede ser desarrollado por una sola persona, es clave desarrollar capacidad de liderazgo en otros agentes escolares de manera de viabilizar la sustentabilidad de los cambios.
6. Una sociedad interconectada requiere construir capacidades horizontales.
7. El mejoramiento escolar no sólo depende de colegios individualmente, si no que precisa de una construcción de capacidad sistémica.

Harris (2011) precisa que en el campo del mejoramiento escolar la importancia atribuida a la instalación y desarrollo de capacidades no es algo nuevo, y que es un concepto que se deriva de distintos enfoques, como son el de las escuelas que aprenden y de las comunidades de aprendizaje, entre otros. Para el autor el desarrollo de capacidades en los equipos escolares implica que *las personas tengan la posibilidad de hacer las cosas de manera diferente, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más efectivas*. Sumado a lo anterior, Fullan (2002) menciona que estamos en una fase llamada la capacidad del cambio, donde existen dos dimensiones fundamentales para el desarrollo de mayores capacidades *uno es lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a pesar del sistema; la otra es la forma como los sistemas necesitan transformarse*.

Un aspecto clave es que el cambio escolar que logra generar impacto en la realidad escolar, y que por tanto es susceptible de ser sostenible en el tiempo, corresponde a aquel que está enraizado en la realidad del establecimiento, del aula y del docente, por lo que sólo se

tendría éxito en las asesorías si los actores involucrados otorgan sentido e importancia a dicho cambio (Fullan 2007; Hopkins 2007, citados por Segovia 2010).

Bellei y González (2013) concluyen, a partir de un estudio de caso, que habría cuatro dimensiones clave que estarían asociadas al nivel de sostenibilidad y sustentabilidad de los procesos de mejora escolar a partir de apoyos externos. Dentro de estas dimensiones se encuentran las siguientes:

1. Gestión de la escuela: equipos directivos comprometidos con los procesos de mejora y activa participación; clima favorable para los procesos de cambio e involucramiento de la comunidad y garantizando los tiempos de trabajo para el apoyo externo.
2. Docentes: núcleo del cambio en las prácticas de los docentes; asesoría incluye nuevas prácticas de aula efectivas y pertinentes; generación de capacidades autónomas en los docentes y su responsabilidad colectiva.
3. Institución externa de apoyo: asesores con credibilidad frente a la comunidad escolar, requieren de validación; compromiso con el trabajo de apoyo; canales de comunicación expeditos; demostrar asesoría como efectiva y atingente a las necesidades de las escuelas.
4. Sostenedores: velar por una estabilidad de los equipos escolares capacitados, tanto equipos directivos como docentes; sistematización del trabajo realizado y difusión de las nuevas prácticas al equipo local ampliado.

De acuerdo a lo anterior, la instalación de capacidades se entenderá como aquel proceso que permite dar sostenibilidad y sustentabilidad al mejoramiento, siendo por lo tanto un condicionante del cambio y mejora escolar ya que es lo que permite que este cambio sea permanente en el tiempo y que tenga efectividad en el mediano y largo plazo. Para ello, la instalación de capacidades requiere que los equipos escolares aprendan a hacer las tareas de manera diferente y de manera efectiva para el cumplimiento de las metas de mejoramiento de calidad definidas. Para que esto ocurra se requiere de un apoyo externo que facilite la transferencia y fortalecimiento de nuevas formas de hacer las cosas.

### **3.2. Relevancia del apoyo y asesoría escolar para el cambio y mejoramiento educativo**

El apoyo y la asesoría escolar ha sido destacado por la investigación y literatura especializada como un soporte fundamental para los procesos de cambio y mejoramiento escolar, identificándola como una fuente que contribuye a gatillar estos procesos al interior de los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos con bajos resultados educativos y con equipos de profesionales con una menor preparación (Muñoz y Vanni, 2008).

Dentro de la política educacional, los objetivos de la asistencia educativa se relacionan con dar origen a procesos de mejoramiento ya que su logro requiere apoyos externos que presenten nuevas formas de hacer las cosas y que representen soportes para el cambio educativo (Bellei y González, 2013, Raczynski et al 2014). La asesoría y apoyo escolar externo no es la única opción para avanzar hacia el mejoramiento escolar, si no que forma parte de un conjunto de medidas y por tanto debe ser abordada como una más de las políticas educativas de mejoramiento (Bellei, Valenzuela y Osses, 2010).



La experiencia de implementación de múltiples políticas educacionales ha demostrado que no siempre es suficiente el trabajo interno que pueden desarrollar los equipos escolares para avanzar en calidad, lo que releva la necesidad de apoyos externos que faciliten procesos de generación de nuevas capacidades y prácticas escolares al interior de las unidades educativas.

Existen distintas definiciones acerca de lo que se entiende por asesoría escolar, Romero (2007) lo define como *un proceso de capacitación y colaboración con las escuelas y los profesores, que se da en contextos específicos y con diversas determinaciones y que define una práctica de servicio, en situación y comprometida.*

Para efectos de la presente investigación se entiende que el apoyo escolar es efectivo en la medida que logra instalar capacidades y competencias en los equipos de gestión de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo, que no dependan estrictamente del período de intervención y que signifiquen un mejoramiento educativo.

La literatura establece que para que el apoyo y asesoría escolar logre contribuir al mejoramiento se deben cumplir con ciertas condiciones que viabilicen su posibilidad de impacto. Para ello se destaca que los modelos de asesoría deben establecerse bajo condiciones de una relación democrática, en un escenario de colaboración profesional y definiendo un proceso que se adapte a las necesidades del contexto y a la cultura del establecimiento asesorado, de tal manera de tener la posibilidad de transformarla desde adentro (Segovia, 2010).

De acuerdo a lo anterior, el mismo autor destaca que el asesoramiento no debe focalizarse en la resolución de problemas concretos si no que representar un rol de apoyo y facilitador de innovaciones, siendo el asesor un profesional que favorece que los procesos de mejoramiento escolar se mantengan permanentemente en la institución (Segovia, 2003).

En cuanto a las distintas opciones de implementación de asesorías, se ha estudiado que no serían útiles aquellas que consideran transferencias simples y directas de aprendizajes, de “arriba hacia abajo”, así como tampoco aquellas descontextualizadas de la realidad escolar particular, situación en la cual se circunscriben la mayoría de los programas de mejoramiento estandarizados, ya que presentan dificultades en cuanto a su capacidad de adaptación a las necesidades particulares de las unidades escolares (Muñoz y Vanni, 2008; Segovia, 2010). De esta manera se entienden como más efectivos para avanzar en el cambio y mejoramiento escolar las asesorías de carácter integral que aquellas atomizadas por temáticas específicas, actuando desde modelos de tipo constructivistas y colaborativos.

Por otra parte, Segovia (2010) cita a Bolívar y Romero (2009) quienes señalan que la efectividad de los sistemas de asesoría está determinada por su capacidad de articular la acción docente individual y la colectiva de la comunidad, apoyar para que el establecimiento configure un proyecto de mejora e impactar en el núcleo central del mejoramiento que son los procesos de enseñanza y aprendizaje. También plantea que las prácticas de asesoría y apoyo escolar deben actuar y dinamizar cambios en tres dimensiones: la institucional para establecer direcciones, la estratégica y la gestión de la instrucción y el trabajo en aula.

En base a la revisión de experiencias de asesoría, Segovia (2010) realiza una tipología de los distintos tipos de acuerdo a las dimensiones desde las cuales es posible analizarlas. A continuación se incluye un cuadro resumen:

Cuadro N°1. Tipos de asesoría según dimensión de análisis

<b>Dimensión</b>	<b>Tipo</b>
1. Desde el saber del asesor	1.1. Contenidos o especialista en ámbito de actuación: actuar específico en ese ámbito.
	1.2. Procesos o generalista: acompaña como dinamizador de procesos.
	1.3. Contenido: actúa a modos de <i>experto en proceso y colega crítico</i> .
2. Según estilo de actuación	2.1. Directivo: dirige la acción y actúa directamente sobre el problema.
	2.2. Indirecto: acompaña proceso mediante acción asesora democrática (señala que es más productivo que el anterior).
3. En función de su ubicación	3.1. Interno: asesor pertenece a la institución.
	3.2. Externo: asesor no pertenece a la institución.
4. Rol en la asesoría	4.1. Intervención: experto clínico, resolución de problemas específicos.
	4.2. Facilitación: más cerca de la realidad y actúa como centro de recursos.
	4.3. Colaboración: actuación en equipos. 2 modalidades: colaboración técnica o colaboración crítica.
5. Lógicas de actuación	5.1. Modelo servicios: se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada.
	5.2. Modelo programas: servicios y apoyos integrados y coordinados en programas.
	5.3. Modelo programa: similar al anterior pero aglutinado bajo un solo programa.

Fuente: elaboración propia a partir de Segovia 2010.

De esta manera, el cuadro anterior propone que existen cinco dimensiones a partir de las cuales es posible analizar los tipos de asesoría generados al interior de las comunidades escolares. Estas dimensiones son desde el tipo de conocimiento del asesor (especialista o conocimiento general); según el estilo con el cual interactúa con las comunidades, ya sea de manera directiva o en un rol de acompañamiento; según la ubicación del asesor en el proceso de apoyo, ya sea estando inserto en los establecimientos o de manera externa a éstos; de acuerdo al rol que se define para el proceso de apoyo (intervención versus mediación de procesos); y por último de acuerdo a las lógicas de actuación establecidas, mediante programas o servicios.

### **3.3. Marcos de calidad de la asesoría escolar en Chile: condiciones y requisitos mínimos**

A nivel nacional se han generado marcos de actuación y de calidad acerca de las asesorías y la supervisión escolar, entre ellos destaca los estándares de calidad de los programas de asistencia técnica educativa y el manual de buenas prácticas de asesoría escolar. Estos marcos se han ido ampliando en los últimos años a partir de la implementación de la ley SEP y la proliferación que ésta trajo consigo de los servicios de Asesoría Técnica Escolar (ATE) externa al Ministerio de Educación. El propósito de estos marcos es orientar el

nuevo rol del sistema escolar chileno, apoyando tanto a los miembros de los establecimientos educacionales y sostenedores como a la comunidad ATE para realizar un mejor trabajo y así aprovechar la oportunidad de mejoramiento escolar ofrecida por la ley SEP.

En primer lugar, la evidencia para el caso de Chile, y de acuerdo a una investigación encargada por el Ministerio de Educación sobre la supervisión educacional en Chile (2005), se destaca que la literatura revisada reitera al menos cuatro aspectos fundamentales de un buen sistema de supervisión escolar:

1. Centra su quehacer en entregar una asesoría pedagógica que permita a las escuelas mejorar la calidad del trabajo que hacen.
2. Considera a la escuela como un todo (unidad educativa), cuidando que las distintas acciones confluyan en el logro de metas en el plano técnico-pedagógico.
3. Considera a la escuela como un sistema en interacción con su contexto.
4. Considera la importancia de la dimensión subjetiva: la comprensión que tienen los actores del sentido de la supervisión y sus expectativas es clave

Adicionalmente, un estudio realizado por la Universidad de Chile en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) desarrolla una revisión de la literatura disponible acerca de los factores de calidad de la asistencia técnica educativa en Chile (Bellei, 2010). En el marco de esta investigación se define la calidad de estos servicios como *la capacidad demostrada por la ATE para generar o sostener procesos de mejoramiento escolar en las escuelas asesoradas*. Esta investigación considera dentro de las ATE tanto el apoyo externo proporcionado por agencias privadas así como el entregado directamente por el Ministerio de Educación desde la unidad de supervisión.

Por otra parte, y respecto de los programas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) en Chile, cabe mencionar que a nivel nacional se realizó una investigación para revisar sus efectos en torno a cinco dimensiones: el aprendizaje de los estudiantes, las prácticas pedagógicas de los docentes, competencias de los docentes, la gestión pedagógica de la escuela y la gestión institucional. Más allá de las limitaciones técnicas para medir los efectos o impactos de estos programas (dificultad para establecer la relación entre intervención y resultados por la multiplicidad de factores intervinientes y la falta de evidencia), el estudio señala que para las tres primeras dimensiones no se encuentra evidencia concluyente para establecer efectos de los programas. En tanto, se precisa que el área de gestión técnico-pedagógica sería la más afectada por los programas ATE y en menor medida la de gestión institucional, ambas áreas que son más fuertemente intervenidas por este tipo de programas. Para el caso de la gestión técnico pedagógica los programas parten del supuesto que un mejoramiento en esta área facilita su transferencia hacia la comunidad docente, caso en el que la estrategia más utilizada es el fortalecimiento de la unidad técnico pedagógica. En el caso de la gestión institucional los principales efectos se relacionan con la reestructuración del trabajo de coordinación y planificación institucional (Bellei, 2010).

A partir de los marcos de actuación revisados y de las investigaciones en la materia<sup>8</sup> se constata que existe un conjunto de definiciones comunes sobre los procesos de asesoría y

---

<sup>8</sup> Se revisaron los siguientes marcos y estudios: Bellei (2010), Bellei et al (2010), MINEDUC (2005), MINEDUC (2012<sup>a</sup>), CIAE (2010).

apoyo escolar de calidad. A modo de síntesis de los estándares y marcos revisados, es posible concluir que, en términos generales, las asesorías y apoyo escolar, tanto desde agencias privadas como de asesores ministeriales, deberían considerar las siguientes condiciones y requisitos mínimos para avanzar hacia un trabajo más efectivo del proceso de apoyo:

1. **Pertinencia de la asesoría y ajuste** a las necesidades e intereses de los establecimientos.
2. **Foco de la asesoría** claro y bien definido desde el inicio.
3. **Diagnóstico escolar** de la realidad y necesidades del establecimiento.
4. **Modelo de trabajo** que se ajuste a la realidad de cada establecimiento y que considere un plan de trabajo.
5. **Materiales de trabajo** que faciliten el trabajo con los actores escolares.
6. **Participación e involucramiento** de los distintos actores escolares en la asesoría para lograr viabilidad, eficacia y sostenibilidad.
7. **Tiempo de trabajo** de acuerdo a los horarios y disponibilidad de los establecimientos y que establezca una planificación con cargas de trabajo asociadas.
8. **Adecuación de las competencias de los asesores** tanto técnicas como sociales.
9. **Evaluación y retroalimentación** de la asesoría, importancia del monitoreo y acompañamiento.
10. **Vinculación con redes de apoyo.**
11. **Énfasis en un trabajo práctico y concreto** y no abstracto o teórico.

Estos elementos constituyen las condiciones y requisitos mínimos para el desarrollo de buenos procesos de asesoría, sin embargo, a partir de ellos, dado su nivel de generalidad, no es posible identificar procesos o prácticas concretas que aporten al proceso de instalación de capacidades y competencias de manera permanente en las unidades escolares. Si bien las características del marco favorecen dicho proceso no presentan un nivel de detalle suficiente que permita avanzar en esa dirección.

En razón de lo anterior es necesario profundizar, a partir de la percepción de los actores escolares que participan de los procesos de asesoría, sobre el contenido de estos elementos, es decir en torno a las prácticas concretas en el quehacer de asesoría de tal modo de identificar aquellos elementos que faciliten el cambio de prácticas escolares y la instalación y desarrollo de capacidades permanentes en los equipos profesionales.

## **IV. Diseño Metodológico**

La presente investigación utiliza la modalidad de estudio de caso, la cual permite a partir del caso aportar evidencia e información sobre un contexto más amplio, en este caso el sistema público de apoyo escolar. De esta manera, el caso a estudiar y la muestra es seleccionada intencionadamente de acuerdo a variables de interés sin considerar aspiraciones de representatividad en el desarrollo del trabajo de campo. Esto es así ya que lo que se busca es recoger información en profundidad sobre las expectativas de los actores escolares en relación al sistema de apoyo y asesoría escolar y los factores que atribuyen a las asesorías efectivas que aportan a la instalación de capacidades.

A partir del análisis de la información levantada se busca identificar elementos comunes entre los actores consultados, así como también detectar las divergencias que puedan existir en torno al objeto de estudio, que permitan insuñar el diseño y evaluación de las políticas en la materia.

### **4.1. Enfoque metodológico y técnica de recolección de información**

La investigación siguió un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio dado la limitada evidencia y literatura disponible en cuanto a los factores de eficacia sobre asesoría y apoyo escolar en el país y dado que el principal foco de interés del estudio lo constituyen las percepciones y juicios de los actores escolares sobre los apoyos y asesorías externas que reciben en el ámbito de la mejora escolar. De esta manera, se busca recoger información en profundidad sobre los procesos que resultan ser, o son percibidos como efectivos, ya que la literatura especializada describe de manera acotada las características concretas de asesorías que logren instalar capacidades en las escuelas de manera permanente y sostenible en el tiempo. En resumen, la metodología cualitativa permite indagar con mayor profundidad en la experiencia y opinión de los distintos actores escolares vinculados a estos procesos de apoyo, sus expectativas y requerimientos sobre el sistema público de apoyo escolar.

La principal técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista, en su modalidad grupal, con un conjunto de actores del sistema escolar. Las entrevistas fueron de tipo semi-estructuradas, guiadas en base a una pauta definida de preguntas que permite algún grado de flexibilidad y reformulación durante su aplicación. En el Anexo N° 1 se adjuntan las pautas de entrevista utilizadas.

Las unidades de análisis de la presente investigación corresponden a los asesores (o supervisores) técnico -pedagógicos del Deprov, los equipos técnicos de los sostenedores municipales, y los equipos de gestión de los establecimientos educacionales.

### **4.2. Operacionalización de variables**

Para la elaboración de la pauta, y de acuerdo al marco conceptual de la presente investigación, se seleccionaron las principales dimensiones y criterios más relevantes a indagar con los distintos actores escolares para responder a los objetivos de investigación. A partir de esto se elaboró una matriz de operacionalización que considera dimensiones, sub dimensiones y variables, y para cada una de ellas se asoció una pregunta específica.

Esta matriz de operacionalización insumó la construcción de las pautas de entrevistas de supervisores de los Deprov, del equipo técnico de los sostenedores y de los equipos de los establecimientos. Las pautas presentan algunas diferencias en las variables indagadas de acuerdo al tipo de actor y su participación en el proceso de asesoría.

La matriz se estructura en torno a tres dimensiones, las que representan los objetivos específicos del estudio y que son las siguientes:

- Características de un apoyo y asesoría escolar efectiva,
- Fortalezas y debilidades del sistema público de apoyo escolar actual para la instalación de capacidades,
- Expectativas sobre sistema público de apoyo escolar en el contexto del SAC.

