

**ANÁLISIS DEL SERVICIO
EDUCACIONAL PROVISTO
POR LOS SERVICIOS
LOCALES DE EDUCACIÓN
DURANTE LA PRIMERA
ETAPA DE SU PROCESO
DE INSTALACIÓN**





**ANÁLISIS DEL SERVICIO
EDUCACIONAL PROVISTO
POR LOS SERVICIOS
LOCALES DE EDUCACIÓN
DURANTE LA PRIMERA
ETAPA DE SU PROCESO
DE INSTALACIÓN**



Esta publicación usa criterios de lenguaje inclusivo tales como núcleos femeninos y no solo masculinos, según sentido particular [ej., *madres, padres y apoderados*], integración de género en nomenclaturas específicas [ej., *director(a)*] o empleo del femenino en usos históricamente masculinos [ej., *ciudadanía* en vez de *ciudadanos*], entre otros. Sin embargo, para evitar la saturación gráfica y léxica, que dificulta la comprensión y limita la fluidez de lo expresado, y en consonancia con la norma de la Real Academia Española, se usará el masculino sin marcar la oposición de géneros en la mayoría de los nombres y determinantes que el texto provea [ej., *los docentes*], según su formato e intención comunicativa.

**ANÁLISIS DEL SERVICIO
EDUCACIONAL PROVISTO
POR LOS SERVICIOS
LOCALES DE EDUCACIÓN
DURANTE LA PRIMERA
ETAPA DE SU PROCESO
DE INSTALACIÓN**

Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
600 600 2626, opción 7
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
2020

CONTENIDO

1. Introducción	6
FUENTES DE DATOS CUANTITATIVOS UTILIZADOS EN EL INFORME	
2. Caracterización de los Servicios Locales de Educación Pública	13
2.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS	
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA MATRÍCULA	
2.3 DOTACIÓN DOCENTE	
2.4 DOTACIÓN DIRECTIVA	
3. Calidad, funcionamiento y desarrollo de los SLEP	42
3.1 CALIDAD	
3.1.1 Resultados Simce y Estándares de Aprendizaje	
3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social	
3.1.3 Categoría de Desempeño	
3.2 FUNCIONAMIENTO	
3.2.1. Antecedentes de la gestión en establecimientos del territorio de los Servicios Locales	
3.2.2 Definiciones estratégicas	
3.2.3 Gestión administrativa	
3.2.4 Gestión pedagógica	
3.2.5 Gestión de la participación local y vinculación con el territorio	
3.2.6 Articulación con instituciones locales y entidades públicas	
3.3 DESARROLLO	
3.3.1 Fortalezas y facilitadores	
3.3.2 Desafíos y obstaculizadores	
4. Recomendaciones para la segunda etapa de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública	203
Referencias	214
Anexos	218

1. Introducción

La Nueva Educación Pública es un sistema que se crea a fines del año 2017 con la publicación de la Ley N.º 21040, y mandata el paso de los establecimientos educacionales municipales a la dependencia de nuevos sostenedores denominados Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), entidades descentralizadas que tienen por objetivo potenciar la mejora educativa de los establecimientos de su territorio. El fortalecimiento de los niveles intermedios de gestión deriva en la responsabilidad de los Servicios en materia de mejora educativa en escuelas y centros educativos del territorio, de acuerdo a las necesidades identificadas en las comunas que abarcan.

Este nuevo sistema busca construir una educación pública de calidad, laica, pluralista, gratuita e inclusiva, que garantice el acceso y la igualdad de oportunidades de aprendizaje, y que respete las diferencias particulares de cada territorio. Para establecer una coordinación entre los distintos Servicios Locales el sistema promueve el trabajo en red, y la generación de relaciones colaborativas e instancias de aprendizaje mutuo. En este marco, la Dirección de Educación Pública (DEP) del Ministerio de Educación, creada por la misma Ley, tiene un rol fundamental en la conducción, implementación y coordinación del Sistema. Su función se centra en dirigir estratégicamente el Sistema, además de coordinar y entregar el apoyo necesario para el funcionamiento de los Servicios Locales.

Por otro lado, las demás instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) deben trabajar con los SLEP en coordinación con la DEP, de acuerdo a los roles estipulados para cada institución y el marco que entrega la Ley General de Educación (Ley N.º 20370). En el caso de la Agencia de Calidad de la Educación, su colaboración se centra en la entrega de información, evaluación y orientación del funcionamiento y calidad de los Servicios y los establecimientos que lo conforman.

El paso de la provisión de educación desde las municipalidades a los Servicios Locales está planificado por etapas progresivas (ver figura 2.2 de la sección siguiente). En marzo de 2018 se realizó el traspaso de los Servicios Locales de Barrancas y Puerto Cordillera, y en julio de ese mismo año los de Huasco y Costa Araucanía. Luego, en 2019, entraron en funcionamiento

tres nuevos Servicios Locales: Chinchorro, Gabriela Mistral y Andalién Sur. El traspaso educativo de estos tres SLEP se planificó para enero del presente año 2020. Entre 2020 y 2021 se espera que inicie el funcionamiento y traspaso de cuatro Servicios Locales adicionales, estos son, Atacama, Valparaíso, Colchagua y Llanquihue. Según la planificación nacional, la nueva institucionalidad estará compuesta por setenta Servicios Locales a lo largo del país, que deberán estar instalados en su totalidad para el año 2025.

La implementación del sistema de Educación Pública considera una evaluación anual por parte de un Consejo de Evaluación – cuyas recomendaciones se incorporan al trabajo de la DEP - y cuenta con un hito intermedio de evaluación en el año 2021, por parte del mismo Consejo. Esta evaluación deberá analizar el proceso de instalación de los Servicios Locales y, en base a ello, asesorar al Presidente de la República respecto a oportunidades de mejora de la implementación del Sistema.

Según indica el artículo séptimo de las disposiciones transitorias especificadas en la Ley N.º 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, es labor de la Agencia de Calidad de la Educación proveer de un informe acerca del proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública, para que sea considerado por el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública.

El presente documento busca responder a este requerimiento especificado en la Ley, con el objetivo de entregar información relevante para el sistema educativo respecto a la primera etapa de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública, considerando la **calidad, funcionamiento y desarrollo** del servicio educacional provisto en cada territorio. Dado que la Ley no detalla una definición específica para estos tres aspectos, el presente informe provee de una conceptualización acorde a labor que deben cumplir los Servicios Locales en el marco de la Nueva Educación Pública, elaborada por la Agencia según su experticia, funciones y atribuciones en materia de calidad educativa.

El informe revisará el proceso de instalación de los siete primeros Servicios Locales de Educación Pública que se han traspasado a la fecha¹, considerando las diferencias temporales en los procesos de implementación.

¹ No se incluyen en el informe a los SLEP de Atacama, Valparaíso, Colchagua y Llanquihue, que tendrán su traspaso en enero del año 2021.

Dado que la esencia de los SLEP descansa en la pertinencia contextual de su quehacer, es relevante caracterizar a cada uno de los servicios instalados a la fecha de modo de comprender las metas definidas para cada uno para avanzar hacia la mejora educativa. Así, el informe inicia con una caracterización de los territorios, para dar una mirada contextualizada a la labor de los SLEP y comprender así las metas definidas por cada cual para avanzar hacia la mejora educativa.

Posteriormente, se presenta el análisis de la primera etapa de instalación de los SLEP, considerando la calidad, funcionamiento y desarrollo del servicio, para luego concluir respecto a esta primera fase de implementación e informar al Consejo para su decisión.

Fuentes de datos cuantitativos utilizados en el informe

En esta sección se especifican las distintas fuentes que se utilizaron para elaborar las tablas presentadas en el capítulo 2. *Caracterización de los Servicios Locales de Educación Pública*, y en los apartados 3.1. *Calidad* y 3.2 *Funcionamiento*. Si bien la metodología utilizada para caracterizar la primera implementación de los Servicios locales es mixta, a continuación se detallan únicamente las fuentes de información cuantitativa, dado el gran volumen de bases de datos utilizadas.

En cuanto al capítulo que caracteriza a los establecimientos del territorio de los Servicios Locales, la información utilizada proviene principalmente del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) y de los datos administrativos del Ministerio de Educación. Es necesario acotar que para la matrícula del nivel de educación parvularia las principales fuentes fueron las bases de datos provistas por la Dirección de Educación Pública (DEP), y el Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2019 de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

La Tabla 1.1 presenta el detalle de las bases de datos revisadas, y explica el modo en que se utilizó la información para cada una de las secciones del capítulo de caracterización. Cabe destacar que es posible que los totales varíen de tabla en tabla, debido a que se utilizaron distintas fuentes de datos, y producto de la pérdida de información que naturalmente ocurre al realizar cruces entre variables, como, por ejemplo, al considerar nacionalidad, pertenencia a pueblos originarios y necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Tabla 1.1. Fuentes de datos del capítulo de caracterización de los centros educativos en territorio SLEP