A continuación se presenta la matriz de operacionalización con las variables levantadas en la investigación.

#### Cuadro N°2. Matriz de Operacionalización

<b>Dimensiones</b>	<b>Sub dimensiones</b>	<b>Variables</b>
Características apoyo/asesoría técnico efectivo (OE1 <sup>9</sup> )	Asesorías como medio para instalar capacidades	Definición preliminar de asesoría técnica efectiva
		Evaluación de la factibilidad de instalación de capacidades a partir de asesoría escolar
		Instalación de competencias y capacidades a partir de asesorías de los Deprov
		Facilitadores para la instalación de capacidades
		Elementos para la sustentabilidad del cambio (nuevas capacidades)
		Dificultadores para la instalación de capacidades
	Modelo de la asesoría	Tipo de apoyo: - Estandarizadas (desde nivel central)-abiertas (según necesidades EE) - Específicas (temas acotados y concretos)-integrales (asesoría sistémica)
		Énfasis/ contenido asesorías
		Niveles de trabajo asesoría
		Rol del asesor
	Prácticas de asesoría	Uso diagnóstico
		Frecuencia asesoría
		Tipo de prácticas
		Incorporación de miembros del equipo escolar en conducción de la asesoría
	Seguimiento y evaluación asesoría	Utilidad de un seguimiento
		Tipo de seguimiento
	Características asesores	Generales para instalación de capacidades
		Preparación asesor/ competencias
		Tipo de conocimiento: experto, generalista
Fortalezas y debilidades del sistema público de apoyo escolar actual para la instalación de capacidades (OE2)	Modelo de asesoría	
	Prácticas de asesoría	
	Seguimiento y evaluación de asesoría	
	Características del asesor	
	Características/ prácticas establecimiento/ equipos directivos	
	Apoyo extra dado eventual cierre de establecimientos	
Expectativas sobre sistema público de apoyo escolar (OE3)	Expectativas generales	
	Rol sistema público de apoyo	
	Tipo de apoyo	
	Frecuencia del apoyo	
	Seguimiento y acompañamiento del apoyo	

Fuente: elaboración propia.

### **4.3. Descripción del trabajo de campo realizado**

<sup>9</sup> OE: objetivo específico.

El universo de estudio de esta investigación fueron el conjunto de establecimientos educacionales públicos del país, los sostenedores municipales y los departamentos provinciales de educación.

La muestra se circunscribió al Deprov de Santiago Norte de la Región Metropolitana, en el cual se realizaron dos entrevistas grupales con asesores o supervisores técnico-pedagógicos. Dentro de este Deprov se seleccionaron dos comunas, Lampa y Huechuraba, donde se realizaron entrevistas grupales con los equipos encargados de la educación del municipio (DAEM o Corporación). Por último, dentro de cada municipio se seleccionaron tres establecimientos públicos que recibieron asesoría del Ministerio a través de los Deprov en los últimos años, y que presentan resultados escolares medios o bajos. En cada establecimiento se realizó una entrevista grupal con el equipo directivo (con el director/a y jefe/a de UTP, principalmente).

El objetivo de realizar entrevistas en estos tres niveles del sistema escolar (provincial, comunal y escolar) y sus actores respectivos (supervisores, profesionales o directivos de la educación a nivel comunal y directivos de establecimientos educacionales), que tienen algún grado de participación en los procesos de apoyo y asesoría escolar (ya sea porque los diseñan, implementan, contratan o reciben), apuntó a recoger información sobre la efectividad de los apoyos desde las distintas perspectivas, de tal manera de obtener una visión integral del fenómeno estudiado y realizar una triangulación de la información que entregue insumos para la toma de decisiones de política pública y educativa en esta materia.

La selección muestral de los actores fue intencionada de acuerdo a los siguientes criterios de selección:

Cuadro N°3. Criterios de selección muestral por actor

Actor	Criterios
Asesores DEPROV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesores competentes que puedan aportar información útil (criterio de selección a cargo del Jefe Deprov).</li> <li>- Jefatura Deprov con disposición a participar de estudios (criterio de selección a cargo del Equipo de Apoyo a la Mejora del Mineduc).</li> </ul>
Equipos sostenedores municipales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipos técnicos de educación cualificados (criterio de selección a cargo del Jefe Deprov).</li> <li>- Con disposición a participar en estudios (criterio de selección a cargo del Jefe Deprov).</li> </ul>
Equipos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haber participado en procesos de asesoría ministerial los últimos 2 años (2013 y 2014).</li> <li>- Resultados de aprendizaje medios y bajo: en 6 de las mediciones consideradas, de 4° básico 2013 y 2014 y de 8° básico en las asignaturas de lenguaje y matemática, tuvieran, al menos, 3 resultados significativamente inferiores al promedio de su mismo GSE. Lo anterior a excepción del caso rural donde al menos fueran 2 mediciones significativamente inferiores a su grupo socioeconómico.</li> <li>- La muestra considera al menos un establecimiento rural y uno que imparte educación básica y media.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.



Se realizaron un total de 10 entrevistas grupales, las que suman la participación de 28 entrevistados. De este total de entrevistados, 11 de ellos corresponden a supervisores del Ministerio de Educación, 5 a profesionales y directivos de los Departamentos de Educación Municipal (DEM), 12 a directivos y profesionales de los establecimientos consultados.

A continuación se incluye una tabla resumen con el total de instancias de consultas realizadas y el total de actores consultados.

Tabla 1. Número total de entrevistas y total de actores consultados

<b>Actor</b>	<b>Número de entrevistas</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Total actores</b>
Supervisores DEPROV	2	Entrevista grupo de supervisores 1	6
		Entrevista grupo de supervisores 2	5
Equipos sostenedores municipales	2	Entrevista sostenedor 1	3
		Entrevista sostenedor 2	2
Equipos escolares	6	Entrevista establecimiento 1	2
		Entrevista establecimiento 2	2
		Entrevista establecimiento 3	2
		Entrevista establecimiento 4	2
		Entrevista establecimiento 5	2
		Entrevista establecimiento 6	2
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>Total</b>	<b>28</b>

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de septiembre 2014 y marzo de 2015 para los actores escolares.

En el Anexo N°2 se incluye una caracterización de los establecimientos entrevistados.

#### **4.4. Análisis de la información**

Las entrevistas fueron íntegramente grabadas para el análisis, el cual se realizó en base a rejillas de vaciado que contemplaban todas las dimensiones y variables de la operacionalización abordadas en las pautas de entrevistas. En las rejillas se vació en una primera etapa información textual relevante para cada variable como insumo para la codificación posterior que constituye la segunda etapa, así como para la selección de citas que ilustrasen los resultados obtenidos.

El análisis realizado corresponde a un análisis de contenido cualitativo, que en su base considera un proceso de categorización que tiene dos etapas, la primera que consiste en aislar los elementos de análisis, en este caso de acuerdo a las dimensiones y variables previamente definidas, y una segunda que consiste en clasificar la información obtenida generando códigos que den origen a un agrupamiento de información común entre sí. Este proceso de categorización en la rejilla de análisis se realiza considerando una serie de reglas analíticas, entre las que se encuentran los criterios de agrupación, que sean exhaustivas y excluyentes, que sean claras y significativas, entre otras (Andreu, S/F).

El análisis consideró la información aportada por cada actor y para cada variable se realizó una codificación a partir de la información textual vaciada en las rejillas, generando las categorías de análisis respectivas. A partir de la rejilla fue posible determinar las coincidencias de los actores en relación a una determinada categoría de análisis.

La presentación de resultados está basada en un análisis integrado de la información, identificando tanto las coincidencias como las divergencias de opinión entre los actores consultados según fue necesario. Este análisis permitió contar con una respuesta descriptiva para cada uno de los objetivos específicos establecidos en la investigación.

Posteriormente, se realizó una revisión analítica de los resultados descriptivos obtenidos desde las entrevistas, identificando los principales hallazgos y resultados en relación a las variables estudiadas.

Por último, a partir del análisis realizado y a una revisión del marco conceptual del estudio, se establecieron las principales conclusiones y recomendaciones de política para un apoyo escolar efectivo.

## **V. Presentación descriptiva de resultados**

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a miembros de los equipos directivos de establecimientos, profesionales y/o directivos de los Departamentos de Educación Municipal y asesores o supervisores de los Departamentos Provinciales.

A continuación se detallan los resultados de cada una de las dimensiones abordadas en la pauta de entrevista, las sub dimensiones y variables estudiadas. En el análisis se incluyen los resultados, destacando las convergencias y divergencias de opinión entre los actores consultados según corresponda.

En primer lugar se presenta el análisis de la dimensión de características de un apoyo y asesoría escolar efectiva, luego se describen las fortalezas y debilidades del actual sistema público de apoyo para la instalación de capacidades y, por último, se presentan las expectativas de los actores sobre el sistema público de apoyo en el contexto de la ordenación de escuelas y sus consecuencias asociadas.

### **5.1. Características de un apoyo y asesoría escolar efectivo**

Esta dimensión de análisis constituye el núcleo central de la investigación y busca conocer cuáles son las características que los actores escolares atribuyen al concepto de apoyo escolar efectivo, entendido en esta investigación como aquel que logra instalar capacidades en los equipos de manera sostenible en el tiempo.

Para esta dimensión se indagó en un conjunto de sub dimensiones y variables, entre las que se encuentran las percepciones sobre las asesorías como medio para instalar capacidades, opiniones sobre el modelo de asesoría, las prácticas de asesoría que más contribuyen a instalar capacidades, el tipo de seguimiento y evaluación más útil así como las características de los asesores.

#### **5.1.1. Asesorías como medio para instalar capacidades**

Son de especial interés para el estudio las percepciones de los actores sobre cómo creen que debería ser una asesoría para que pueda efectivamente instalar capacidades. A continuación se detallan los resultados sobre los significados asociados a este tipo de proceso, la factibilidad atribuida a los procesos de asesoría para la instalación de capacidades, los facilitadores y obstaculizadores para que ello ocurra y los factores que contribuirían a la sustentabilidad de los cambios.

#### *Significados asociados*

En primer lugar, se consultó a los entrevistados por el significado que ellos atribuían a que una asesoría sea efectiva y la principal característica mencionada, tanto por los supervisores del Ministerio como por los equipos de los establecimientos, es que dicha asesoría sea generada en base a un diagnóstico, que contemple un análisis de la situación y realidad particular de cada establecimiento.

Se observa que los actores relevan el diagnóstico como punto de partida de cualquier asesoría dada la importancia que asignan a que los apoyos sean contextualizados a las necesidades de cada escuela y de acuerdo a su realidad específica, siendo el diagnóstico el medio que permite determinar los aspectos críticos de abordar en las asesorías.

*“La efectividad de la asesoría tiene que ser en relación a los requerimientos de las escuelas, porque a veces no son las más oportunas (...) Lo primero es que tienen que tener un buen nivel profesional y lo que se requiere en el establecimiento, porque a veces está muy divorciado lo que necesita el establecimiento y lo que se ofrece”* (Directivo, Establecimiento N°5).

*“Como Mineduc mucha veces llegamos con programas u orientaciones que los establecimientos tienen que realizar, llegamos desde una figura de poder. Por tanto nos cuesta hacer este diagnóstico integral y atender las necesidades reales que tiene el establecimiento, si no que vamos mandatados a hacer algo específico con los ejes que el Ministerio determina”* (Asesor, Grupo de Supervisores 1).

*“Que sepa leer las necesidades del establecimiento, por lo tanto tiene que trabajar de manera conjunta con los equipos de gestión y profesores para levantar los objetivos de cualquier apoyo técnico”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).

Cabe destacar que desde los establecimientos no se mencionan de manera espontánea características relativas a la efectividad y sustentabilidad de las asesorías, siendo esto sólo mencionado por los supervisores del Ministerio y desde un departamento de educación municipal. Al mencionarlo se señala que la efectividad de los apoyos y asesorías estaría dada por su capacidad de generar un cambio de prácticas al interior de las unidades escolares, cambios que precisan sólo son posibles de observar en el mediano plazo y que es clave el seguimiento posterior para asegurar su sustentabilidad.

El desarrollo de procesos de acompañamiento para la mejora institucional y que la asesoría sea planteada como un aporte a la gestión y no bajo la óptica de la supervisión o fiscalización, son aspectos señalados de manera aislada por algunos de los actores consultados en los establecimientos.

Por último, los supervisores también definen como característica de asesorías efectivas la generación de espacios de reflexión al interior de los equipos escolares, como medio y oportunidad para instalar mejores prácticas institucionales a partir de su propia realidad. Junto con ello, destacan la importancia del vínculo y rapport creado con los equipos escolares para intencionar los procesos de cambio así como la existencia de canales transparentes de comunicación con las escuelas. Dentro de este contexto, parece ser que la generación de relaciones de confianza entre los asesores y los asesorados es un aspecto clave de una asesoría escolar efectiva.

### *Factibilidad de la instalación de capacidades*

En general, se observa un acuerdo relativamente transversal con respecto a que las asesorías efectivamente pueden instalar capacidades en las escuelas, no obstante se menciona la complejidad de la labor dada las condiciones que deben conjugarse para que ello ocurra.

De manera puntual se condiciona esta factibilidad al grado de apertura de los equipos para recibir las asesorías, a las características del servicio entregado y a su pertinencia con las necesidades de los establecimientos.

*“Las escuelas que han seguido con las prácticas del PAC les ha ido mejor, son escuelas normalizadas, los profesores planifican las entregas con anticipación, el jefe técnico y el director hacen las visitas al aula”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

*“Sí, mientras sea de acuerdo a las necesidades de la comunidad, de lo que se necesita, así se involucra más, porque le sirve”* (Directivo, Establecimiento N° 6).

### *Facilitadores y obstaculizadores para la instalación de capacidades*

A partir de las entrevistas se observa un conjunto de facilitadores y obstaculizadores que determinan el proceso de instalación de capacidades en las escuelas.

Dentro de los facilitadores identificados se observan tres grupos, aquellos relacionados con la pertinencia y diseño de la asesoría, con las características y participación de los equipos escolares en el proceso y con las características de los asesores.

Los facilitadores asociados a la pertinencia de la asesoría refieren a la adecuación de ésta a las necesidades de los establecimientos, destacándose como clave que su definición sea realizada en base a un diagnóstico que permita validar el apoyo frente a la comunidad escolar, aumentando así sus probabilidades de éxito y sustentabilidad. En esta misma línea, se menciona la importancia de la adecuación de la asesoría al Proyecto Educativo Institucional (PEI). De manera puntual, en referencia al modelo de asesoría, surge como facilitador el que se realice un seguimiento y monitoreo de los aspectos capacitados, que la extensión de la asesoría sea mayor a un año y que se resguarden los tiempos de participación de los equipos.

*“Hay entidades que toman a los profesores y los capacitan, pero no hay un seguimiento, o hay muy poco. Un profesor va a un curso de capacitación en el verano y luego a algunos vía plataforma se les realiza un seguimiento. Se requiere más presencia, que la persona que monitoree y supervise sea en la escuela”* (Directivo, Establecimiento N°3).

*“El tiempo, acá hay tiempos que están establecidos para reflexión, o para colaboración, la asesoría que esté dentro de los tiempos que los profesores tienen disponibles”* (Directivo, Establecimiento N°6).

Por otra parte, el grupo de facilitadores relativos a las características y participación de los miembros de la comunidad escolar apuntan a lo siguiente:

- Necesidad de contar con equipos de gestión y de docentes comprometidos y motivados con la asesoría,
- Equipos abiertos a recibir apoyo y asesoría,
- Alta capacidad técnica de los equipos escolares,
- Buena relación entre los asesores y los equipos de las escuelas,
- Considerar la opinión de los equipos profesionales del establecimiento sobre el trabajo a realizar,
- Mostrar previamente los beneficios de la asesoría para la escuela.

*“Todavía uno siente que hay muchas cosas que son impositivas (...) Las características de los docentes es que uno es muy reticente a lo que se impone. Por eso insisto en el tema del diagnóstico certero y efectivo, si yo veo que lo necesito mi motivación a tenerlo va a ser más alta” (Directivo, Establecimiento N°2).*

*“Los equipos de gestión son fundamentales, pueden ser facilitador u obstaculizador” (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).*

El tercer grupo de facilitadores para la instalación de capacidades refiere a las características de los equipos de asesores, donde se destaca que éstos tengan amplia experiencia en terreno en las escuelas y que por tanto puedan entregar sugerencias acordes a la realidad escolar, concretas y no sólo desde el punto de vista teórico.

En cuanto a los aspectos que obstaculizarían este proceso de instalación de capacidades también se identifican tres grupos: uno relativo a las definiciones de política y programas del nivel central, otro relativo a las características de los establecimientos y otro relacionado con la organización de los equipos de asesores.

Dentro de los obstaculizadores asociados a las políticas y programas del nivel central, el más mencionado son los constantes cambios y discontinuidades de las herramientas y políticas implementadas desde el Ministerio de Educación, ya sea por cambio de autoridades u otros motivos. Adicionalmente, se levanta como obstaculizador la falta de relación entre los énfasis y prioridades ministeriales con las necesidades específicas de las escuelas y desde un establecimiento el que los programas sean impuestos.

*“Mi crítica del sistema es que en definitiva se cambian, dependiendo del gobierno de turno, ahora para este gobierno el PAC es un fiasco, no servía para nada, antes estaba el P900 (...), entonces no hay continuidad, no hay seguimiento, no hay monitoreo. Ahora no sabemos qué van a instalar, creemos que debería haber una política de Estado, mayor. Te doy un caso puntual los PME (...) la plataforma es un fiasco, es poco amigable, y ahora este año nuevamente la van a cambiar, te adaptas con una plataforma y resulta que después te la cambian” (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).*

*“Si uno ve que es más de lo mismo, muchas cosas que se han implementado y no llegan a buen término, a veces se implementan y en la mitad del proceso se modifican, que cambian a las personas (...) el que no sea sistemático en el tiempo para poder ver los efectos que se desea” (Directivo, Establecimiento N°1).*

*“No hay conexión entre lo que la escuela entiende que necesita y lo que el Ministerio entiende que necesita la escuela, mejorar puntaje Simce versus las escuelas que tienen otras necesidades, prioridades dado su contexto” (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).*

Un segundo grupo de obstaculizadores tiene que ver con las características de las escuelas, relevándose como una dificultad los continuos cambios de los miembros del equipo directivo, la baja motivación y compromiso de los equipos profesionales del establecimiento con los procesos de mejoramiento, la resistencia de algunos docentes y los procesos administrativos del sector municipal que obstruyen la oportuna contratación de las asesorías.