Fuente	Sección del informe	Observación
Directorio Establecimientos 2019, del Ministerio de Educación	Sección 2.1. Caracterización de los establecimientos	Se consideraron los establecimientos que cumplan la condición de encontrarse funcionando de acuerdo a los registros oficiales. Cabe destacar que la cifra por nivel educativo considera a los establecimientos que imparten el nivel por lo que, por ejemplo, un centro que imparte educación básica y media es contabilizado en ambas columnas.
Bases provistas por la DEP	Sección 2.1. Caracterización de los establecimientos	Estos datos permitieron reportar información para educación parvularia y educación en hospitales, y el IVE 2019 de enseñanza básica y media de los centros educativos de los Servicios Locales.
JUNAEB 2019	Sección 2.1. Caracterización de los establecimientos	Esta base de datos reporta el IVE de educación escolar regular de los centros educativos particulares subvencionados para enseñanza básica y media de las comunas de interés.
Bases privadas del Ministerio de Educación, Rendimiento por estudiante 2019, 2018, 2017 y 2016.	Sección 2.2. Caracterización de la matrícula	Se consideraron a los estudiantes de los establecimientos en funcionamiento. Se excluyen del análisis a los estudiantes con situación final trasladado (variable situación de promoción al cierre del año escolar, con indicador de traslado), es decir, a los estudiantes que cuentan con registro duplicado por cambio de establecimiento o curso en un año escolar. La base 2019 se utilizó para reportar la cantidad de matrícula de estudiantes según nivel educativo, pertenencia a pueblos originarios, nacionalidad y necesidades educativas especiales permanentes y transitorias más comunes en 2019. El registro histórico se utilizó para reportar la variación de la matrícula de estudiantes de educación regular del periodo.
Subsecretaría Educación Parvularia	Sección 2.2. Caracterización de la matrícula	La información sobre la matrícula nacional de educación parvularia se obtuvo del Informe de caracterización 2019 de la Subsecretaría de Educación Parvularia. La cifra refleja la matrícula de niños y niñas en escuelas con niveles de transición de todas las dependencias, y de las salas cuna y jardines infantiles con financiamiento público, ya que por el momento no se ha sistematizado la matrícula de los centros privados.

Bases privadas del Ministerio de Educación, Cargos Docentes 2019 y 2020	Sección 2.3. Dotación docente	La base de datos de Cargos Docentes permitió reportar y caracterizar a los docentes en el año 2020. Además, permite reportar la cantidad de asistentes de la educación según función para los territorios SLEP.
	Sección 2.4. Dotación directiva	En cuanto a los directores de los establecimientos, la base permite conocer su distribución utilizando como filtro función principal=director. La base 2019 se utiliza para dar cuenta de la rotación docente para cada uno de los territorios SLEP.
Evaluación Docente 2019 del Ministerio de Educación.	Sección 2.3. Dotación docente	La base de Evaluación Docente 2019 se utilizó para reportar la clasificación de los docentes de acuerdo al Portafolio de la Evaluación Docente 2019, según SLEP.

Fuente: elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación 2020.

Por otra parte, la sección de calidad del capítulo 3 *Calidad, funcionamiento y desarrollo de los SLEP*, describe y analiza los resultados de Simce y de los Estándares de Aprendizaje (EDA), de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), y la Categoría de Desempeño en que se ubican los centros educativos de enseñanza básica y media de los Servicios Locales. Para este análisis se utilizó la información de la Agencia de Calidad de la Educación, y datos administrativos del Ministerio de Educación.

La Tabla 1.2 describe las fuentes de información que se utilizaron para las secciones del informe que refieren a calidad educativa. Se reportan las últimas tres mediciones para Simce, Estándares de Aprendizaje (EDA) e Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) por grado, mientras que para la Categoría de Desempeño se muestran los datos desde su entrada en régimen (año 2016 para enseñanza básica y 2017 para enseñanza media). Todas estas bases, a excepción de la Base pública de Rendimiento por estudiante, pertenecen a la Agencia de Calidad de la Educación.

Considerando que la información de calidad abarca a grandes rasgos el periodo 2015-2019, es importante recalcar que, en ocasiones, los datos reflejan los resultados de los establecimientos antes del traspaso educativo de los Servicios Locales de Educación Pública. Para demarcar el momento en que los SLEP ya se encontraban ejerciendo su labor sostenedora, las tablas de la sección de calidad, y algunas de la sección de caracterización, muestran en un color

diferente los años en que se produjo el traspaso educativo desde los municipios a los nuevos Servicios. Así, para el caso de Chinchorro, Gabriela Mistral y Andalién Sur, que iniciaron su labor sostenedora en enero de 2020, las tablas reflejan la información de los establecimientos municipales de las comunas que hoy son parte de estos SLEP, información que es considerada como antecedente para la descripción y evaluación de la educación pública del territorio.

Tabla 1.2. Fuentes de datos de la sección de calidad educativa del servicio provisto por los SLEP

Fuente	Sección del informe	Observación
Bases Simce para cada grado-año	Sección 3.1.1. Resultados Simce y Estándares de Aprendizaje (EDA)	Se reporta la información de Lectura y Matemática de los últimos tres años disponibles para cada grado (4°.básico, 8°.básico y II medio).
Bases Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios para cada grado y año	Sección 3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social	Se reporta la información de los últimos tres años disponibles para cada grado (4°.básico, 8°.básico y II medio).
Base pública de Rendimiento por estudiante 2019, 2018, 2017 y 2016.	Sección 3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social	Se consideraron a los estudiantes de los establecimientos en funcionamiento. Se excluyen del análisis a los estudiantes con situación final trasladado. Se reporta la información de los últimos cuatro años disponibles para el indicador tasa de asistencia anual.
Bases de Categoría de Desempeño en régimen para básica y media	Sección 3.1.2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social	Se reporta información por nivel de enseñanza para los indicadores tasa de retención anual y tasa de titulación técnico profesional correspondientes a los últimos cuatro años.
Bases de Categoría de Desempeño en régimen para básica y media	Sección 3.1.3. Categoría de Desempeño	Se reporta la información de los años en que la Categoría de Desempeño se encontraba en régimen.

Fuente: elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación 2020.

Si bien la sección en la que se describe el funcionamiento de los Servicios locales en los últimos años se nutre principalmente a través del análisis de entrevistas semi-estructuradas a actores claves y la utilización de fuentes secundarias, la caracterización de la gestión en los SLEP se contextualiza con información extraída a partir de las rubricaciones cuantitativas de la información recogida durante las Visitas Integrales aplicadas por la Agencia desde el 2015 y hasta 2019 (Tabla 1.3). Estas rubricaciones se realizan bajo el marco de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) publicados por el Ministerio de Educación durante el 2014.

Tabla 1.3. Fuentes de datos de la sección de funcionamiento del servicio provisto por los SLEP

Fuente	Sección del informe	Observación
Bases privadas de la Agencia de Calidad, rubricaciones a partir de Estándares Indicativos de Desempeño (EID) de información recogida en de Visitas Integrales 2015-2019	Sección 3.2.1. Antecedentes de la gestión en establecimientos del territorio de los Servicios Locales	Se reporta la información de establecimientos que forman parte del sector público de las comunas que componen los Servicios Locales, realizándose un análisis post y pre traspaso educativo.

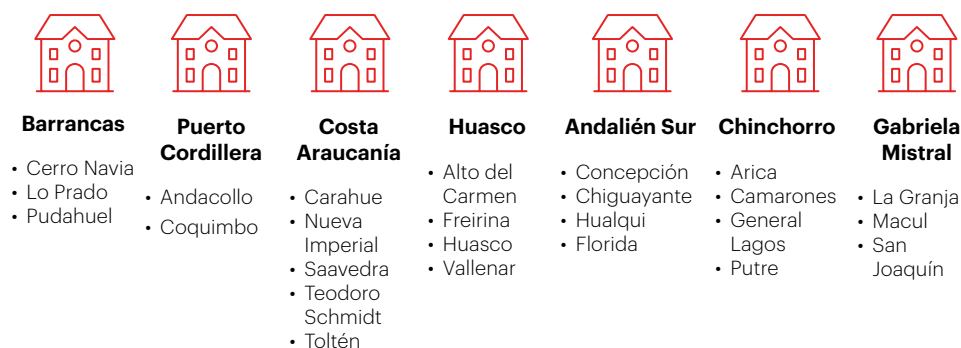
Fuente: elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación 2020.

2. Caracterización de los Servicios Locales de Educación Pública

Para el análisis del proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) es importante, en primer lugar, realizar una caracterización del territorio que abarca el SLEP y de los establecimientos del sector, para así dar contexto a la labor de estos Servicios y dimensionar la magnitud de su tarea de acuerdo a las particularidades locales.

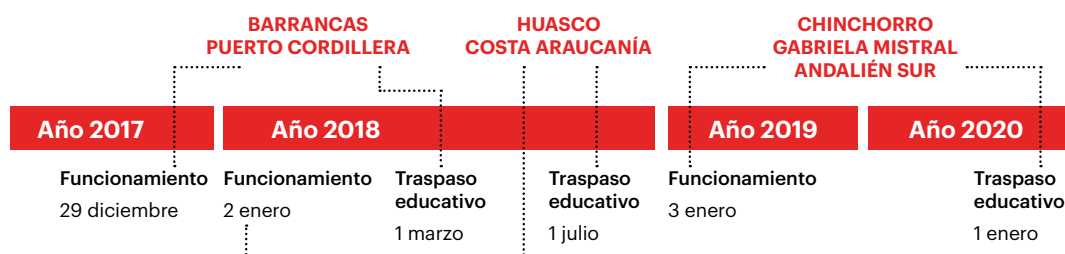
Las comunas que comprende cada Servicio Local se especifican en la Figura 2.1 a continuación. Junto con ello, se presentan las fechas de funcionamiento y traspaso educativo de los SLEP (Figura 2.2). El funcionamiento refiere a la fecha en que se crea el Servicio, mientras que el traspaso es el momento en que estos comienzan su labor como sostenedores de los establecimientos educativos públicos del territorio.