*“Hay personas que no se cambian, que se mantienen en el sistema... nosotros tenemos nuestros personajes con quienes es difícil trabajar.”* (Directivo, Establecimiento N°6).

*“Procesos administrativos del sector municipal, hemos tenido el trabajo sólo el segundo semestre de este año, y eso genera dificultades”* (Directivo, Establecimiento N°4).

Finalmente, un tercer grupo de obstaculizadores se relaciona con la organización de los equipos de supervisores. Por un lado, se cuestiona el constante cambio de escuela de los supervisores ya que implica un nuevo proceso de validación y conocimiento de la realidad y necesidades de los establecimientos y, por otro lado, se señala como obstaculizador la poca cantidad de asesores para la cantidad de establecimientos a asesorar.

*“De las asesorías de las provinciales, teniendo ellos la realidad de nuestras comunas, hay cosas que no entendemos, por ejemplo veníamos haciendo un trabajo súper sistemático con dos supervisores el año pasado, sin desmerecer las que tenemos ahora, ya teníamos una línea de trabajo y vienen y las cambian... y a lo mejor el próximo año vienen y te las pueden cambiar de nuevo, son políticas que vienen desde más arriba (...) ellas saben la historia y tienen la realidad”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

A modo de síntesis se incluye un cuadro con los principales facilitadores y obstaculizadores relevados por los entrevistados.

Cuadro N°4: Síntesis de facilitadores y obstaculizadores para el proceso de instalación de capacidades.

<b>Facilitadores</b>	<b>Obstaculizadores</b>
<p>Grupo 1: Pertinencia y diseño de la asesoría</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo a partir de un diagnóstico</li> <li>- Relacionada con el PEI</li> <li>- Realización de seguimiento y monitoreo</li> <li>- Considerar opinión de los equipos escolares en el diseño de la asesoría</li> </ul>	<p>Grupo 1: Definiciones de política y programas del nivel central</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constantes cambios y discontinuidades</li> <li>- Escasa relación entre énfasis ministeriales y necesidades de las escuelas</li> <li>- Imposición de programas</li> </ul>
<p>Grupo 2: Características y participación de los equipos escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprometidos y motivados</li> <li>- Alta capacidad técnica</li> <li>- Buena relación con el equipo asesor</li> <li>- Se muestran y transmiten los beneficios de la asesoría</li> </ul>	<p>Grupo 2: Características de los establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constantes cambios de miembros del equipo directivo</li> <li>- Baja motivación y compromiso del equipo directivo</li> <li>- Resistencias al cambio de algunos docentes</li> <li>- Procesos administrativos engorrosos para la gestión de las asesorías</li> </ul>
<p>Grupo 3: Características de los asesores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia de trabajo en escuela</li> <li>- Capacidad de entregar recomendaciones concretas y acordes a realidad de las escuelas</li> </ul>	<p>Grupo 3: Organización de los equipos de asesores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constante cambio de asesores para las escuelas</li> <li>- Poca cantidad de asesores para la cantidad de escuelas</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

### *Sustentabilidad de los cambios*

De acuerdo a la literatura, la sustentabilidad de los cambios en el tiempo es un elemento crítico para que una asesoría sea efectiva, ya que si las mejoras obtenidas a partir de estos procesos no se mantienen en el tiempo no se logra la anhelada instalación de capacidades en las escuelas.

Consultados los entrevistados por aquellos factores que permiten dicha sustentabilidad, en primer lugar se destaca la necesaria continuidad de los equipos de trabajo al interior de las escuelas, tanto de directivos como de docentes. Vinculado con lo anterior, se menciona que la sustentabilidad de los cambios también depende en gran medida del nivel de motivación y compromiso de los equipos internos de cada escuela con aquello trabajado en la asesoría y las mejoras alcanzadas. Ambos aspectos son mencionados tanto desde los establecimientos como desde los supervisores ministeriales.

*“Debe mantenerse el equipo, haber una continuidad del equipo para que permanezcan los cambios”* (Directivo, Establecimiento N°5).

*“La dupla tenía mucha experiencia en aula y sus sugerencias eran muy atinadas, en términos de lo que tenía que ser la gestión pedagógica, en esa escuela instaló ciertas capacidades que permanecen, porque se mantuvo ese estilo de trabajo, pero hubo ahí una forma de trabajo”* (Directivo, Establecimiento N°5).

Al igual que lo mencionado en el caso de los facilitadores y obstaculizadores, se destaca la necesidad de realizar un proceso de seguimiento y monitoreo a los resultados de las asesorías, como condición que permite avanzar en la sustentabilidad de las mejoras logradas, resguardando así su mantención en el tiempo.

Finalmente, a juicio de los entrevistados el que las mejoras y beneficios alcanzados en los procesos de asesoría sean visibles y estén validadas por la comunidad escolar, junto con que las prácticas instaladas sean transferidas al resto del equipo escolar, favorece que éstas se mantengan en el tiempo.

*“Cuando se ve el cambio en las escuelas, el cuerpo docente saben que si hay resultados académicos continúan con las prácticas”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

*“Que la capacitación les sirve y lo pueden utilizar sin mayores dificultades, que no depende de otros”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).

#### 5.1.2. Modelo de asesoría

El diseño y modelo de asesoría es importante para analizar los factores que favorecen o dificultan la instalación de capacidades en las escuelas. En esta sección se incluyen las opiniones de los entrevistados en cuanto al tipo de apoyo, a los énfasis y contenidos, los niveles de trabajo y el rol de los asesores que más favorecería la instalación de capacidades.

#### *Tipo de apoyo*



Existe bastante consenso entre los entrevistados que el mejor tipo de apoyo para instalar capacidades es aquel que se define en función de las características y necesidades de los establecimientos por sobre aquellos apoyos de tipo estandarizado. En este sentido, se destaca que todas las escuelas son particulares y requieren apoyos diferenciados, por lo cual la asesoría debería ser definida en base a sus necesidades y considerando el PEI de cada unidad educativa.

*“Aporta la asesoría que va haciendo asesoría de acuerdo a necesidades de los establecimientos. Cuando una escuela piensa que tú llevas una respuesta, que no es necesariamente es la que ella solicita. Esto es lo mismo que pasa con los cursos, cuando tú los diagnosticas, y cada niño tiene una característica distinta y luego tú le haces un refuerzo a todos por igual, entonces tu no los vas potenciando, les vas dando una respuesta que cada uno toma cómo puede”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

No obstante lo anterior, los entrevistados también mencionan que el tipo de apoyo podría ser mixto, considerando una dimensión estandarizada y otra flexible y adaptable a la realidad específica de cada establecimiento. En este sentido, se argumenta que es necesario que existan lineamientos generales desde el nivel central, que sean estandarizados con el fin de ordenar e instalar un conjunto de prácticas mínimas en las escuelas y, que junto con ello, existan espacios para abordar las problemáticas de cada escuela según su contexto.

*“Comparto pero también creo que debe haber una mixtura, haber algo estandarizado porque nos permite ordenar la casa, porque en las escuela muchas veces esas prácticas no están instaladas, que el director y el jefe técnico visite el aula no está instalado (...) pero a la vez ver la problemática particular de cada escuela”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

Sobre las asesorías estandarizadas se destaca como una debilidad que el exceso de estructura no permite realizar adaptaciones según lo requerido por cada escuela, siendo sólo posible trabajar aquello para lo cual está predeterminado el apoyo.

### *Énfasis y foco de contenido de las asesorías*

Considerando si el énfasis de las asesorías debería ser en materias concretas y específicas o integrales de procesos macro, la mitad de los actores optan por una alternativa complementaria entre ambos niveles de trabajo, señalando que ello contribuiría en mayor medida a instalar capacidades que el énfasis por una u otra opción separadamente. Los entrevistados precisan que es posible abordar procesos macro en las asesorías, pero luego acotar y focalizar en una dimensión de éstos, de tal manera de iniciar el proceso trabajando un esquema general y luego uno más específico que permita avanzar en resultados observados.

*“Todo tiene mérito, lo específico a veces se ve como ponerle un parche a la gotera, por tanto, ambas cosas son necesarias, la planificación global de la escuela, antiguamente teníamos un ramo así, y segundo lo específico el tema de la planificación de clases, evaluación de aprendizajes seguimiento de los niños. Ambas cosas son necesarias”* (Directivo, Establecimiento N°3).

*“No son contradictorias, por ejemplo hoy día, hay un proceso que se inició con educación inclusiva (...) y se ha iniciado en la comuna un proceso este año y que va a continuar, es una política comunal, pero no implica que en otras áreas por ejemplo de evaluación no se estén haciendo cosas para mejorar. Las dos no son contradictorias, depende del PEI y del PME” (Directivo, Establecimiento N°4).*

Se observa que sólo actores consultados en dos establecimientos optan por una u otra alternativa, es decir asesorías sólo con énfasis integral en procesos macro o apoyos en materias concretas y específicas. Desde el primer establecimiento se menciona que la utilidad de un énfasis de contenido integral es que permite tener a la vista los distintos ámbitos de trabajo escolar y desde ahí instalar estrategias específicas, el segundo en tanto enfatiza que sólo el trabajo concreto tiene posibilidad de instalarse como práctica y que existen demandas por apoyo en temas específicos, especialmente en el área de gestión pedagógica.

*“Lo que necesitamos es apoyo en cosas específicas, cómo entusiasmar a los niños, a los apoderados, a nosotros, cómo yo le entrego herramientas a un profesor para que trabaje didáctica en su área, para su evaluación, o para enfrentar un conflicto fuerte (...) No queremos que nos vengan a decir desde el más allá y que vengan con las teorizaciones, queremos cosas concretas, ¿con qué nos tienen que ayudar? Metodologías, didáctica, evaluación, cómo trabajar en convivencia escolar con estudiantes disruptivos, son 4 ó 5 cosas, para qué damos tanta vuelta” (Directivo, Establecimiento N°5).*

Adicionalmente, desde los supervisores y un establecimiento se destaca que el énfasis de contenido de las asesorías debería ser definido de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento, puesto que algunos requieren abordar aspectos amplios de organización en tanto otros requieren apoyo en temáticas específicas.

Por otra parte, respecto de si el foco de las asesorías debería estar centrado en lo pedagógico o en otras dimensiones, existe una evaluación disímil. Una parte de los entrevistados opina que dicha definición debe estar supeditada a las necesidades de los establecimientos, otros argumentan que el foco debería estar centrado en la dimensión pedagógica y un tercer grupo precisa que todas las áreas son importantes, por lo que el foco debería ser complementario.

*“Lo pedagógico, más que lo institucional, quizás lo institucional hay situaciones que las puedes ir trabajando y mejorando, pero lo pedagógico que es lo que finalmente tiene relación y apunta con los estudiantes, en lo práctico más que en el discurso” (Directivo, Establecimiento N°6).*

### *Nivel de trabajo de las asesorías*

Las asesorías escolares pueden desarrollarse en dos niveles de trabajo, ya sea a nivel macro sólo con el equipo directivo o a nivel micro que considera un trabajo con los docentes, focalizado en su trabajo de aula. Las opciones tomadas por los actores escolares consultados son variadas.

Consultados los entrevistados por cuál de estas opciones a su juicio aporta más, se observa que la opción con más adherentes es aquella que apunta a un trabajo a nivel micro con los

docentes, argumentando que es en ese nivel donde se encuentran las mayores necesidades de apoyo.

*“Sentimos que lo que estamos necesitando es una asesoría con los docentes (...) a lo que estamos apuntando es intervenir con los docentes, para nosotros ellos son lo importante, si tuviéramos que elegir por una asesoría (...) sí, creemos que donde hay que empezar a apuntar es en el trabajo específico con los profes de aula”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

Por otra parte, y con una menor cantidad de menciones, se opta por un trabajo complementario entre ambos niveles, que incluya a los docentes ya que en general es poca la información y las asesorías que reciben. En este punto se enfatiza la importancia de que la información baje para intencionar que el aprendizaje alcanzado tenga el impacto esperado en aula.

*“Hay que trabajar en paralelo, pero en mayor medida con los docentes. Son los docentes los que tienen la caja negra de la sala, ellos saben si a un curso le va bien. Te lo doy por sentado es porque el profesor está metido con sus cabros chicos, los conoce y hace sus mejor esfuerzo, se prepara, yo creo que hay que trabajar con los profesores”* (Directivo, Establecimiento N°5).

Finalmente, cabe mencionar que sólo desde un grupo de supervisores se toma la opción de realizar el trabajo sólo a nivel del equipo directivo, argumentando que con ellos es necesario moldear el trabajo para que puedan realizar la bajada con sus equipos.

### *Rol del asesor*

A juicio de los entrevistados, el rol de los asesores que más contribuye para la instalación de capacidades es aquel focalizado en la colaboración y que se caracteriza como aquel que acompaña a los establecimientos y los apoya en la búsqueda de soluciones para sus necesidades, donde los equipos escolares tienen protagonismo, tanto en las definiciones como en las decisiones.

*“Rol de acompañamiento, ellos toman decisiones y los vamos apoyando en buscar estrategias para esas definiciones que ellos han adoptado”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

*“El rol del asesoría debería ser más que nada de acompañamiento, si hay un equipo directivo que está a cargo, ellos deben tener las competencias para poder estar ahí, debe ser de asesoramiento, de acompañamiento, y en algún área específica que ellos puedan manejar, capacitar”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

*“Tendría que ser un colaborador totalmente, porque si viene una persona a imponer o para ver, evaluar, no te sirve, porque nosotros tenemos necesidades. Qué mejor que una persona que maneja la situación y te puede ir orientando”* (Directivo, Establecimiento N°2).

### 5.1.3. Prácticas de asesoría

Las prácticas de asesorías son un componente clave y determinan la posibilidad de que, a partir de éstas, se instalen o no capacidades en las escuelas. En esta sección se presentan

los resultados de las entrevistas sobre el tipo de prácticas consideradas efectivas, la frecuencia idónea de las visitas, la importancia del diagnóstico y la necesidad de incorporar a miembros del equipo escolar en la conducción de las asesorías.

### *Tipo de prácticas*

En las entrevistas se indagó sobre prácticas y estrategias concretas que hubieran recibido o entregado los actores consultados y que, a su juicio, hayan resultado efectivas. En general, se observa que los actores consultados tienden a señalar características generales de las prácticas que en su opinión serían efectivas, pero les es difícil ejemplificar estrategias de trabajo concretas a las que hayan sido expuestos y que hayan resultado efectivas.

En este sentido, la información que emerge de las entrevistas refiere principalmente a características generales de las prácticas y que pueden ser resumidas en las siguientes:

- Actividades de modelamiento,
- Actividades concretas, útiles para su trabajo y no teóricas,
- Desarrollo de reflexiones a partir de actividades concretas así como de preguntas que guíen la auto reflexión,
- Resolución de problemáticas en base a un trabajo en equipo,
- Entregar retroalimentación sobre alguna práctica laboral, por ejemplo a los docentes en el desarrollo de sus clases,
- Talleres prácticos con los equipos (aprender haciendo),
- Intercambio de prácticas y experiencias efectivas entre escuelas,
- Trabajo en grupos pequeños,
- Reforzar a lo largo de las sesiones los aprendizajes para su consolidación.

Relacionado con lo anterior, llama la atención la baja cantidad de ejemplos específicos que surgieron y que fueron capaces de entregar los entrevistados, siendo difícil un levantamiento exhaustivo de aquellas prácticas concretas que dieran buenos resultados.

Los ejemplos concretos señalados, que en opinión de los entrevistados fueron efectivas y que, por tanto, instalaron prácticas en las escuelas, son las siguientes:

- Revisión conjunta entre el equipo escolar y los asesores de las planificaciones de aula y de las evaluaciones. A partir de esta revisión, se realizaba una reflexión en base a preguntas sobre los aspectos deficitarios de las pautas (“mostrar para que ellos vean”).
- Trabajo práctico con el equipo directivo acerca de los niveles de capacidades de los estudiantes de acuerdo a lo solicitado por el currículum. El trabajo específico estaba centrado en el análisis de los objetivos de aprendizaje y la evaluación del nivel cognitivo al cual correspondía y a qué nivel se estaba trabajando en el aula. Este taller fue replicado con el equipo docente dando buenos resultados a juicio del equipo directivo.
- Revisión del diagnóstico sobre convivencia escolar que permitió detectar claramente las deficiencias sobre las cuales trabajar.

*“Ahora hicimos un trabajo con las supervisoras en cuanto a trabajar los niveles de capacidades en los alumnos, y qué te pide a ti el currículum. Se supone que cada objetivo trabaja un nivel, con este asunto de que te van cambiando el currículum, los niveles los*

*profesores no lo manejan al 100%. Entonces uno tiene que buscar qué me están solicitando. Empezamos a trabajar un taller (...) porque cuando un docente no maneja eso pasa todos los años lo mismo, no va incrementando el nivel de complejidad y el niño no va alcanzado los aprendizajes que corresponden”* (Directivo, Establecimiento N°1).

*“Que ellos hicieran una evaluación, un diagnóstico de nuestra realidad fue muy acertado, nos permitió darnos cuenta de las deficiencias en el trato con los profesores. El profesor que se siente amenazado por una palabra con un tono distinto hace que él no esté bien, se sienta desagradado en su pega”* (Directivo, Establecimiento N°3).

En los ejemplos comentados se observa el trabajo de aspectos sencillos dentro de los procesos de gestión escolar, lo que deja entrever la necesidad de realizar apoyos específicos en materias poco consolidadas por las escuelas, ya que a su juicio dichas actividades permitieron obtener aprendizajes significativos y comenzar a instalar ciertas prácticas en sus unidades escolares.

Dentro de las prácticas de asesoría destacas por los actores consultados se menciona en reiteradas oportunidades el Plan de Apoyo Compartido (PAC). En general, para este programa se observa una evaluación más bien positiva, destacando que el programa permitió instalar prácticas en las escuelas referidas a procesos mínimos que se deberían realizar y que contribuyó a un mayor orden de la gestión pedagógica. En específico, se destaca que el programa permitió que los establecimientos ordenaran sus procesos de trabajo, que contaran con esquemas de planificación, que se instalaran prácticas de observación de aula e instancias de reflexión en las unidades escolares.

*“PAC, en definitiva desarrollaba las competencias mínimas que deben realizarse dentro de las escuelas, nos ayudaba mucho a ordenarnos, porque habían prácticas que no se hacían, la planificación clase a clase, la visita al aula. Y eso en algunas escuelas aún no lo tenemos”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

La principal crítica que se realiza al programa es su nivel de centralismo y rigidez, que no permitía la adecuación necesaria en cada establecimiento. Sin embargo, también se señaló que el grado de estandarización ha ido disminuyendo con el tiempo y que los equipos han tenido la oportunidad de realizar las adaptaciones necesarias en base a sus necesidades el último año.

*“El PAC estaba focalizado en los cinco elementos del currículum y tú te dabas cuenta en las escuelas que de los 5 había que priorizar 1 y como era tan estructurado no se podía, y bueno, se podía, si lo hubiéramos seguido a pie de la letra no podíamos”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

### *Frecuencia idónea de las asesorías*

En el contexto de establecimientos que no presentan resultados educativos críticos (con riesgo de cierre a partir de la ordenación de escuelas), y considerando cuál sería la frecuencia deseable de los procesos de apoyo escolar, no existe una opción mayoritaria. Un grupo de entrevistados menciona que debería ser mensual, basándose en la autonomía de los establecimientos y las competencias de los equipos internos, otro grupo menciona que ello depende de las necesidades de las escuelas y otros de las características de la asesoría.

Complementariamente se destaca que los apoyos ministeriales debiesen estar focalizados en aquellas escuelas con resultados más bajos, y que en los establecimientos con resultados más descendidos deberían recibir apoyo y asesoría con una mayor frecuencia, a diferencia de aquellos que hayan consolidado sus resultados.

*“Yo creo que ahí la propuesta del nivel central debería ser más menos como nosotros lo hacemos, en esas escuelas donde tenemos capacidades instaladas, los resultados la acompañan (...) en esos la verdad es que nosotros los dejamos más autónomos, porque nos han demostrado que sí lo pueden hacer. Pero sí creo que en estas otras deberían incidir más en las que tienen resultados bajo”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

### *Uso del diagnóstico*

Se observa que existe amplio acuerdo entre los entrevistados sobre la necesidad de elaborar un diagnóstico para el desarrollo de los procesos de apoyo y asesoría, ello es considerado como un paso fundamental para contribuir a la instalación de prácticas. El diagnóstico permite identificar las necesidades y nudos críticos sobre las cuales trabajar y permite además realizar un monitoreo posterior sobre los avances y resultados de las asesorías.

*“Es necesario para saber dónde partimos, ahí se van viendo los avances, y al ver los avances te vas motivando de seguir trabajando de esa forma”* (Directivo, Establecimiento N°1).

Respecto de la elaboración de los diagnósticos se enfatiza la importancia de que ésta sea oportuna para el proceso de asesoría, permitiendo contar con los resultados a tiempo para las definiciones del proceso.

Por último, y relacionado con lo anterior, se destaca la importancia de avanzar en que sean los propios establecimientos los que realicen los diagnósticos.

*“Hay que propender a que los establecimientos educacionales elaboren sus diagnóstico, que ellos definan qué necesitan”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

### *Incorporación de miembros del equipo escolar en la conducción de la asesoría*

Sobre este aspecto y su relación con la posibilidad de instalar prácticas en las escuelas se menciona que sería de utilidad incorporar a una persona del equipo directivo y/o docente con liderazgo en la conducción de la asesoría, que considere tiempos resguardados para ello.

También se destaca la relevancia que tiene el involucrar activamente al director en el proceso para aumentar el éxito del mismo y que también sería posible incorporar a representantes de la comunidad escolar.

#### 5.1.4. Seguimiento y evaluación de las asesorías

El seguimiento y monitoreo de los procesos de asesoría son relevantes de estudiar en cuanto a la incidencia que tendrían para la instalación de capacidades permanentes en los

establecimientos. A continuación, se detallan los resultados de las entrevistas sobre la utilidad del seguimiento a juicio de los actores escolares y el tipo de seguimiento que consideran debería ser realizado.

### *Utilidad del seguimiento y monitoreo*

Sobre la utilidad del seguimiento y monitoreo, se observa un acuerdo transversal en los actores, enfatizando su relevancia para garantizar la efectiva instalación de capacidades, para identificar aspectos a mejorar y la posibilidad de potenciar aquello que avanza adecuadamente.

*“Es fundamental monitorear el proceso e identificar qué se debe mejorar y adecuar, potenciar lo que va bien”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

Por otra parte, se menciona la relevancia de realizar procesos de evaluación intermedios, durante el desarrollo de la asesoría y no sólo hacia el final de ésta.

*“Que la asesoría sea evaluada desde todos los ámbitos, desde el impacto y también la visión que tiene el establecimiento frente a la asesoría, a lo mejor no se está abordando lo que se esperaba”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

### *Tipo de seguimiento y monitoreo*

Los entrevistados señalan que el tipo de evaluación y seguimiento debe ser definido con anterioridad, asociándolo al PEI de cada establecimiento de acuerdo a sus objetivos estratégicos.

En cuanto al contenido se menciona la necesidad de incorporar metas al seguimiento y realizar una evaluación global del proceso para identificar si se respondió adecuadamente a las necesidades iniciales, permitiendo medir el efecto de los apoyos junto con medir la satisfacción de la comunidad. Asimismo se destaca la importancia de que exista un proceso de evaluación conjunta entre los equipos de las escuelas y los asesores.

Finalmente, se menciona que sean los mismos asesores que implementaron la asesoría quienes realicen el seguimiento y se plantea como una debilidad que el Ministerio de Educación nunca evalúe los efectos e impactos de los programas implementados.

*“Una falencia que tenemos como Ministerio es que nunca evaluamos el impacto de nada, han pasado proyectos, han pasado programas y nunca se ha medido el impacto (...) es un punto que estamos al debe”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

### 5.1.5. Características de los asesores

Los asesores tienen un importante rol en la posibilidad de éxito de las asesorías. En esta sección se presentan las opiniones de los entrevistados sobre las características de los asesores en tres ámbitos: personales, competencias y tipo de conocimiento de los asesores.

A modo de síntesis es posible mencionar que los atributos más destacados como facilitadores para la instalación de capacidades es la capacidad de empatía del asesor, de

motivar a los equipos, el ser expertos en las materias asesoradas y que conozcan en profundidad el funcionamiento del sistema educacional.

### *Personales*

La característica personal más destacada para favorecer la instalación de capacidades es la empatía, aspecto mencionado tanto por supervisores, directivos de los Departamentos municipales de educación y desde las escuelas. La segunda característica más mencionada es la capacidad del asesor para motivar y convocar a los equipos en torno al trabajo de mejoramiento escolar.

*“Lo básico es que tiene que ser un tipo con una empatía enorme, tiene que ponerse en los zapatos del profesor y entender los condicionantes”* (Directivo, Establecimiento N°3).

*“El liderazgo es súper importante, que sea una persona capaz de engancharse en esas cosas, de convencer, de motivar al equipo, que llegue la persona y tenga una capacidad de convencimiento y que nos haga pensar que esto es lo que necesitamos”* (Directivo, Establecimiento N°2).

Por otra parte, se mencionan de manera aislada las siguientes características personales de los asesores:

- Respetar y reconocer el trabajo de los equipos escolares,
- Cercanía,
- Liderazgo,
- Simpatía,
- Responsabilidad y profesionalismo,
- Coherencia.

*“Que no esté divorciado lo que él está diciendo con lo que está haciendo, porque si él está diciendo que tiene que escuchar a los niños y tienes una persona que al primero que se pone a hablar le dice te puedes callar de forma autoritaria (...)”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).

*“Experiencia y trabajo en aula, hablar no sólo desde el discurso, de lo teórico sino que también estoy trabajando en la Pincoya, en la Pintana aplicando esto en una escuela determinada, el profesor lo siente más cercano y lo valora más ...sabes qué te creo, tú estás ahí donde nosotros estamos”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°6).

### *Competencias*

En cuanto a las competencias de los asesores la más destacada es su flexibilidad y capacidad de adaptación durante los procesos de apoyo hacia las escuelas.

Adicionalmente se relevan como competencias necesarias el saber trabajar en equipo, saber escuchar y tener la habilidad de entregar recomendaciones a partir del contexto en que trabajan las escuelas.

### *Tipo de conocimiento*



Para este aspecto los entrevistados toman mayoritariamente la opción por un perfil más bien experto y especialista que uno generalista sobre las materias asesoradas. Se menciona también como relevante que los asesores posean un amplio conocimiento del sistema educacional y su normativa.

*“Tiene que ser una persona experta, tiene que convencernos a nosotros de que lo que nos está ofreciendo nos sirve, va a ser provechosos para la comunidad educativa”* (Directivo, Establecimiento N°1).

En cuanto a los ámbitos de experticia destacados está el manejo curricular, el conocimiento de los distintos niveles de enseñanza, tener experiencia de trabajo en aula y estar actualizado en ello. Adicionalmente se releva la experiencia como docente y el conocimiento de los contextos de trabajo de las escuelas, desde las dimensiones social, económica y cultural.

*“Manejar currículum al revés y al derecho, conocer el trabajo de la escuela. A veces las personas dejan mucho tiempo de estar en escuela, en aula, tienen que estar presente constantemente de qué está pasando con los chiquititos en aula, porque en el papel y en la palabra es fácil (...) y a veces los asesores pierden la noción de las situaciones, quedan muy lejanos”* (Directivo, Establecimiento N°1).

*“Sepa más que el profesor en lo que lo está ayudando, más experto, un tipo que se haya formado mejor que el profesor para poder ayudarlo”* (Directivo, Establecimiento N°3).

## **5.2. Fortalezas y debilidades del sistema actual de Apoyo Ministerial**

Esta dimensión de análisis recoge la percepción de los actores escolares sobre las fortalezas y debilidades del sistema actual de apoyo como una asesoría escolar efectiva, entendida como aquella que logra instalar capacidades en las escuelas.

A continuación, se expone la evaluación general del modelo de asesoría, de las prácticas y estrategias implementadas en los establecimientos, el tipo de seguimiento y evaluación realizada y las características de los actuales asesores ministeriales de los Departamentos Provinciales de Educación.

### *Modelo de asesoría*

A modo de síntesis, un grupo de supervisores lo que más valora del actual modelo de asesoría son las visitas presenciales en las escuelas y desde un establecimiento el giro hacia un mayor acompañamiento. Las principales debilidades detectadas refieren a la baja frecuencia de las asesorías, los cambios de los asesores de las escuelas y de las definiciones del nivel central.

Dentro de las fortalezas identificadas se destaca la visita directa que es presencial en las escuelas y que contempla un margen de autonomía a los equipos para su implementación. Adicionalmente, se evalúa positivamente la nueva mirada que se está dando en el departamento provincial, señalando que se evidencia un giro hacia el acompañamiento de las escuelas de acuerdo a su contexto por sobre el control y la supervisión enfocada en la entrega de productos.

La debilidad más reiterada es la baja frecuencia de las visitas de asesoría en las escuelas, especialmente de aquellas que más lo necesitan dado que presentan bajos resultados escolares. También se evalúa como aspecto deficitario la falta de trabajo directo con los docentes y de visita al aula por parte de los asesores, el carácter de control y monitoreo que aún presentan algunos apoyos, la falta de programas de formación de asesores y el nivel de generalidad de las definiciones ministeriales.

*“Los tiempos de ellas no son suficiente, vienen a Lampa y están agendadas para 2 ó 3 escuelas...”* (Directivo, Establecimiento N°2).

*“Con el cambio del Deprov, que ahora es un acompañamiento al establecimiento indica que hay otra mirada de la dirección provincial, y permiten que conociendo a las escuelas y a los equipos de trabajo se formen una opinión y eso es muy válido, es distinto cuando tengo el papel de fiscalizador, que era lo anterior, yo tenía que mostrar un producto de fiscalización.* (Directivo, Establecimiento N°4).

*“Se cuestiona mucho las competencias y las capacidades que deberían tener los equipos directivos, y debería ser al contrario, para eso están ellas (...) lo que hay que hacer es asesorarlos, apoyarlos y muchas veces van con la otra actitud”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

En cuanto a las distintas modalidades de apoyo ministerial, si bien se valora la modalidad de trabajo en red se destaca que ella debe ser complementada con una visita presencial en las escuelas, lo que implica un mayor aporte para la instalación de capacidades.

Una debilidad relativa a la organización y diseño de los programas de apoyo es el constante cambio de los supervisores para los colegios, generando una pérdida en la continuidad del trabajo realizado y en la generación de confianza y validación de éstos en las escuelas. Desde un grupo de supervisores se critica, además, los constantes cambios en el diseño de las asesorías desde el nivel central, lo que resta claridad y foco del trabajo que ellos realizan con las escuelas.

*“Tema de cambio de supervisores al año, se pierde continuidad en el trabajo con los establecimientos, ellos también lo resienten. Se pierde tiempo en conocer la escuela y empezar a trabajar, con validación previa, generación de confianza, etc.”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

*“Para ellos también ha sido muy complejo porque ellos han tenido muchos cambios, porque hay cosas que ni ellos tienen muy claro para venir a decirnos a nosotros”* (Directivo, Establecimiento N°1).

Finalmente, los supervisores por un lado critican que las definiciones del nivel central son muy generales y que sería de mayor utilidad para ellos contar con una guía detallada de las propuestas de programas y, por otro, la falta de un programa de formación de asesores por otro.

### *Prácticas de asesoría*

Los entrevistados señalan que durante el año 2014 no han recibido mayormente visitas con actividades y estrategias concretas de apoyo, siendo visitados en pocas oportunidades por los supervisores del Departamento Provincial. Precisan que ello ocurrió ya que los

asesores estarían en constantes reuniones por las reestructuraciones de la supervisión ministerial, y que por tanto el apoyo sólo ha sido puntual.

Mencionan que las pocas instancias de apoyo durante el año han tenido el carácter de control y cumplimiento de los procesos escolares más que un apoyo específico, siendo el tiempo de trabajo con los asesores un factor que limita la posibilidad de realizar asesorías efectivas.

Por último, desde un establecimiento critican la falta de trabajo práctico y concreto realizado por los supervisores en las escuelas, quedándose en el plano teórico del apoyo.

### *Seguimiento y evaluación*

Los supervisores mencionan que en los programas de apoyo y asesoría no se contempla un seguimiento predefinido, lo que sería una debilidad del modelo. No obstante, destacan que el PAC consideraba una encuesta de evaluación que les resultaba útil para retroalimentar su trabajo con las escuelas.

*“Actualmente no se hace mucho seguimiento, se hace camino al andar”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°1).

*“Las escuelas respondían unas encuestas para evaluar el PAC, servía para retroalimentar a los asesores”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

### *Evaluación de las características de los asesores*

Dentro de las fortalezas asociadas a los asesores de los Deprov se encuentra su cercanía y que presentan en general buena disposición para ayudar en la resolución de problemas de las escuelas, buscando aportar desde sus capacidades. Sin embargo, otros actores critican que algunos se aproximan desde el cuestionamiento a los equipos y en la supervisión del cumplimiento de los procesos más que en el apoyo. También se mencionan aisladamente problemas de empatía y trato de algunos supervisores.

*“Las supervisoras que hemos tenido en general han sido bien cercanas y tratando de aportar a los establecimientos, viendo también las capacidades que tenemos nosotros y los profesores”* (Directivo, Establecimiento N°1).

*“Yo no sé si tiene que ver con su preparación, yo sé que van a muchos cursos, pero uno echa de menos que se traduzca en acciones más concretas, sigue en el éter, por allá arriba, no aterriza. Ellas están preocupadas por la supervisión pero en el cumplimiento”* (Directivo, Establecimiento N°3).

*“El trabajo era más técnico, eran más conciliadores, empáticas, pero en esta ocasión nos hemos encontrado con algo distinto, y se ha sentido ese rechazo por parte de las escuelas y de parte nuestra también. Si bien nos han apoyado hartito en la parte administrativa, tenemos reuniones más seguidas (...) pero en la parte más empática con una de las personas con la que trabajamos hasta nosotros sentimos rechazo”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

Respecto del nivel de conocimiento y experticia de los supervisores existe una evaluación mixta. Por una parte, un grupo más amplio de entrevistados plantea como una debilidad su bajo nivel de conocimiento y experticia técnica, precisando la falta de especialistas. En tanto, desde dos establecimientos se destaca la buena formación, capacidad y conocimiento de las asesoras.

*“Yo me quiero referir a las asesorías ATP de las Deprov, lo que yo veo es que nunca, o desde un tiempo a esta parte se ha jibarizado el personal en el sentido cuantitativo y cualitativo, hemos ido recibiendo ciertas asesorías que no tienen la calidad ni la frecuencia suficiente, depende del profesional”* (Directivo, Establecimiento N°5).

Desde un establecimiento se menciona como una debilidad la falta de asesores docentes en los Departamentos Provinciales, señalando que actualmente hay muchos asesores que provienen de otras disciplinas.

*“Muchos de los profesionales de la Deprov son psicólogos, antropólogos, sociólogos pero pocos son profesores”* (Directivo, Establecimiento N°5).

### **5.3. Expectativas sobre el sistema público de apoyo escolar**

Esta dimensión de análisis es central para el estudio e indaga en las expectativas que tienen los entrevistados sobre el tipo de apoyo que el Ministerio de Educación debe proveer a los establecimientos que obtengan bajos resultados en la ordenación de escuelas, ordenación que tiene altas consecuencias para éstas últimas y que en el mediano plazo puede implicar como consecuencia el cierre de las mismas.

Para conocer estas expectativas se indagó en las apreciaciones generales y el tipo de apoyo esperado por los actores en un contexto de altas consecuencias, el rol que atribuyen a las asesorías dado el contexto, la frecuencia esperada para este apoyo y el seguimiento.

#### *Apreciaciones generales y tipo de apoyo esperado*

Respecto del tipo de apoyo para estas escuelas, los entrevistados tienden a señalar que lo requerido sería una intervención más que una asesoría, que considere la instalación de equipos al interior de las escuelas. En este contexto, se sugiere que los equipos que lleguen a las escuelas, ya sea de manera permanente o como apoyo externo, sean de carácter multidisciplinario.

*“Tendrían que estar prácticamente a diario, para poder modificar todas aquellas actividades que no han estado funcionando como corresponden. O tener un equipo directivo nuevo que haya estado funcionando”* (Directivo, Establecimiento N°1).