Figura 2.1 Comunas que abarcan los siete Servicios Locales de la primera etapa de instalación



Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Figura 2.2 Fechas de inicio de funcionamiento y traspaso de los siete Servicios Locales de la primera etapa de instalación



Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Barrancas y **Puerto Cordillera** fueron los primeros Servicios Locales en iniciar funcionamiento. El primero en la Región Metropolitana, y el segundo en la Región de Coquimbo. Su traspaso educativo se efectuó en marzo de 2018 y, a mediados del mismo año, se suman los SLEP de **Huasco** y **Costa Araucanía** en las regiones de Atacama y La Araucanía, respectivamente. Es relevante considerar para el análisis, que los tres primeros servicios no contaron con la etapa de anticipación, lo que es clave para comprender su funcionamiento.

En enero del año 2019 inicia el funcionamiento de otros tres Servicios Locales: **Chinchorro**, **Gabriela Mistral** y **Andalién Sur** en las regiones Metropolitana, de Arica y Parinacota y del Biobío, respectivamente. Luego, su traspaso educativo tuvo como fecha el 1 de enero del presente año 2020.

Cabe destacar que los últimos cuatro Servicios Locales de **Atacama**, **Valparaíso**, **Colchagua** y **Llanquihue** iniciaron funcionamiento el 2 de enero del año 2020. El traspaso educativo para iniciar sus funciones como sostenedores ocurrirá en enero del próximo año 2021, razón por la que, como se ha dicho, no serán considerados en el presente informe.

Para conocer el contexto en que se ha desenvuelto cada Servicio y eventualmente evaluar cómo se han desarrollado a nivel local, se abordarán los territorios a partir de los establecimientos que lo conforman, sus estudiantes y la dotación docente y directiva de los mismos. Estas características se encuentran ligadas a las condiciones en las que se imparte la educación, por lo que identificarlas resulta central para evaluar instruidamente el quehacer educativo local.

Por ello, el foco del presente capítulo estará en la descripción general de las estadísticas, las cuales serán retomadas y analizadas de manera crítica en el Capítulo 3, apartado de Desarrollo, de acuerdo a los objetivos de la evaluación encomendada a la Agencia.

2.1 Caracterización de los establecimientos

La siguiente tabla muestra la cantidad de establecimientos que imparten cada nivel educativo mencionado, para cada SLEP y para el país. Como antecedente general, para cada nivel de educación, los centros de educación parvularia y básica que forman parte de los SLEP corresponden a no más del 4% del total de establecimientos a nivel nacional en dichos niveles. Esta estadística es del 3% en educación media y educación en hospitales y del 1% en el caso de educación especial. Se debe mencionar que para 2019, los establecimientos que se describen aún no se encontraban traspasados en los Servicios de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral, por lo que las siguientes tablas refieren a los establecimientos públicos de los territorios que comprenden.

Comparando su distribución entre Servicios, Barrancas y Andalién Sur concentran un mayor número de centros que imparten el nivel de educación parvularia, mientras que Costa Araucanía concentra una mayor proporción de establecimientos con enseñanza básica. En cuanto a educación media y especial, Andalién Sur muestra un mayor conteo de estos establecimientos, y además con uno de los cuatro centros de educación en hospitales presentes dentro de los territorios SLEP.

Tabla 2.1 Número de establecimientos correspondientes a cada SLEP durante 2019, según nivel educativo (N)

Servicio Local de Educación Pública	Educación parvularia	Educación básica	Educación media	Educación especial	Educación en hospitales
Nacional	5.990	8.375	3.477	2.229	35
Barrancas	46	50	12	2	2
Puerto Cordillera	26	42	11	3	1
Costa Araucanía	28	72	9	2	1
Huasco	24	48	9	4	0
Andalién Sur	41	60	25	7	1
Chinchorro	28	56	14	2	0
Gabriela Mistral	25	30	10	3	0

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Las tablas 2.2 y 2.3 resumen la composición socioeconómica de los establecimientos SLEP. Primero, considerando el GSE calculado para establecimientos que imparten 8.º básico y que hayan rendido Simce durante 2019, la tendencia de los territorios es a una mayor concentración en los niveles bajos del GSE, sin haber establecimientos de nivel alto en ninguno de ellos. Esto contrasta con lo observado a nivel nacional. Adicionalmente, los territorios del SLEP de Chinchorro y Gabriela Mistral presentan una mayor variedad socioeconómica, siendo los únicos que cuentan con establecimientos clasificados en medio alto, los que no superan el 4% de la totalidad de sus centros.