*“Debería estar instalado un equipo multidisciplinario en las escuelas, pero primero diagnosticar el contexto. Hay escuelas que hacen un trabajo maravilloso, cuyos resultados estadísticos no son los mejores, pero yo en esta escuela en particular yo me felicito si un alumno viene el 65%, porque con el entorno que tiene vendría 0%, estaría fuera del sistema. Los profesionales van a la casa a buscarlos una y mil veces. Conocer el contexto realmente de los colegios, desde dentro”* (Directivo, Establecimiento N°4).

En este sentido, se destaca que el formato tradicional de asesoría no permitiría avanzar hacia un apoyo de tipo efectivo con las escuelas con más bajos resultados, puesto que dicho apoyo no ha demostrado los resultados esperados en el tiempo.

*“No se debería hacer como se viene haciendo, porque si no, no habría escuelas en riesgo de cierre. Pero supongo que en el Ministerio habrá gente pensante que pueda decir esto no nos ha resultado lo podríamos hacer de esta manera, creo. Yo soy bien crítica del gobierno”* (Directivo, Establecimiento N°2).

*“Cuando hay una dificultad en un colegio, que ya no pudieron solucionar, agotaron todas las instancias y te vienen a apoyar con asesorías, se instalan en los colegios, pero deberían haber cambios, porque vienen con profesionales”* (Directivo, Establecimiento N°5).

*“Redefinición de las tareas en función de que tienes una escuela crítica, con un nivel muy bajo, y tú le vas a asesorar, pero por mucho que los vayas a asesorar, la escuela está copada en sus capacidades también. Por lo tanto, el rol del asesor también hay que revisarlo, porque es rol hacia la escuela pero también de movilizar lo local hacia la escuela, movilizar la protección social hacia la escuela”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).

El foco del apoyo a estos establecimientos se plantea como uno absolutamente relacionado con las necesidades que tienen y con el énfasis de instalar prácticas, abordando los aspectos tanto técnicos pedagógicos como de liderazgo.

En este sentido, destaca el trabajo de capacitación y formación de los equipos de trabajo de las unidades escolares, con un foco amplio y no centrado en una sola asignatura.

*“Por ejemplo, en una escuela hay una mala evaluación de la gestión técnico pedagógica, o sacamos a la UTP o la formamos y trabajos con ella”* (Directivo, Establecimiento N°2).

Junto con lo anterior, se destaca la importancia de que este tipo de apoyo incluya a toda la comunidad escolar y que tome en consideración los datos de contextos de las escuelas y las características sociales y culturales de la población atendida, revisando tanto datos de tipo cuantitativo como cualitativo para organizar los procesos de asesoría.

*“Que sean participativas con el entorno, con todos los estamentos, con el inspector de patio, los profesores, que haga participe a toda la comunidad”* (Directivo, Establecimiento N°2).

Para este tipo de escuelas se menciona la necesidad de entregar recursos directamente, dado que, en general, éstas no administran directamente su presupuesto, lo que podría favorecer una inversión de los recursos en los temas más urgentes para las escuelas en este contexto de mejoramiento.

Por otra parte, los entrevistados destacan la necesidad de que este apoyo considere un trabajo articulado con otras instituciones además de los Departamentos de Educación, y una especial entre el trabajo del Ministerio de Educación y el de la Agencia de Calidad de la Educación.

*“La Agencia ha ido a nuestras escuelas y no tenemos información (...) aunque sea tener un informe informal, ellos aplican encuestas (...) Mira la Superintendencia, si tú quieres saber las multas que tienen las escuelas, no sabes”* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

*“Parece que entre la Agencia y la Deprov no hay vasos comunicantes entre ellos tampoco...”* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°1).

El resultado esperado del apoyo ministerial es que se logren cambiar e instalar nuevas prácticas en las escuelas, generando capacidades que en la actualidad ellos no tienen, con el objetivo de que puedan mejorar sus resultados y no ser cerradas.

Por último, y en relación a la metodología de ordenación de establecimientos surgen algunas observaciones. En primer lugar se comenta que no es justo medir a todos los establecimientos con la misma vara del Simce y que en esta clasificación el Simce continúa predominando sobre el concepto de calidad educativa. Por otra parte, desde un establecimiento cuestionan los tramos esperados de los Otros Indicadores de Calidad (OIC), enfatizando que en ellos no se consideran realidades complejas como en el caso de la asistencia escolar.

*“Yo soy tremendamente crítico de cómo se van a medir las escuelas, diga lo que se diga, presidenta que salga, propaganda política que salga... el Simce manda, no me vengan a vender cuento de que no, de que el contexto, no, una prueba estandarizada va a seguir mandando porque eso no va a cambiar...(…) Nos llegó un informe y yo no estoy de acuerdo... sobre algunos índices de eficiencia interna, tenemos un 83% de asistencia, y para este sector es alto, y para el sistema educativo es bajo, nos otorgaron 48 puntos por tener el 83% de asistencia (...) yo siempre le digo a mis colegas, si subimos aunque sea 5 puntos podemos trabajar tranquilos, cuándo se baja todas las autoridades van a cuestionar independiente de lo digan públicamente, de la educación inclusiva, de que si estos alumnos no los educamos nosotros no los educa nadie, etc.”* (Directivo, Establecimiento N°4).

### *Rol del Ministerio en el sistema público de apoyo*

Existe una evaluación disímil sobre el rol que debería tener el nivel central con el apoyo a esas escuelas. Por una parte, la opción mayoritaria menciona que el rol debe ser de un facilitador de los procesos de mejora, donde se dé un trabajo conjunto con las escuelas, acompañando el proceso y que confíe en las capacidades internas de los equipos.

*“El Estado debe ser facilitador, el Estado debe confiar en las personas que tiene, tiene directores por alta dirección tiene jefes técnicos. Hoy se desconfía, desde los municipios, del Estado, hay desconfianza en los profesores”* (Directivo, Establecimiento N°5).

*“Rol de acompañamiento, en lo práctico, no desde la mirada lejana, hemos valorado cuando ha sido de colaboración, de acompañamiento, te van guiando porque también te puedes perder en el camino, te ordena, te ayuda a ver cuánto has avanzado y cuánto falta por avanzar, sobre todo en las escuelas que tenemos con más dificultades. Porque la idea no es cerrar las escuelas si no que sean más abiertas para todos, que se vayan cumpliendo las expectativas de la comunidad, para todos, en el barrero digamos”* (Directivo, Establecimiento N°6).

Por otra parte, se atribuye la necesidad de que el Estado asuma un rol de responsabilidad de los resultados de la educación pública, lo que es señalado desde supervisores y equipos de departamentos de administración municipal.

*"El Ministerio, yo soy del Ministerio como asesora, tiene que hacerse responsable de lo que está pasando en la educación pública, estamos hablando del Estado, no podemos decir hacemos un acompañamiento y si funcionó bien y si no que pena..."* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

Sólo desde un establecimiento se menciona que en estos casos el rol de Estado debería ser de carácter interventor.

*"Rol de intervención, yo derechamente haría intervención, nos pasa que si hacemos el asesoramiento y después en definitiva va a seguir haciendo lo mismo"* (Directivo, Departamento de Educación Municipal N°2).

### *Frecuencia del apoyo y seguimiento*

Respecto de la frecuencia que debería considerar este apoyo, algunos entrevistados mencionan la necesidad de que sea de carácter permanente y diario en los establecimientos. En tanto, otros plantean que podría ser semanal o quincenal según las necesidades. Sin embargo, todos coinciden en que debe ser más de una vez al mes y que un par de horas de apoyo no sería suficiente para lograr que estas escuelas logren revertir sus resultados y mejorar.

*"El venir una vez a la semana vienen a controlar, si yo estoy aquí todo el día, por lo menos una persona que esté visualizando la panorámica podemos ir haciendo la modificaciones que se requieren y no esperar un mes a que venga la supervisora"* (Directivo, Establecimiento N°1).

*"Yo creo que dependiendo de la complejidad de cada establecimiento, puede que en algunas haya que estar todas las semanas, en otras quincenalmente, otras mensualmente"* (Asesor, Grupo de Supervisores N°2).

Sobre el seguimiento a realizar a este tipo de escuelas apoyadas, se plantea que puede ser con mayor distancia en la medida que se instalan nuevas prácticas en las escuelas.

## **VI. Principales resultados y hallazgos**

En este capítulo se incluyen los principales resultados del estudio de caso que responden a los objetivos de investigación, así como un análisis de los hallazgos más relevantes detectados a partir de estos resultados. Cabe mencionar que dado el carácter exploratorio y acotado del estudio de caso, el análisis presentado a continuación proporciona antecedentes preliminares que son interesantes de estudiar con mayor profundidad en futuras investigaciones.

### **6.1. Principales resultados**

En este apartado se incluyen los principales resultados asociados a los objetivos específicos del estudio de caso y, a modo de síntesis, se presentan cuadros descriptivos de los resultados de cada uno de los objetivos abordados en la presente investigación y que de manera resumida indagan en lo siguiente:

- Características de una asesoría escolar efectiva.
- Fortalezas y debilidades del actual sistema público de apoyo escolar.
- Expectativas sobre el sistema público de apoyo escolar en un contexto de altas consecuencias.

Es importante mencionar que los actores escolares de establecimientos consultados corresponden a escuelas con bajo desempeño en las pruebas de logro de aprendizaje según se detalló en el diseño muestral, por lo que existe una alta probabilidad de que sean clasificadas en el nivel insuficiente cuando rija la clasificación de escuelas a implementar por la Agencia de Calidad de la Educación. Esta consideración es relevante toda vez que permite clarificar que la mayor parte de los resultados reportados corresponde a las necesidades de este tipo de establecimientos y no de centros escolares con mejores resultados, además de las opiniones reportadas por los equipos de supervisores y de los sostenedores municipales consultados.

#### **6.1.1. Principales características de una asesoría escolar efectiva**

A partir del estudio de caso es posible distinguir siete dimensiones centrales sobre efectividad de las prácticas de asesoría. Éstas son: el diagnóstico y contextualización; el modelo de asesoría y su contenido; la frecuencia del proceso de apoyo y su extensión en el tiempo; las prácticas de asesoría desplegadas en los establecimientos; el tipo de evaluación y seguimiento realizado; las características de los asesores y, por último, las características y condiciones de los equipos escolares.

Dentro de estas dimensiones hay una que parece ser prioritaria dado que emerge con fuerza a lo largo de todo el trabajo de campo y que se relaciona con la contextualización y pertinencia de los procesos de asesoría, es decir con la necesidad de que estos apoyos surjan a partir de un diagnóstico de las principales fortalezas y debilidades de las escuelas que permitan definir un trabajo contextualizado a las características y requerimientos de cada comunidad escolar.

Adicionalmente, se destaca como una característica importante de las asesorías efectivas el que las prácticas de apoyo aborden aspectos concretos (ya sea del plano macro de la



gestión escolar o en materias específicas) que permitan instalar prácticas en los equipos escolares. Junto con ello, se enfatiza la importancia de que los apoyos externos generen un trabajo con el equipo docente o bien resguarden una adecuada transferencia de los contenidos asesorados a los profesores, en la medida que corresponda según el foco de la asesoría.

A modo de síntesis, a continuación se presenta un cuadro que resume las principales características que los actores escolares entrevistados asocian a un proceso de apoyo y asesoría escolar efectivo, entendido como aquel que logra instalar capacidades de manera sustentable en el tiempo. Cabe señalar que esta síntesis de características se construye a partir de las significaciones que los actores atribuyen a la efectividad de las asesorías, a los facilitadores y obstaculizadores que estos procesos enfrentan para la instalación de capacidades así como a su opinión frente a dimensiones específicas de estos procesos de apoyo (para mayor detalle revisar punto 5.1 del presente documento).

Cuadro N°5. Síntesis de las principales características de una asesoría escolar efectiva

<b>Dimensiones</b>	<b>Características efectivas</b>
<b>Diagnóstico y contextualización</b>	Se inician a partir de un diagnóstico que identifica fortalezas y debilidades.
	Cuentan con los resultados del diagnóstico de manera oportuna.
	Son contextualizadas a las necesidades y características de las escuelas.
	Consideran la opinión y necesidades de las escuelas en el diseño de los contenidos a abordar.
	Están vinculadas al PEI y PME de la escuela.
<b>Modelo y contenido de la asesoría</b>	Resguardan la continuidad del equipo asesor por un período que permita un trabajo de mediano plazo.
	Involucran activamente al director en el proceso y a un miembro del equipo directivo y/o docente para apoyar la conducción de la asesoría.
	Se focalizan en un acompañamiento para la mejora.
	Considera trabajo con procesos macro de la gestión escolar pero también con un nivel específico para avanzar en resultados.
	Trabajan con los docentes.
	Consideran aspectos estandarizados cuando obedecen a una normalización mínima de procesos, pero también incorporan dimensiones particulares de las escuelas.
<b>Frecuencia y extensión</b>	Se define según necesidades de las escuelas y el foco de la asesoría.
	Son realizadas como mínimo una vez al mes.
<b>Prácticas de asesoría</b>	Generan cambios y permiten instalar prácticas en las escuelas.
	Entregan sugerencias de mejora acordes a la realidad específica de cada escuela.
	Realizan talleres de trabajo prácticos, apoyos concretos y no teóricos.
	Resguardan que los aspectos capacitados que correspondan sean transferidos a los docentes.
	Consideran espacios de reflexión desde la propia realidad.
	Contemplan prácticas de modelamiento.
	Realizan resolución de problemas en equipo.

	Entregan retroalimentación sobre prácticas y procesos observados en las escuelas.
	Entregan recomendaciones concretas y prácticas, que no quedan sólo en el plano teórico.
	Generan instancias de intercambio de prácticas y experiencias efectivas con otras escuelas.
<b>Evaluación y seguimiento</b>	Consideran evaluaciones intermedias para tomar remediales en caso de ser necesario.
	Se evalúan al final del proceso, revisando el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas.
	Realizan evaluación de satisfacción de los usuarios y una conjunta con el equipo de asesores.
	Realizan seguimiento para monitorear y asegurar la sustentabilidad de los cambios y mejoras.
	El seguimiento es realizado por el mismo equipo de asesores que implementó el apoyo.
<b>Características de los asesores</b>	Generan una relación de confianza con los asesorados para el proceso de cambio
	Presentan un rol colaborativo, de acompañamiento de procesos para la mejora.
	Establecen canales de comunicación transparentes con las escuelas.
	Mantienen una buena relación con los equipos escolares.
	Tienen experiencia en el trabajo con escuelas y en el aula.
	Son empáticos y cercanos.
	Tienen liderazgo y capacidad de convocar y motivar a los equipos.
	Son flexibles y capaces de adaptarse.
	Tiene capacidad para trabajar en equipo y para escuchar.
Son expertos en las materias asesoradas y conocedores del sistema educacional.	
<b>Características y condiciones de los equipos escolares</b>	Están abiertos a recibir apoyo externo.
	Están comprometidos y motivados por el mejoramiento.
	Los equipos se mantienen estables en las escuelas para resguardar la sustentabilidad de las mejoras. Existe escasa rotación del personal directivo y docente del establecimiento.

Fuente: elaboración propia

### 6.1.2. Fortalezas y debilidades del actual sistema público de apoyo escolar

Respecto de los aspectos destacados como fortalezas y debilidades del sistema público de apoyo escolar actual se distinguen tres dimensiones: aquellas referidas al modelo de asesoría y las prácticas desarrolladas en las escuelas; el tipo de evaluación y seguimiento realizado y, por último, las características de los asesores que en el caso nacional son los asesores o supervisores ministeriales ubicados en los Departamentos Provinciales de Educación.

Dentro del modelo de apoyo lo más valorado es el carácter presencial y en terreno de la visita, en tanto lo mencionado como deficitario es la baja frecuencia de las visitas en terreno, la falta de actividades de apoyo concretas y específicas y la rotación de los asesores con los cuales trabajan.

Adicionalmente, y relacionado con las características de los supervisores del Ministerio, se destaca la cercanía y disposición colaborativa de gran parte de los equipos, no obstante también se mencionan dificultades para la generación de espacios de confianza y colaboración de los supervisores con las escuelas así como a la preparación profesional de algunos de ellos.

A continuación se incluye un cuadro de síntesis con las principales fortalezas y debilidades que los entrevistados atribuyen al actual modelo de apoyo escolar público (para mayor detalle revisar punto 5.2 del presente documento).

Cuadro N°6. Síntesis de las fortalezas y debilidades del actual sistema público de apoyo escolar

Dimensiones		Fortalezas y debilidades	
<b>Modelo y de prácticas de asesoría</b>	Fortalezas	Carácter presencial de la visita directa.	
		Giro actual hacia un acompañamiento por sobre fiscalización y control.	
	Debilidades	Baja frecuencia de las visitas.	
		Falta de trabajo directo con los docentes y visitas al aula.	
		Necesidad de complementar la asesoría en red con visitas presenciales a las escuelas.	
		Falta de trabajo práctico en las visitas, salir del nivel teórico y entregar herramientas concretas.	
		Sin asesoría y apoyo específico durante 2014, visitas con carácter de supervisión más que de apoyo.	
		Rotación y cambio anual de los supervisores de las escuelas.	
		Falta de programas de formación de asesores.	
		Constantes cambios en las definiciones del nivel central.	
Nivel de generalidad de los lineamientos del Ministerio para el desarrollo de las asesorías.			
<b>Tipo de evaluación y seguimiento</b>	Fortalezas	Utilidad de las encuestas de evaluación de las asesorías recibidas.	
	Debilidades	Falta de evaluación y seguimiento de todos los procesos de apoyo.	
<b>Características de los asesores</b>	Fortalezas	Cercanía y buena disposición para resolver problemas.	
		Buena formación de algunos asesores.	
	Debilidades	Actitud de control y monitoreo de algunos asesores.	
		Cuestionamiento de las capacidades de los equipos escolares de algunos asesores.	
		Falta de especialistas y experticia técnica de algunos asesores.	
Falta de asesores con profesión docente.			

Fuente: elaboración propia

### 6.1.3. Expectativas sobre el sistema público de apoyo escolar en un contexto de altas consecuencias

Finalmente, y relacionado con las expectativas de apoyo escolar para el caso de escuelas con bajos resultados escolares, se distinguen cuatro importantes dimensiones: el modelo del apoyo; los equipos de asesores; el contenido y énfasis del apoyo y el rol institucional del Ministerio en dicho contexto.

En este sentido, lo que más se destaca es que el apoyo a este tipo de escuelas, que presentan el riesgo de pérdida del reconocimiento oficial cuando se encuentre operativo el sistema de rendición de cuentas, es que tenga un carácter presencial e intensivo en los establecimientos, asumiendo eventualmente el carácter de intervención más que de apoyo externo. Lo anterior se destaca a la luz de la evidencia y resultados que se han obtenido de los apoyos desplegados durante la última década, solicitando la entrega de apoyos diferentes a los tradicionales.

A lo anterior, se añaden las principales características de las asesorías escolares efectivas (sintetizadas en el punto 6.1.1), las que están orientadas a la instalación de capacidades en los establecimientos, especialmente en los de este tipo que tienen resultados escolares descendidos según los indicadores de calidad disponibles en el sistema.

A continuación se presenta una síntesis con las principales expectativas y requerimientos de los actores escolares sobre el sistema público de apoyo escolar a ser proporcionado a las escuelas con bajos resultados, en un contexto de altas consecuencias a partir de los resultados de la ordenación de escuelas (para mayor detalle revisar punto 5.3 del presente documento).

Cuadro N°7. Síntesis de las expectativas y requerimientos sobre el sistema público de apoyo escolar

<b>Dimensiones</b>	<b>Expectativas y requerimientos</b>
<b>Modelo de apoyo</b>	Se requiere una intervención más intensiva que una asesoría, no es posible seguir con el mismo esquema de apoyo dado los resultados observados.
	Presencia permanente del apoyo en las escuelas (diario, semanal o quincenal máximo).
	Énfasis en apoyo para el mejoramiento y evitar el cierre de escuelas.
<b>Equipos de apoyo</b>	Instalar equipos con carácter permanente en las escuelas.
	Trabajar con equipos de apoyo que sean multidisciplinarios.
	Incluir y comprometer a toda la comunidad escolar en el proceso de apoyo, cambio y mejora educativa.
<b>Contenido y énfasis apoyo</b>	Definir el contenido del apoyo de acuerdo a necesidades específicas de cada escuela.
	Énfasis en cambiar e instalar prácticas que los equipos actuales no tienen.
	Considerar las características sociales y culturales de las escuelas.
	Abordar, al menos, las dimensiones de gestión técnico pedagógica y de liderazgo.
	Considerar la entrega de recursos directos a las escuelas para realizar las inversiones requeridas.
<b>Rol institucional y articulación con otros</b>	Ministerio de Educación como responsable de los resultados de la educación pública, rol de trabajo conjunto con las escuelas.
	Articulación de apoyos con instituciones externas al Mineduc y con las del SAC (Agencia de Calidad y Superintendencia).

Fuente: elaboración propia

## **6.2. Hallazgos**

A partir de los resultados antes presentados se detectaron algunos hallazgos importantes de relevar. Los hallazgos se relacionan con la necesidad de que las asesorías sean contextualizadas a los requerimientos de los establecimientos, a los significados que los actores escolares atribuyen al que una asesoría técnico pedagógica sea efectiva, a la efectividad de las prácticas que se intentan instalar y a la evaluación del apoyo ministerial y su rol en un contexto de altas consecuencias.

### **6.2.1. Asesorías contextualizadas como un elemento clave**

Un primer hallazgo relevante y vinculado al objetivo general del estudio es que la principal característica para que una asesoría escolar sea efectiva es que esté contextualizada, es decir que considere las necesidades y particularidades de cada establecimiento asesorado. A este respecto, se destaca que la contextualización debe surgir a partir de un diagnóstico que identifique los nudos críticos sobre los cuales es necesario trabajar y las fortalezas de cada unidad escolar.

Cabe señalar que esta característica se reitera como un elemento clave sobre la efectividad de las asesorías a lo largo de gran parte de las dimensiones de análisis en la investigación. La contextualización es destacada con fuerza como medio para avanzar en la sustentabilidad de las prácticas instaladas por las asesorías, siendo concebido como un elemento que facilita la instalación de capacidades en los equipos escolares dada la pertinencia del trabajo realizado.

De esta manera, la contextualización de las asesorías determinaría, a juicio de los entrevistados, la efectividad de las mismas, observándose una alta demanda por que las asesorías consideren los requerimientos y necesidades de las escuelas al momento de iniciar los procesos de apoyo.

Estos resultados son coherentes con el diseño de política educativa que ha primado en estas materias durante la década de 1990 y el 2000, donde gran parte de los programas y apoyos han privilegiado diseños con definiciones centralizadas (de tipo top-down). Esta demanda por mayor contextualización de las asesorías se relaciona con la oferta programática de apoyos externos ofrecidos durante la década de los 90 y el 2000, por lo que una hipótesis de la alta relevancia atribuida a esta característica es que ha existido una escasa consideración de esto en las políticas implementadas desde el nivel ministerial así como de la reciente oferta de apoyos externos que brindan instituciones privadas a las escuelas en el marco de la ley SEP (ATE).

No obstante lo anterior, desde las entrevistas también se valora el que algunos apoyos y programas consideren ciertos elementos de estandarización que permitan instalar procesos y pisos mínimos comunes en todas las escuelas, especialmente en aquellas de resultados más descendidos.

Por último, este hallazgo evidencia dos aspectos relevantes. Por un lado, una distancia relativa entre lo que la literatura define como procesos de asesoría escolar efectivos y la percepción y necesidades que tienen los actores consultados. Si bien desde la literatura se destaca que dentro del diseño de las asesorías se debe considerar que sean

contextualizadas, la efectividad en última instancia se relaciona con su capacidad de instalar prácticas en las comunidades escolares, en tanto para los actores consultados en primera instancia sólo destacan que los apoyos sean contextualizados a sus necesidades de tal manera que les resulten útiles, lo que puede ser entendido como una condición de base para la futura instalación de capacidades. Por otro lado, de acuerdo a la centralidad atribuida por los actores a esta contextualización, es posible hipotetizar la existencia de una distancia respecto de las prioridades definidas desde el nivel central para su apoyo a los establecimientos y los requerimientos específicos de cada comunidad escolar.

### 6.2.2. Significación de efectividad de las asesorías sin referencia a instalación de prácticas en el caso de directivos

Vinculado con el hallazgo anterior, se observa que los equipos directivos de las escuelas no atribuyen, de manera espontánea, una vinculación de los resultados de la asesoría con su efectividad, concebida como la instalación de prácticas. Lo anterior revela la ausencia que tiene para ellos, en un primer momento, los resultados para los cuales se trabajan los procesos de asesoría y que, en última instancia, se relacionan con la posibilidad de instalar prácticas en las escuelas que generen mejoras al interior de las instituciones escolares.

Cabe mencionar que este hallazgo se observa sólo para los directivos de escuelas, quienes no mencionan la instalación de prácticas como medida de efectividad de las asesorías desde una aproximación inicial, en tanto sí lo hacen los supervisores del Ministerio y algunos miembros de los departamentos municipales de educación. En este caso, es posible señalar, preliminarmente, que quienes tienen a su cargo la administración de las escuelas o el apoyo directo a ellas tienen mayor consideración sobre la vinculación de los procesos de apoyo escolar con la efectividad buscada, que se relaciona con la instalación de capacidades en las unidades escolares que les permitan obtener mejoras en sus proyectos educativos.

Considerando lo exploratorio del estudio, una hipótesis para este hallazgo es que para los equipos de las escuelas existen necesidades anteriores y básicas de los procesos de apoyo, lo cual no les permiten vislumbrar de manera espontánea los resultados esperados, observando únicamente la necesidad de que la asesoría sea útil para ellos en base a su contextualización.

### 6.2.3. Necesidad de asesorías concretas y prácticas

Otra característica fuertemente destacada por los directivos de las escuelas es que los procesos de apoyo externo consideren la entrega de herramientas concretas y prácticas y que no sean de carácter teórico o muy genérico. En este punto se valora el tener una bajada práctica de los contenidos asesorados a través de herramientas que les permitan modificar e instalar nuevas formas de trabajo.

En relación a esto se observó una dificultad de los equipos directivos para ejemplificar prácticas concretas de asesoría que hubieran recibido y que les hayan permitido instalar capacidades, es decir que fueran efectivas. Sólo se pudieron recoger una baja cantidad de ejemplos específicos lo que obstaculizó la sistematización de prácticas de apoyo concretas que dieran buenos resultados en las escuelas. Sin embargo, lo que sí es mencionado son características generales acerca de cómo deberían ser las prácticas de apoyo para ser

efectivas, las que se encuentran sistematizadas en la descripción de los resultados y en la síntesis final (para mayor detalle revisar los puntos 5.1 y 6.1.1 del presente documento).

A partir de este resultado, es posible barajar como hipótesis que, en general, las asesorías recibidas son más bien teóricas y generales lo que conlleva el desafío de avanzar hacia servicios que trabajen aspectos concretos que permitan instalar capacidades en las escuelas.

Por otra parte, es relevante destacar que los escasos ejemplos de prácticas efectivas recogidos responden a procesos básicos de la gestión escolar y que el apoyo en estas materias resultaría efectivo para la instalación de capacidades. Adicionalmente, se observa que las prácticas ejemplificadas no revisten mayor complejidad para ser abordadas en los establecimientos ya que no implicarían, necesariamente, de asesores altamente especializados. Los ejemplos reportados refieren a las áreas de planificación de aula, de apropiación curricular y de trabajo con el diagnóstico escolar.

En razón de lo anterior, las prácticas ejemplificadas como efectivas evidencian la necesidad de que los apoyos consideren áreas básicas de la gestión escolar, las que estarían poco consolidadas en las escuelas con resultados más descendidos como las consultadas en la presente investigación.

Finalmente, respecto al foco de estas prácticas, se observa una tensión entre la opinión de los entrevistados, por un lado se privilegia un foco en lo pedagógico argumentando que ello sería lo que genera mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes, en tanto otros destacan que el foco debe definirse de acuerdo a las necesidades de los establecimientos, o bien en un complemento entre ambos niveles.

#### 6.2.4. Requerimientos hacia el apoyo ministerial: mayor frecuencia de la asesoría, estabilidad de los asesores en el tiempo y trabajo con los docentes

Respecto del modelo de asesoría actual del Ministerio de Educación las principales debilidades refieren a la baja frecuencia de supervisión que el sistema considera, la rotación y cambio anual de los supervisores y la ausencia de trabajo directo con los docentes.

Estos resultados manifiestan la necesidad de evaluar el esquema de supervisión, revisando el foco del mismo y la definición de los planes de trabajo, su periodicidad y la organización de los equipos de asesores.

#### 6.2.5. Intervención más que asesoría en escuelas con resultados críticos

Respecto de las escuelas que podrían ser sujeto de cierre de acuerdo a la ordenación de las escuelas que realiza la Agencia de la Calidad, los entrevistados señalan que más que prestar servicios de apoyo externo se debería realizar una intervención en dichas escuelas, que tenga un carácter presencial e intensivo. Las características de las intervenciones sugeridas varían según los entrevistados, mencionando por ejemplo la instalación de un equipo de apoyo permanente hasta el cambio de los equipos directivos.

No se observa un consenso sobre la periodicidad que debería considerar el apoyo externo a este tipo de escuelas, señalando que éste apoyo debería tener un carácter permanente, semanal o quincenal.

Por último, tampoco hay consenso respecto del rol que debería tener el Mineduc con este tipo de escuelas, no obstante la opción mayoritaria le atribuye el rol de facilitador de los procesos de mejora.



## VII. Conclusiones y recomendaciones

A modo de conclusión del estudio de caso es posible señalar que la principal característica para que una asesoría técnica escolar sea efectiva, a juicio de los actores entrevistados, es que ésta sea contextualizada a las necesidades y requerimientos de las comunidades escolares, lo que precisan debe ser determinado en base a un diagnóstico de cada escuela. Adicionalmente, otra importante característica de las asesorías efectivas es que aborde aspectos concretos y prácticos del quehacer escolar y no quede sólo en el nivel teórico, destacando en este punto la entrega de herramientas y prácticas concretas de trabajo a los equipos escolares que les permita instalar prácticas y desarrollar capacidades internas.

Estas características serían clave para que los procesos de asesoría puedan desarrollar capacidades y, por lo tanto, condicionarían parte de la efectividad y sustentabilidad de los cambios generados por las asesorías externas, aspecto que ha sido definido por la literatura como la principal dificultad de los procesos de apoyo externos a las escuelas.

Respecto de la evaluación realizada sobre el actual sistema público de apoyo escolar, en su versión implementada hasta fines de 2014, se valora el hecho de que algunos apoyos sean de carácter presencial en las escuelas. Lo más cuestionado refiere a la baja frecuencia de las visitas de los asesores y la falta de un trabajo más concreto y específico. Adicionalmente, se plantean desafíos en materia del perfil de los supervisores ministeriales y de sus procesos de formación y perfeccionamiento.

En cuanto a las expectativas del apoyo que debe entregar el Ministerio de Educación a las escuelas con bajo desempeño según la ordenación de establecimientos, en el contexto de un sistema de altas consecuencias como el chileno, los actores demandan que debería ser una asesoría intensiva y presencial en las escuelas, pudiendo además revestir características de intervención dadas las consecuencias establecidas en la legislación vigente. En este plano, se destaca la opinión mayoritaria de que continuar con el esquema de supervisión recibido hasta el 2014 con algunos ajustes no sería garantía suficiente para lograr los resultados esperados de mejoramiento escolar.

De acuerdo a las principales conclusiones antes mencionadas, se observan importantes desafíos para el diseño e implementación de la política educativa en materia de apoyo y asesoría escolar, ya sea aquella provista por el Ministerio de Educación como la entregada por las agencias privadas, así como también la legislación y la regulación que norma estos procesos.

Actualmente el Ministerio cuenta con un total aproximado de 700 supervisores técnico pedagógicos para las cerca de 10.000 escuelas que reciben subvención del Estado. De este total de escuelas existe un número aproximado de 1.800 que presentarían bajos resultados escolares, las que en general trabajan con los estudiantes más vulnerables del país dada la alta determinación que el grupo socioeconómico familiar tiene en los resultados que obtienen las escuelas (Agencia de Calidad de la Educación 2015, Mineduc 2013, UNESCO 2015). Estas últimas escuelas son aquellas que deberían ser objeto de una mayor focalización y apoyo por parte del Ministerio para avanzar en una instalación de capacidades que les permita iniciar procesos de cambio y mejoramiento escolar, y de esta

manera hacer efectivo el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad donde el apoyo a las escuelas es un pilar central.

En este contexto, a partir del presente estudio de caso se desprenden recomendaciones para contar con un esquema de asesoría escolar efectiva en tres ámbitos: en materia de contextualización, en cuanto a las prácticas de asesoría y en relación a la articulación con el trabajo de las ATE.

Respecto de la contextualización de las asesorías surgen las siguientes recomendaciones:

- Necesidad de definir mecanismos eficientes y pertinentes para avanzar en la contextualización de las asesorías (fortalecimiento de la autoevaluación por ejemplo).
- Revisar que el esquema de apoyo Ministerial permita dicha contextualización (continuidad de supervisores en el tiempo, desarrollo de capacidades de evaluación y autoevaluación institucional en la escuela, co-construcción del proceso de asesoría entre supervisores y escuela, entre otros).
- Resguardar la posibilidad de que los supervisores ministeriales implementen adecuadamente asesorías contextualizadas (evaluar alternativas de especialización de los supervisores, fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo entre supervisores con distintas especialidades, entre otros).
- Diseñar procesos de formación de asesores que les permita la especialización requerida de acuerdo a la contextualización.

En este contexto, surgen interrogantes sobre cómo es posible que los supervisores ministeriales implementen asesorías especializadas de acuerdo a las necesidades particulares de cada unidad escolar. Esto tiene implicancias en la formación de los asesores y en la organización de los apoyos, puesto que materializar asesorías contextualizadas implica cambios en la forma en que se realiza el apoyo externo, en las definiciones ministeriales, en las prácticas de apoyo y en el tipo de conocimiento que poseen y manejan los supervisores.

Respecto de las prácticas de asesoría se presentan las siguientes recomendaciones:

- A partir de la consideración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) en el trabajo Ministerial con los establecimientos, resguardar que los supervisores puedan asesorar técnicamente su implementación y no sólo apoyar su elaboración y el desarrollo de seguimiento y monitoreo de lo realizado por las escuelas.
- Diseñar apoyos que consideren prácticas concretas y específicas que aporten a la instalación y desarrollo de capacidades (contiene el desafío de un mayor estudio sobre la materia).

Cabe señalar que las actuales definiciones del Ministerio avanzan en la dirección de trabajar los apoyos considerando los PEI de las escuelas así como sus PME, lo que significa avances en cuanto a la contextualización de los apoyos. Sin embargo, el desafío en este aspecto es cómo los supervisores pueden apoyar y asesorar la implementación de los PME y no sólo apoyar su elaboración y realizar un seguimiento y monitoreo del proceso, especialmente en aquellas escuelas con más bajos desempeños que requieren de un mayor apoyo.

Sobre la articulación del trabajo de apoyo con las ATE, se sugiere evaluar el rol de estas instituciones en cuanto a la entrega de un apoyo contextualizado y específico según las orientaciones ministeriales. En este sentido, sería deseable definir criterios para el ajuste de las asesorías ofrecidas por las instituciones externas para que sean acordes con las necesidades de los establecimientos, sus procesos de autoevaluación institucional y las definiciones contenidas y expresadas en su PME y PEI.

Por otra parte, surgen recomendaciones a nivel macro del sistema escolar y de la configuración de la política educativa del sistema de aseguramiento y el apoyo escolar. En primer lugar, se recomienda resguardar un apoyo focalizado y efectivo en los establecimientos con riesgo de cierre, donde las escuelas mejoren entregando una educación de mayor calidad a sus estudiantes y que no sean cerradas, que sea diferente al esquema anterior y que permita cumplir el rol garante del Estado en materia de calidad educacional.

Relacionado con la recomendación anterior, se observa como imperiosa la necesidad de fortalecer el esquema de apoyo escolar ministerial y suplir la falta de definiciones legales que diferencian las orientaciones en materia de evaluación, rendición de cuentas y sus consecuencias frente al apoyo que ofrece el sistema. Las definiciones evaluativas están descritas en gran detalle en la legislación vigente no así las estrategias de apoyo, por lo que es necesario establecer condiciones mínimas que garanticen un apoyo escolar que genere los resultados esperados y que presente cierta estabilidad entre distintas administraciones.