Si bien la concentración de establecimientos de GSE medio bajo no supera el 57% en la mayoría de los SLEP, el 83% de los establecimientos de Barrancas está clasificado en dicho nivel. Por otro lado, Costa Araucanía presenta la menor proporción de establecimientos en nivel medio, y la mayor en el nivel bajo.

Tabla 2.2 Porcentaje de establecimientos de educación regular según GSE 8.º básico 2019, para cada SLEP

Servicio Local de Educación Pública	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	Total (N)
Nacional	20%	36%	27%	10%	8%	5.953
Barrancas	4%	83%	13%	0%	0%	47
Puerto Cordillera	11%	56%	33%	0%	0%	27
Costa Araucanía	46%	50%	4%	0%	0%	28
Huasco	9%	57%	35%	0%	0%	23
Andalién Sur	29%	40%	31%	0%	0%	42
Chinchorro	17%	43%	37%	3%	0%	30
Gabriela Mistral	11%	41%	44%	4%	0%	27

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que identifica la cantidad de estudiantes expuestos a condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar dentro de una agrupación, el promedio nacional es del 91% para básica y del 87% para media. En general, considerando la variabilidad promedio por Servicio, ninguno se encuentra por debajo del 87%, destacando Costa Araucanía con el mayor nivel de vulnerabilidad, en comparación a los territorios SLEP y la realidad nacional.

Tabla 2.3 Promedio IVE 2019 de los establecimientos de educación regular de los SLEP (%)

Servicio Local de Educación Pública	IVE básica	IVE media
Nacional	91,1	87,3
Barrancas	89,8	91,9
Puerto Cordillera	93,8	95,0
Costa Araucanía	97,9	97,3
Huasco	93,7	92,7
Andalién Sur	93,7	93,3
Chinchorro	87,8	89,6
Gabriela Mistral	85,8	89,1

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En términos de la dependencia administrativa (Tabla 2.4), se debe advertir para los Servicios de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral, que aún no poseían la facultad de sostenedores de los establecimientos incluidos en el análisis, debido a que el traspaso educativo ocurrió en enero de 2020. Sin embargo, lo que acá se describe es el contexto del territorio correspondiente al sector público, por lo que la información disponible para estos Servicios es relevante para poder comprender las vicisitudes y características de los establecimientos con los que deberán trabajar.

A nivel nacional, los establecimientos pertenecientes a SLEP corresponden al 3% del total. El grueso se encuentra administrado por alguna entidad

particular subvencionada, y un 39% es municipal. Este resultado es relevante en la medida en que el sector particular subvencionado se erige como la principal competencia en términos de absorción de matrícula y oferta educacional en diversos territorios a nivel nacional (Raczynski y Salinas, 2008; CEPPE y Centro de Políticas Públicas UC, 2011). En cuanto a la distribución dentro de los territorios SLEP, Barrancas concentra al 32% de los establecimientos de las comunas que maneja, estadística que es del 24% para Puerto Cordillera y 41% para Costa Araucanía. Por otro lado, en el caso de Huasco, el SLEP está conformado por el 77% de los establecimientos de educación regular existentes en sus comunas.

Tabla 2.4 Distribución de establecimientos de educación regular 2019 según dependencia, en el territorio SLEP (%)

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Particular pagado	Público (Municipal)	Total del territorio (N)
Nacional	3%	47%	11%	39%	16.236
Barrancas	32%	63%	5%	0%	185
Puerto Cordillera	24%	67%	9%	0%	216
Costa Araucanía	41%	59%	0%	0%	322
Huasco	77%	15%	7%	0%	84
Andalién Sur	0% ^a	50%	13%	38%	316
Chinchorro	0% ^a	57%	7%	36%	191
Gabriela Mistral	0% ^a	68%	11%	21%	217

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.
 (a) Dado que los SLEP de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral no contaban con su traspaso educativo a la fecha, aún no eran considerados como sostenedores oficiales en las bases de datos.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Por último, según la tabla 2.5, a nivel nacional el 70% de los establecimientos se encuentra en zonas urbanas. Para el caso de los SLEP, se observan situaciones heterogéneas: el 95% de los establecimientos de Barrancas se encuentra en una zona urbana. En cambio, solo el 29% de los centros de Costa Araucanía son urbanos.