En línea con lo anterior, una recomendación importante refiere a la necesidad de definir el rol que tendrán los futuros Servicios Locales de Educación (en el marco de la nueva educación pública) respecto al apoyo a las escuelas, así como las garantías y condiciones que se generarán para ello. En este aspecto se observa como una ventana de oportunidad el proyecto de ley de Nueva Educación Pública, dado que dicha legislación podría contener las definiciones sobre las condiciones y pisos mínimos del apoyo escolar público que el país demanda y que no están definidas en la legislación vigente (modalidades, frecuencia y garantías, entre otros), tal y como está definido para el caso de la evaluación y las consecuencias derivadas de ella en otras normativas. Esto permitiría complementar y balancear las definiciones legales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en curso, y contribuiría a dar una mayor estabilidad a las políticas educativas al respecto, sin que estas importantes iniciativas de apoyo escolar queden a discreción de la prioridad y voluntad política de la coalición política que esté en el gobierno.

Una última recomendación respecto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad es la necesaria e importante articulación que debe darse entre las evaluaciones de los procesos de gestión escolar que realiza la Agencia de Calidad a las escuelas de más bajo desempeño y los apoyos entregados por el Ministerio de Educación. Al respecto, se recomienda articular el uso del diagnóstico entregado por la evaluación de desempeño realizada por la Agencia con el apoyo proporcionado (ya sea por el Ministerio de Educación o las agencias privadas), con el objetivo de favorecer la contextualización de las asesorías de acuerdo a los principales nudos críticos detectados por la evaluación. Junto con ello, se recomienda fortalecer otros mecanismos como la autoevaluación institucional que permitan considerar procesos de diagnóstico de las principales fortalezas y debilidades de las escuelas que, teniendo bajos resultados, no son objeto de las evaluaciones periódicas que

realiza la Agencia de Calidad. Lo anterior puede ser considerado y fortalecido en el marco de la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo por parte del establecimiento educacional respectivo, en particular durante la fase de autoevaluación institucional que se incluye en las nuevas definiciones ministeriales (Mineduc 2014<sup>a</sup>).

A partir de los resultados del estudio, y de las recomendaciones generadas, surgen algunos desafíos y preguntas importantes de revisar y abordar en futuras indagaciones. Un primer desafío respecto del contenido y prácticas de asesoría se relaciona con la necesidad de estudiar en mayor profundidad las prácticas de apoyo que resultan efectivas para la instalación de capacidades en las escuelas y sus procesos de mejoramiento. A partir del estudio de caso se diagnostica la demanda de que sean más concretas y específicas, pero falta mayor información sobre qué implica esta especificidad.

Otro desafío apunta a la necesidad de estudiar los requerimientos de apoyo de aquellas escuelas con procesos instalados y con mejores resultados escolares, de manera de profundizar la calidad de la educación que entregan a sus estudiantes con el objetivo de que el sistema avance para todos, y no todo se concentre en aquellos establecimientos educacionales más rezagados.

Un último desafío refiere a la necesidad de estudiar el efecto de los apoyos y asesorías escolares en los procesos de mejora de los establecimientos, lo que si bien reviste complejidades de tipo metodológicas para aislar los efectos, es de gran importancia para ir retroalimentando y mejorando la política de apoyo escolar.

A modo de consideraciones finales, es preciso señalar que Chile está frente a la necesidad de centrar los apoyos en las escuelas con más bajos resultados, que por lo general atienden a los estudiantes más vulnerables del país, pero sin descuidar a las escuelas que tienen procesos de mejora iniciados de tal manera de avanzar en mejoras de la calidad de la educación en el conjunto del sistema escolar. La creación y actual implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) a nivel local por parte del Ministerio de Educación puede constituir una oportunidad a este respecto en la medida en que permita el trabajo conjunto y el intercambio de prácticas entre establecimientos educativos con distintos resultados y desempeños.

Adicionalmente, es importante considerar que los resultados de la presente investigación tienen limitaciones ya que se obtienen a partir de la opinión de un grupo reducido de escuelas con bajos resultados, sus sostenedores y un grupo de supervisores ministeriales en la Región Metropolitana. Lo anterior plantea el desafío de recoger información sobre las características de asesoría en el caso de establecimientos con otro tipo de resultados escolares y ubicados en otras regiones y territorios del país. En este sentido, sería relevante realizar nuevos estudios que den cuenta de cómo son y deberían ser las asesorías escolares en establecimientos que tienen prácticas y procesos ya instalados, con miras a seguir mejorando la calidad de los procesos y experiencias educativas provistas a todos los estudiantes del país. Esto con el objetivo de contar con un sistema escolar que continua avanzando en calidad en su conjunto, y que no sólo se focaliza en aquellos que están en condiciones menos favorables, profundizando en materias de formación integral que trascienden al marco actual que focaliza y restringe sus evaluaciones, en gran medida, en el logro de aprendizajes cognitivos de los estudiantes en áreas curriculares particulares.

Por último, es relevante destacar el que las escuelas con más bajos resultados mejoren y no pierdan el reconocimiento oficial será un reflejo de la efectividad o no del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, dado que el mejoramiento de la calidad de la educación interpela a que el sistema, creado a partir de las demandas sociales por una educación de mayor calidad y equidad para todos, sea capaz de entregar los resultados esperados. Para esto es crucial la articulación entre las distintas instituciones que conforman el SAC y la definición de condiciones y pisos mínimos de la política pública de apoyo escolar que entregue garantías a los establecimientos con resultados más descendidos y a los cuales se podrían aplicar las consecuencias de la rendición de cuentas. En este sentido, parece complejo dar inicio a las consecuencias definidas en el sistema de aseguramiento cuando aún no se cuenta con un sistema público de apoyo escolar fortalecido que trabaje intensiva y efectivamente con los establecimientos en eventual riesgo de cierre.

## VIII. Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Presentación de Entrega de Resultados 2014: SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social, 4° y 6° básico*. Santiago.

Andréu, J. (s/f) *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. España.

Bellei, C. (2010) *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Ocho Libro editores, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Santiago.

Bellei, C., Valenzuela, J., Osses, A. (2010) *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Ocho Libro editores, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Santiago.

Bellei, C., González, C. (2013) *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa*. Revista perspectiva educacional Vol. 52, N°1.

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2010) *Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa*. Proyecto FONDEF, Santiago de Chile.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) *Informe Final Comisión*. Santiago. Disponible en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidadde laeducacion%282006%29informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidadde laeducacion%282006%29informefinal.pdf)

Fullan, M. (2002) *El significado del cambio educativo*. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002.

Harris, A. (2011) *System improvement through collective capacity building*. Journal of education administration. Vol. 49 Iss: 6 pp. 624 – 636.

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2011) *School and system improvement: state of the art review*. Material preparado para el 24avo congreso internacional de eficacia escolar y mejoramiento.

Lagos, R. y Espinoza, N. (2011) *Supervisión Educativa a Establecimientos Educativos: Diagnóstico y Desafíos para su Modernización*. Centro de Sistemas Públicos Universidad de Chile. Santiago.

Ley General de Educación (LGE), Ley N°20.370, 2010.

Ley Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNACE), Ley N°20.529, 2011.

Ley Subvención Escolar Preferencia (SEP), Ley N°20.248, 2008. .

Ministerio de Educación (2005) *Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Lecciones y aprendizajes*. Santiago.

Ministerio de Educación (2012a) *Manual de Buenas Prácticas*. Santiago.

Ministerio de Educación (2012b) *Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Santiago.

Ministerio de Educación (2013) *Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década. Serie Evidencias N°17*. Santiago.

Ministerio de Educación (2014a) *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo: Nuevo enfoque a 4 años. Documento de la primera fase*. División de Educación General. Santiago.

Ministerio de Educación (2014b) *Preguntas frecuentes: Proceso de Solicitud de Asesoría Ministerial*. Santiago.

Ministerio de Educación (2015) *Orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar*. División de Educación General. Santiago.

Muñoz, G. y Vanni, X. (2008) *Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la experiencia chilena*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE).

Navarro, L y Pérez, S. (2002) *La supervisión técnico pedagógica en Chile*. UNESCO.

Park, V., Datnow, A. (2008) *Collaborative Assistance in Highly Prescribed School Reform Model: The Case of Success for All*. Peabody Journal of Education.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2014a)-Ministerio de Educación. *Resumen Ejecutivo. Estudio sobre el Modelo de Asesoría Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionados del país*. Santiago.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2014b) Ministerio de Educación. *Informe N°3. Estudio sobre el Modelo de Asesoría Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionados del país*. Santiago.

Raczynski, D., De la Fuente y Hernández, (2011) *Seguimiento y Evaluación de la Estrategia de Apoyo a Liceos Prioritarios. Resumen Ejecutivo*. Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación. Santiago.

Raczynski, D., Hernández, M., Weinstein, J., Miranda, N. (2014) *Diagnóstico de la capacidad institucional para el monitoreo de la calidad y provisión de soporte pedagógico en el sector educativo chileno*. Asesorías para el Desarrollo, Santiago.

Romero, C. (2007) *Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar*. "El caso de la escalera vacía". Revista de currículum y formación del profesorado, 11, 1, pp 1-28.

Segovia, J (2003) *El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. Revista de currículum y formación del profesorado, 7, pp 1-7-

Segovia, J. (2010) *Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*. Revista Iberoamericana de Educación N° 54, pp 65-86.

Stoll, L, (2009) *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*. Journal of education change, 10 (2): 115-127. London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, Londres.

UNESCO (2015) Resumen Ejecutivo Informe de Resultados: Factores Asociados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Oficina de Santiago, UNESCO.



## ANEXOS

Anexo N°1. Pauta de entrevista grupal de asesores/ supervisores de los Deprov

### Introducción

**Presentación** investigadora: Primero que todo, junto con saludarlos les agradezco el tiempo que se han dado para participar de esta entrevista, es muy bueno poder contar con su opinión. Me presento, mi nombre es Teresa Yáñez, soy socióloga y estaré a cargo de conducir esta entrevista grupal.

La presente entrevista se enmarca en una investigación que estudia las **características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo**. En este marco nos interesa conocer su opinión dada su experiencia en la materia.

En el estudio **además se realizarán entrevistas** con los equipos técnicos de sostenedores municipales así como con equipos de gestión y directivos de establecimientos educacionales.

Esta investigación está siendo **apoyada por la División de Educación General** del Ministerio de Educación y forma parte de una **investigación de tesis del Magíster** de Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

La entrevista busca poder **conversar acerca de un conjunto de temas que detalla la pauta** y recoger la mayor cantidad de información, y la idea es **que todos vayan opinando** según su experiencia.

Cabe mencionar que la información recopilada en esta reunión es **absolutamente confidencial**, y será utilizada en términos agregados sólo con fines del estudio.

**Presentación entrevistados:** ahora antes de comenzar hagamos una ronda breve de presentación para conocerlos, ideal si pueden decir su **nombre, profesión y hace cuánto tiempo ejercen el cargo** de asesores técnico-pedagógicos.

## I. Características del apoyo y asesoría técnico pedagógica efectiva

### Asesorías como medio para instalar capacidades

1. En primer lugar, para comenzar me gustaría saber **qué significa para ustedes que una asesoría técnico pedagógica sea efectiva** (*indagar en atributos que surjan de manera espontánea*).
2. De acuerdo a lo mencionado, ¿consideran que es **posible a partir de proceso de asesoría y apoyo escolar instalar capacidades** y competencias en los equipos escolares? ¿Por qué sí y por qué no? (*indagar en facilitadores y obstaculizadores, también en las capacidades y competencias que surjan*).
3. De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles serían los aspectos que consideran que **aportan o facilitan la instalación de capacidades** o competencias en los equipos escolares? (*prácticas, temporalidad, modalidad, etc.*).
4. ¿Cuál de estos aspectos de la asesoría (**los facilitadores**) cree que **permiten que realmente se genere un cambio permanente** en la forma de hacer las cosas? (*Indagar aspectos concretos*).
5. Y **¿cómo cree que estos cambios se pueden mantener en el tiempo** (sustentabilidad/ permanencia) en los establecimientos? ¿Qué se necesita para ello, **qué puede hacer la escuela para ello?**
6. Ahora de manera contraria, a partir de su experiencia, ¿cuáles creen que son los **aspectos que dificultan la instalación de capacidades** en los equipos escolares? ¿Por qué?

### Modelo de la asesoría

La presente investigación entiende a una **asesoría escolar como efectiva** como “aquella que logra instalar capacidades y competencias en los equipos de gestión de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo, que no dependan estrictamente del período de intervención, y que signifiquen un mejoramiento en sus resultados escolares”.

7. En relación al tipo de apoyo a ser entregado, ¿cuál consideran que **aporta más a instalar capacidades**, aquellos **modelos estandarizados con asesorías iguales para todos, o aquellos que van definiendo la asesoría según las características** de cada establecimiento? ¿Por qué? (*argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra*).
8. A su juicio, **¿qué aporta más al** proceso de instalación de capacidades, **que los tipos de asesorías sean en temas concretos y específicos** (por ejemplo diseños de planificación de aula) **o asesorías integrales** que aborden procesos macro de los establecimientos (por ejemplo diagnóstico, planificación e implementación del PME)? ¿Por qué? (*argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra*).

9. Respecto de los **énfasis y foco de las asesorías**, ¿cuál consideran **que aportan más** a instalar capacidades en los establecimientos: lo **netamente pedagógico, institucional, de procesos escolares, resultados de aprendizaje, educativos**, etc.? ¿Por qué? (*levantar argumentos concretos*).

10. Para la instalación de capacidades en los equipos escolar, **¿qué diferencias observan en asesorías realizadas a nivel macro/ institucional, individual o directamente en el aula?** ¿Cuál es mejor, por qué? **¿Qué les parece más idóneo** para la instalación de capacidades permanentes en los establecimientos? ¿Por qué?

11. En relación al **rol del asesor/ supervisor**, **¿qué tipo de rol consideran que contribuye más a la apertura de los equipos de gestión y la eventual instalación** de capacidades? ¿Por qué? (*colaborador, amigo crítico, experto externo, etc.*) *categorías literatura*

#### Prácticas de asesoría

12. En relación a las prácticas **concretas del proceso de asesoría**, **¿qué importancia atribuyen a la elaboración de un diagnóstico en este proceso?** ¿Por qué? (*Indagar en formas de elaboración, usos, etc.*).

13. **¿Cómo creen que la frecuencia de asesoría impacta en el proceso de instalación** de capacidades en los equipos escolares? **¿Cuál sería a su juicio la frecuencia idónea** para este proceso? ¿Por qué?

14. Pensando en las **prácticas y estrategias concretas de asesoría**, **¿cuáles consideran que permiten una mejor instalación de capacidades permanentes** en el tiempo? (**instruccional, desarrollo de contenidos, modelamiento de prácticas**, etc.). (*Importante levantar prácticas concretas en el terreno, aquello que sirve y lo que menos*)\_práctica v/s teoría.

15. En cuanto a la **participación de los miembros del establecimiento** en el proceso de asesoría, **¿creen que es necesario que alguno asuma un rol activo en la dirección** del proceso? ¿Por qué? **¿Cómo ven que ello puede impactar** en la efectividad de la asesoría? **¿De qué manera deberían ser integrados**, en qué?

#### Seguimiento y evaluación de la asesoría

16. A su juicio, **¿qué relevancia tiene el seguimiento y evaluación de los procesos de asesoría para la instalación de capacidades?** ¿Por qué?

17. **¿Cómo debería ser realizado para contribuir a la instalación de capacidades?** (frecuencia, contenido, exigencias, etc.)

#### Características de los asesores

18. De acuerdo a su opinión, **¿qué características personales de los asesores son importantes a la hora de instalar capacidades?**

19. ¿Qué **competencias debería tener un asesor para contribuir en el proceso** de instalación de capacidades? (*indagar competencias de formación, habilidades, etc.*).

20. Y, ¿qué **tipo de conocimiento y/o experticia son importantes para este proceso**? (*conocedor experto en un tema, o general*).

## **II. Fortalezas y debilidades del sistema actual para la instalación de capacidades**

22. Pensando ahora en las actuales asesorías que ustedes implementan en las escuelas, ¿**Cuáles implementan ustedes**?

23. En términos generales, ¿**cómo evalúan el diseño de estas asesorías**? (*Levantar fortalezas y debilidades*).

24. ¿**Cómo evalúan el proceso de seguimiento y evaluación definido** para las asesorías? (existencia, tipo, etc.) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

25. ¿**Cómo evalúan el trabajo de los establecimientos en el actual esquema de asesoría** escolar? (nivel de participación, involucramiento, etc.) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

26. ¿**Qué opinan sobre el apoyo a entregar por el Ministerio a los establecimientos con bajos resultados** frente a un eventual cierre de los mismos? (*si saben de existencia, exigencias en dicho caso, características de estas asesorías “claves”, etc.*).

## **III. Expectativas sobre sistema público de apoyo escolar**

27. Para ir finalizando, de acuerdo a todo lo conversado, y pensando en el apoyo que entregará el Mineduc a los establecimientos con bajos resultados (ordenación y cierre), ¿**qué expectativas tienen sobre este sistema de asesoría y apoyo escolar** para esas escuelas? (*aproximación espontánea*)

28. ¿**Qué rol debería cumplir la asesoría escolar con estas escuelas**? (*responsabilización v/s apoyo, facilitación procesos v/s desarrollo conjunto de proceso, etc.*).

29. ¿**Con qué frecuencia consideran que se debería apoyar** y asesorar a estas escuelas?

30. Y finalmente, ¿**cuáles son las expectativas en cuanto al proceso de acompañamiento** de estas asesorías?

## Anexo N° 2. Pauta de entrevista grupal con los equipos técnicos de los sostenedores municipales

### Introducción

**Presentación** investigadora: Primero que todo, junto con saludarlos les agradezco el tiempo que se han dado para participar de esta entrevista, es muy bueno poder contar con su opinión. Me presento, mi nombre es Teresa Yáñez, soy socióloga y estaré a cargo de conducir esta entrevista grupal.

La presente entrevista se enmarca en una investigación que estudia las **características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo**. En este marco nos interesa conocer su opinión dada su experiencia en la materia.

En el estudio **además se realizarán entrevistas** con los equipos de asesores de los DiproV así como con equipos de gestión y directivos de establecimientos educacionales.