Tabla 2.5 *Distribución de los establecimientos de educación regular de los SLEP 2019, según ruralidad (%)*

Servicio Local de Educación Pública	Urbano	Rural	Total (N)
Nacional	70%	30%	16.236
Barrancas	95%	5%	56
Puerto Cordillera	68%	32%	50
Costa Araucanía	29%	71%	78
Huasco	49%	51%	55
Andalién Sur	59%	41%	83
Chinchorro	47%	53%	64
Gabriela Mistral	100%	0%	34

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

2.2 Caracterización de la matrícula

La Tabla 2.6 resume la cantidad de estudiantes en cada nivel educativo, a nivel nacional y por Servicio, para 2019. En general se observa que gran parte de los estudiantes pertenecen al nivel de básica, lo cual es consistente con la amplitud que abarca en términos de los grados que le corresponden. La matrícula de los Servicios compone aproximadamente el 3% del total nacional. Viendo la distribución general, Barrancas y el territorio de Chinchorro concentran el mayor número de matrícula. Visto por nivel educativo, Barrancas tiene el mayor volumen de matrícula de educación parvularia y básica, mientras que las comunas de Andalién Sur tienen más estudiantes de educación especial que los demás Servicios. Luego, los territorios de Andalién Sur y Chinchorro reportan la mayor cantidad de estudiantes del nivel educativo de media. Por último, Puerto Cordillera y Costa Araucanía tiene una mayor cantidad de estudiantes en recintos hospitalarios, en comparación con los demás servicios.

Tabla 2.6 Matrícula correspondiente a cada SLEP durante 2019, según nivel educativo (N)

Servicio Local de Educación Pública	Educación parvularia	Educación básica	Educación media	Educación especial	Educación en hospitales	Total
Nacional	821.195	2.033.656	992.820	11.958	1.536	3.849.207
Barrancas	2.956	15.896	3.703	35	1	22.591
Puerto Cordillera	1.176	8.036	3.809	24	51	13.096
Costa Araucanía	936	4.846	2.826	22	45	8.675
Huasco	1.427	7.639	3.532	20	0	12.618
Andalién Sur	1.539	9.649	5.639	70	20	16.917
Chinchorro	1.916	10.429	5.580	36	0	17.961
Gabriela Mistral	1.727	9.804	2.469	16	0	14.016

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Al observar las características sociodemográficas de los estudiantes, existen particularidades para el territorio SLEP que se espera sean consideradas dentro de las estrategias y programas emplazados a nivel local, con la finalidad de que permitan la responsabilización y reconocimiento de la diversidad y necesidades propias de los estudiantes que albergan sus establecimientos.

Primero, en Chile existe un 5% de estudiantes extranjeros (Tabla 2.7). Esto hace referencia a estudiantes que nacen en otros países y que adicionalmente no se han nacionalizado. En términos de la composición migrante de los SLEP, el porcentaje de estudiantes chilenos oscila entre el 82% y el 100%. En 2019 la matrícula extranjera llega a ser del 18% en los establecimientos que hoy son parte del Servicio de Gabriela Mistral, y es de un 0% en el caso de Costa Araucanía. En general, esto es consistente con la distribución nacional de la población migrante, concentrándose en los territorios abarcados por los Servicios del norte de nuestro país –Chinchorro–, y en la región Metropolitana –Barrancas y Gabriela Mistral–.

Tabla 2.7 Matrícula de acuerdo a nacionalidad en SLEP durante 2019 (%)

Servicio Local de Educación Pública	Extranjero	Chileno	Total (N)
Nacional	5%	95%	3.064.866
Barrancas	13%	87%	19.600
Puerto Cordillera	6%	94%	11.896
Costa Araucanía	0%	100%	7.717
Huasco	2%	98%	11.171
Andalién Sur	6%	94%	15.308
Chinchorro	16%	84%	16.009
Gabriela Mistral	18%	82%	12.273

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

La matrícula perteneciente a etnias compone, por su parte, al 7% del total de los estudiantes del país (Tabla 2.8). Si bien la mayoría de los Servicios muestra una proporción baja de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, esta constituye el 48% de la matrícula de Costa Araucanía y el 30% en el caso de los establecimientos del sector correspondiente a Chinchorro.

Tabla 2.8 Matrícula correspondientes a pueblos originarios más comunes en SLEP durante 2019 (%)

Servicio Local de Educación Pública	Pertenece	No pertenece	Total (N)
Nacional	7%	93%	3.064.866
Barrancas	9%	91%	19.600
Puerto Cordillera	2%	98%	11.896
Costa Araucanía	48%	52%	7.717
Huasco	7%	93%	11.171
Andalién Sur	3%	97%	15.308
Chinchorro	30%	70%	16.009
Gabriela Mistral	6%	94%	12.273

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Luego, el 3% de los estudiantes del país presenta necesidades educativas especiales permanentes², de acuerdo a los registros del Ministerio de Educación, mientras que