Esta investigación está siendo **apoyada por la División de Educación General** del Ministerio de Educación y forma parte de una **investigación de tesis del Magíster** de Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

La entrevista busca poder **conversar acerca de un conjunto de temas que detalla la pauta** y recoger la mayor cantidad de información, y la idea es **que todos vayan opinando** según su experiencia.

Cabe mencionar que la información recopilada en esta reunión es **absolutamente confidencial**, y será utilizada en términos agregados sólo con fines del estudio.

**Presentación entrevistados:** ahora antes de comenzar hagamos una ronda breve de presentación para conocerlos, ideal si pueden decir su **nombre, profesión y hace cuánto tiempo trabajan en el equipo técnico** de la municipalidad.

## I. Características del apoyo y asesoría técnico pedagógica efectiva

### Asesorías como medio para instalar capacidades

1. En primer lugar, para comenzar me gustaría saber **qué significa para ustedes que una asesoría técnico pedagógica sea efectiva** (*indagar en atributos que surjan de manera espontánea*).
2. De acuerdo a lo mencionado, ¿consideran que es **posible a partir de proceso de asesoría y apoyo escolar instalar capacidades** y competencias en los equipos escolares? ¿Por qué sí y por qué no? (*indagar en facilitadores y obstaculizadores, también en las capacidades y competencias que surjan*).
3. En este contexto, en base a las asesorías que han recibido los establecimientos de la comuna desde los Deprov, ¿**creen que se han instalado capacidades** o competencias en el establecimiento (a nivel director, docente, institucional, etc.)? ¿**Cuáles, qué tipo de capacidades y competencias** concretas? (*indagar en competencias instaladas, ejemplos concretos de aquello que fue “instalado”*)
4. De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles serían los aspectos que consideran que **aportan o facilitan la instalación de capacidades** o competencias en los equipos escolares? (*prácticas, temporalidad, modalidad, etc.*).
5. ¿Cuál de estos aspectos de la asesoría (**los facilitadores**) **cree que permiten que realmente se genere un cambio permanente** en la forma de hacer las cosas? (*Indagar aspectos concretos*).
6. Y **¿cómo cree que estos cambios se pueden mantener en el tiempo** (sustentabilidad/ permanencia) en los establecimientos? ¿Qué se necesita para ello, **qué puede hacer la escuela para ello**?
7. Ahora de manera contraria, a partir de su experiencia, ¿cuáles creen que son los **aspectos que dificultan la instalación de capacidades** en los equipos escolares? ¿Por qué?

### Modelo de la asesoría

La presente investigación entiende a una **asesoría escolar como efectiva** como “aquella que logra instalar capacidades y competencias en los equipos de gestión de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo, que no dependan estrictamente del período de intervención, y que signifiquen un mejoramiento en sus resultados escolares”.

8. En relación al tipo de apoyo a ser entregado, ¿cuál consideran que **aporta más a instalar capacidades**, aquellos **modelos estandarizados con asesorías iguales para todos, o aquellos que van definiendo la asesoría según las características** de cada establecimiento? ¿Por qué? (*argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra*).

9. A su juicio, **¿qué aporta más al** proceso de instalación de capacidades, **que los tipos de asesorías sean en temas concretos y específicos** (por ejemplo diseños de planificación de aula) **o asesorías integrales** que aborden procesos macro de los establecimientos (por ejemplo diagnóstico, planificación e implementación del PME)? *¿Por qué? (argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra).*

10. Respecto de los **énfasis y foco de las asesorías**, ¿cuál consideran **que aportan más** a instalar capacidades en los establecimientos: lo **netamente pedagógico, institucional, de procesos escolares, resultados de aprendizaje, educativos**, etc.? *¿Por qué? (levantar argumentos concretos).*

11. Para la instalación de capacidades en los equipos escolar, **¿qué diferencias observan en asesorías realizadas a nivel macro/ institucional, individual o directamente en el aula?** **¿Cuál es mejor**, por qué? **¿Qué les parece más idóneo** para la instalación de capacidades permanentes en los establecimientos? *¿Por qué?*

12. En relación al **rol del asesor/ supervisor**, **¿qué tipo de rol consideran que contribuye más a la apertura de los equipos de gestión y la eventual instalación** de capacidades? *¿Por qué? (colaborador, amigo crítico, experto externo, etc.) categorías literatura*

#### Prácticas de asesoría

13. En relación a las prácticas **concretas del proceso de asesoría**, **¿qué importancia atribuyen a la elaboración de un diagnóstico en este proceso?** *¿Por qué? (Indagar en formas de elaboración, usos, etc.).*

14. **¿Cómo creen que la frecuencia de asesoría impacta en el proceso de instalación** de capacidades en los equipos escolares? **¿Cuál sería a su juicio la frecuencia idónea** para este proceso? *¿Por qué?*

15. Pensando en las **prácticas y estrategias concretas de asesoría**, **¿cuáles consideran que permiten una mejor instalación de capacidades permanentes** en el tiempo? **(instruccional, desarrollo de contenidos, modelamiento de prácticas, etc.).** *(Importante levantar prácticas concretas en el terreno, aquello que sirve y lo que menos)\_práctica v/s teoría.*

16. En cuanto a la **participación de los miembros del establecimiento** en el proceso de asesoría, **¿creen que es necesario que alguno asuma un rol activo en la dirección** del proceso? *¿Por qué? ¿Cómo ven que ello puede impactar* en la efectividad de la asesoría? **¿De qué manera deberían ser integrados**, en qué?

#### Seguimiento y evaluación de la asesoría

17. A su juicio, **¿qué relevancia tiene el seguimiento y evaluación** de los procesos de asesoría para la instalación de capacidades? *¿Por qué?*

18. **¿Cómo debería ser realizado para contribuir a la instalación de capacidades?** (frecuencia, contenido, exigencias, etc.)

## Características de los asesores

19. De acuerdo a su opinión, ¿qué **características personales de los asesores son importantes a la hora de instalar capacidades?**

20. ¿Qué **competencias debería tener un asesor para contribuir en el proceso de instalación de capacidades?** (*indagar competencias de formación, habilidades, etc.*).

21. Y, ¿qué **tipo de conocimiento y/o experticia son importantes para este proceso?** (*conocedor experto en un tema, o general*).

## **II. Fortalezas y debilidades del sistema actual para la instalación de capacidades**

22. ¿Qué **tipo de asesoría han recibido** los establecimientos de la comuna desde el Deprov? (PAC; red, etc.)

23. En términos generales, si conocen el diseño de las asesorías **¿cómo lo evalúan?** (*Levantar fortalezas y debilidades*).

24. Si conocen el proceso de seguimiento y evaluación de las asesorías, **¿cómo lo evalúan?** (existencia, tipo, etc.) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

25. Si conocen a los **asesores actuales**, **¿cómo evalúan las características** de ellos?

26. **¿Cómo evalúan el trabajo de los establecimientos en el actual esquema de asesoría** escolar? (nivel de participación, involucramiento, etc.) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

27. **¿Qué opinan sobre el apoyo a entregar por el Ministerio a los establecimientos con bajos resultados** frente a un eventual cierre de los mismos? (*si saben de existencia, exigencias en dicho caso, características de estas asesorías “claves”, etc.*).

## **III. Expectativas sobre sistema público de apoyo escolar**

28. Para ir finalizando, de acuerdo a todo lo conversado, y pensando en el apoyo que entregará el Mineduc a los establecimientos con bajos resultados (ordenación y cierre), **¿qué expectativas tienen sobre este sistema de asesoría y apoyo escolar** para esas escuelas? (*aproximación espontánea*)

29. **¿Qué rol debería cumplir la asesoría escolar con estas escuelas?** (*responsabilización v/s apoyo, facilitación procesos v/s desarrollo conjunto de proceso, etc.*).

30. **¿Con qué frecuencia consideran que se debería apoyar** y asesorar a estas escuelas?

31. Y finalmente, **¿cuáles son las expectativas en cuanto al proceso de acompañamiento** de estas asesorías?



Anexo N° 3. Pauta de entrevista grupal con los equipos directivos de los establecimientos educacionales

### Anexo N° 3. Pauta de entrevista grupal con los equipos directivos de los establecimientos educacionales

#### Introducción

**Presentación** investigadora: Primero que todo, junto con saludarlos les agradezco el tiempo que se han dado para participar de esta entrevista, es muy bueno poder contar con su opinión. Me presento, mi nombre es Teresa Yáñez, soy socióloga y estaré a cargo de conducir esta entrevista grupal.

La presente entrevista se enmarca en una investigación que estudia las **características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo**. En este marco nos interesa conocer su opinión dada su experiencia en la materia.

En el estudio **además se realizarán entrevistas** con los equipos de asesores de los Deprov así como con equipos técnicos de los sostenedores municipales.

Esta investigación está siendo **apoyada por la División de Educación General** del Ministerio de Educación y forma parte de una **investigación de tesis del Magíster** de Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

La entrevista busca poder **conversar acerca de un conjunto de temas que detalla la pauta** y recoger la mayor cantidad de información, y la idea es **que todos vayan opinando** según su experiencia.

Cabe mencionar que la información recopilada en esta reunión es **absolutamente confidencial**, y será utilizada en términos agregados sólo con fines del estudio.

**Presentación entrevistados:** ahora antes de comenzar hagamos una ronda breve de presentación para conocerlos, ideal si pueden decir su **nombre, profesión y hace cuánto tiempo trabajan en el equipo técnico** de la municipalidad.

## I. Características del apoyo y asesoría técnico pedagógica efectiva

### Asesorías como medio para instalar capacidades

1. En primer lugar, para comenzar me gustaría saber **qué significa para ustedes que una asesoría técnico pedagógica sea efectiva** (*indagar en atributos que surjan de manera espontánea*).
2. De acuerdo a lo mencionado, ¿consideran que es **posible a partir de proceso de asesoría y apoyo escolar instalar capacidades** y competencias en los equipos escolares? ¿Por qué sí y por qué no? (*indagar en facilitadores y obstaculizadores, también en las capacidades y competencias que surjan*).
3. En este contexto, en base a las asesorías que han recibido desde los Deprov, ¿**creen que se han instalado capacidades** o competencias en el establecimiento (a nivel director, docente, institucional, etc.)? ¿**Cuáles, qué tipo de capacidades y competencias** concretas? (*indagar en competencias instaladas, ejemplos concretos de aquello que fue “instalado”*)
4. De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles serían los aspectos que consideran que **aportan o facilitan la instalación de capacidades** o competencias en los equipos escolares? (*prácticas, temporalidad, modalidad, etc.*).
5. ¿Cuál de estos aspectos de la asesoría (**los facilitadores**) **cree que permiten que realmente se genere un cambio permanente** en la forma de hacer las cosas? (*Indagar aspectos concretos*).
6. Y **¿cómo cree que estos cambios se pueden mantener en el tiempo** (sustentabilidad/ permanencia) en los establecimientos? ¿Qué se necesita para ello, **qué puede hacer la escuela para ello?**
7. Ahora de manera contraria, a partir de su experiencia, ¿cuáles creen que son los **aspectos que dificultan la instalación de capacidades** en los equipos escolares? ¿Por qué?

### Modelo de la asesoría

La presente investigación entiende a una **asesoría escolar como efectiva** como “aquella que logra instalar capacidades y competencias en los equipos de gestión de los establecimientos, que sean sostenibles en el tiempo, que no dependan estrictamente del período de intervención, y que signifiquen un mejoramiento en sus resultados escolares”.

8. En relación al tipo de apoyo a ser entregado, ¿cuál consideran que **aporta más a instalar capacidades**, aquellos **modelos estandarizados con asesorías iguales para todos, o aquellos que van definiendo la asesoría según las características** de cada establecimiento? ¿Por qué? (*argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra*).

9. A su juicio, **¿qué aporta más al** proceso de instalación de capacidades, **que los tipos de asesorías sean en temas concretos y específicos** (por ejemplo diseños de planificación de aula) **o asesorías integrales** que aborden procesos macro de los establecimientos (por ejemplo diagnóstico, planificación e implementación del PME)? *¿Por qué? (argumentos a partir de la experiencia a favor y en contra).*

10. Respecto de los **énfasis y foco de las asesorías**, ¿cuál consideran **que aportan más** a instalar capacidades en los establecimientos: lo **netamente pedagógico, institucional, de procesos escolares, resultados de aprendizaje, educativos, etc.**? *¿Por qué? (levantar argumentos concretos).*

11. Para la instalación de capacidades en los equipos escolar, **¿qué diferencias observan en asesorías realizadas a nivel macro/ institucional, individual o directamente en el aula?** *¿Cuál es mejor, por qué? ¿Qué les parece más idóneo para la instalación de capacidades permanentes en los establecimientos? ¿Por qué?*

12. En relación al **rol del asesor/ supervisor**, **¿qué tipo de rol consideran que contribuye más a la apertura de los equipos de gestión y la eventual instalación** de capacidades? *¿Por qué? (colaborador, amigo crítico, experto externo, etc.) categorías literatura*

#### Prácticas de asesoría

13. En relación a las prácticas **concretas del proceso de asesoría**, **¿qué importancia atribuyen a la elaboración de un diagnóstico en este proceso?** *¿Por qué? (Indagar en formas de elaboración, usos, etc.).*

14. **¿Cómo creen que la frecuencia de asesoría impacta en el proceso de instalación** de capacidades en los equipos escolares? *¿Cuál sería a su juicio la frecuencia idónea para este proceso? ¿Por qué?*

15. Pensando en las **prácticas y estrategias concretas de asesoría**, **¿cuáles consideran que permiten una mejor instalación de capacidades permanentes en el tiempo?** *(instruccional, desarrollo de contenidos, modelamiento de prácticas, etc.). (Importante levantar prácticas concretas en el terreno, aquello que sirve y lo que menos)\_práctica v/s teoría.*

16. En cuanto a la **participación de los miembros del establecimiento** en el proceso de asesoría, **¿creen que es necesario que alguno asuma un rol activo en la dirección** del proceso? *¿Por qué? ¿Cómo ven que ello puede impactar en la efectividad de la asesoría? ¿De qué manera deberían ser integrados, en qué?*

#### Seguimiento y evaluación de la asesoría

17. A su juicio, **¿qué relevancia tiene el seguimiento y evaluación** de los procesos de asesoría para la instalación de capacidades? *¿Por qué?*

18. **¿Cómo debería ser realizado para contribuir a la instalación de capacidades?** *(frecuencia, contenido, exigencias, etc.)*

## Características de los asesores

19. De acuerdo a su opinión, ¿qué **características personales de los asesores son importantes a la hora de instalar capacidades**?

20. ¿Qué **competencias debería tener un asesor para contribuir en el proceso** de instalación de capacidades? (*indagar competencias de formación, habilidades, etc.*).

21. Y, ¿qué **tipo de conocimiento y/o experticia son importantes para este proceso**? (*conocedor experto en un tema, o general*).

## **II. Fortalezas y debilidades del sistema actual para la instalación de capacidades**

22. ¿Qué **tipo de asesoría han recibido** desde el Deprov? (PAC; red, etc.)

23. En términos generales, ¿cómo **evalúan el diseño de estas asesorías**? (*Levantar fortalezas y debilidades*).

24. ¿Cómo **evalúan las prácticas de asesoría** (*tomar ejemplos de arriba*) implementadas por los asesores de los DERPOV en los establecimientos? (*Levantar fortalezas y debilidades*)

25. ¿Cómo **evalúan el proceso de seguimiento y evaluación definido** para las asesorías? (*existencia, tipo, etc.*) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

26. ¿Cómo **evalúan las características de los asesores** actuales? (*Levantar fortalezas y debilidades*).

27. ¿Cómo **evalúan el trabajo de los establecimientos en el actual esquema de asesoría** escolar? (*nivel de participación, involucramiento, etc.*) (*Levantar fortalezas y debilidades*).

28. ¿Qué **opinan sobre el apoyo a entregar por el Ministerio a los establecimientos con bajos resultados** frente a un eventual cierre de los mismos? (*si saben de existencia, exigencias en dicho caso, características de estas asesorías “claves”, etc.*).

## **III. Expectativas sobre sistema público de apoyo escolar**

29. Para ir finalizando, de acuerdo a todo lo conversado, y pensando en el apoyo que entregará el Mineduc a los establecimientos con bajos resultados (*ordenación y cierre*), ¿qué **expectativas tienen sobre este sistema de asesoría y apoyo escolar** para esas escuelas? (*aproximación espontánea*)

30. ¿Qué **rol debería cumplir la asesoría escolar con estas escuelas**? (*responsabilización v/s apoyo, facilitación procesos v/s desarrollo conjunto de proceso, etc.*).

31. ¿Qué **tipo de apoyo esperarían recibir**? (*indagar en materias, temas, formato, etc.*)

32. **¿Con qué frecuencia consideran que se debería apoyar y asesorar a estas escuelas?**

33. Y finalmente, **¿cuáles son las expectativas en cuanto al proceso de acompañamiento** de estas asesorías?

Anexo N° 4. Caracterización de establecimientos consultados

Tabla 2. Caracterización de los establecimientos consultados

Número Establecimiento/ variables de caracterización		N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5	N° 6
Datos sobre asesoría Deprov	Años de asesoría	2 años	1 año	2 años	2 años	2 años	2 años
	Modalidad asesoría	Red-PME	Red-PME	Microcentro	Red	PME	Red
Resultados de aprendizaje SIMCE y grupo socioeconómico	4° lenguaje 2012	244	217*	231	260	231*	223*
	4° matemática 2012	224*	219*	237	252	234*	220*
	4° lenguaje 2013	227*	218*	229*	217*	226*	233*
	4° matemática 2013	212*	222*	236	218*	223*	233*
	8° lectura 2013	217*	233	211*	214*	220*	235
	8° matemática 2013	230	239	219	245	220*	234
	GSE (4° 2013)	Bajo	Bajo	Bajo	Medio bajo	Medio bajo	Medio bajo
Antecedentes generales	Dependencia administrativa	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
	Niveles de enseñanza	Básica	Básica	Básica	Básica	Básica y media	Básica
	Zona geográfica	Urbano	Urbano	Rural	Urbano	Urbano	Urbano
	Matrícula total	315	757	209	397	673	348

Notas 1: (\*) Significa que el promedio del establecimiento es significativamente inferior que el promedio del grupo socioeconómico al cual pertenece.

Nota 2: Los grupos socioeconómicos definidos por la evaluación Simce son cinco, donde A es el más vulnerable de avanzando hasta el grupo E. Estos grupos se construyen considerando los años de escolaridad de los padres, el ingreso mensual y el índice de vulnerabilidad del establecimiento.