2 De acuerdo al esquema de registro privado de MINEDUC, para las bases de rendimiento de estudiantes 2019, las necesidades educativas especiales permanentes incluyen: Discapacidad Visual; Discapacidad Intelectual; Discapacidad Motora; Discapacidad Auditiva; Trastorno del Espectro Autista; Disfasia Severa; Graves alteraciones de la relación y de la Comunicación; Discapacidades múltiples: sordo-ciego; Discapacidades múltiples: otros; Trastornos del Desarrollo; Discapacidad Intelectual Grave o Severa; Discapacidad Intelectual Moderada; Discapacidad Intelectual Leve; Discapacidad Motora Grave; Discapacidad Motora Moderada; Discapacidad Motora Leve; Ceguera Permanente; Baja Visión; Sordera; Hipoacusia Severa; Hipoacusia Moderada y Discapacidades Múltiples.

un 8% tiene necesidades consideradas como transitorias³ (Tabla 2.9). En ambos casos, estas proporciones se encuentran por encima de los valores nacionales para todos los Servicios, llegando a ser el doble en Costa Araucanía y el territorio de Andalién Sur, en el caso de las necesidades permanentes, y del 17% en Costa Araucanía para las necesidades transitorias⁴.

Tabla 2.9 Matrícula con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias más comunes en SLEP durante 2019 (%)

Servicio Local de Educación Pública	Matrícula con necesidades educativas especiales permanentes	Matrícula con necesidades educativas especiales transitorias	Sin necesidades educativas	Total (N)
Nacional	3%	8%	89%	3.064.866
Barrancas	4%	12%	84%	19.600
Puerto Cordillera	5%	14%	81%	11.896
Costa Araucanía	6%	17%	77%	7.717
Huasco	5%	13%	82%	11.171
Andalién Sur	6%	16%	77%	15.308
Chinchorro	5%	10%	85%	16.009
Gabriela Mistral	5%	13%	82%	12.273

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En términos de la porción de matrícula local que es absorbida por el SLEP en las diferentes comunas, en contraste con las otras dependencias (tabla 2.10), se observa que estos concentran desde un 25% en el caso de los establecimientos

3 De acuerdo al esquema de registro privado de MINEDUC, para las bases de rendimiento de estudiantes 2019, las necesidades educativas especiales transitorias incluyen: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); Dificultades Específicas del Aprendizaje (TEA); Trastorno de Déficit Atencional (TEA); Coeficiente Intelectual en Rango Límitrofe; TEL Mixto TEL Expresivo.

4 De acuerdo al Artículo 2 del Decreto 170/2010 del Ministerio de Educación.

públicos del territorio que hoy abarca Andalién Sur, hasta un 80% en Huasco. Así, el rango de absorción de los estudiantes a nivel local es amplio y propio de cada Servicio.

Tabla 2.10 Distribución de la matrícula de educación regular 2019 según dependencia administrativa en el territorio SLEP (%)

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Particular pagado	Público (Municipal)	Total del territorio (N)
Nacional	3%	53%	9%	34%	3.064.866
Barrancas	38%	60%	2%	0%	19.806
Puerto Cordillera	30%	66%	5%	0%	12.009
Costa Araucanía	46%	54%	0%	0%	7.812
Huasco	80%	17%	2%	0%	11.282
Andalién Sur	0% ^a	65%	10%	25%	15.568
Chinchorro	0% ^a	60%	4%	36%	16.172
Gabriela Mistral	0% ^a	65%	4%	31%	12.394

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.
 (a) Dado que los SLEP de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral no contaban con su traspaso educativo a la fecha, aún no eran considerados como sostenedores oficiales en las bases de datos.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Por otro lado, el 8% de los estudiantes del país estudia en un establecimiento ubicado en un sector rural (Tabla 2.11). Para Chinchorro, esta realidad es la del 17% de sus estudiantes, y para Barrancas y Andalién Sur, lo es para solo el 5% y 7% de los alumnos respectivamente. Para el resto, el porcentaje de matrícula rural oscila entre el 10% y el 13%.

Tabla 2.11 Distribución de la matrícula de educación regular de los SLEP 2019, según ruralidad (%)

Servicio Local de Educación Pública	Urbano	Rural	Total (N)
Nacional	91%	8%	3.064.866
Barrancas	95%	5%	19.600
Puerto Cordillera	89%	11%	11.896
Costa Araucanía	87%	13%	7.717
Huasco	90%	10%	11.171
Andalién Sur	93%	7%	15.308
Chinchorro	83%	17%	16.009
Gabriela Mistral	100%	0%	12.273

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Finalmente, considerando la evolución de la matrícula a lo largo de los últimos cuatro años, se presenta la tabla 2.12. La última columna corresponde a la variación porcentual que ha experimentado la matrícula entre 2016 y 2019. Se debe recalcar que, para los años estudiados, únicamente habían sido traspasados los establecimientos correspondientes a los Servicios de Barrancas, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Huasco en el año 2018, simbolizado por el achurado de la tabla. A pesar de esto, se muestra un periodo de tiempo de cuatro años, lo que permitirá observar con mayor claridad los cambios que podrían existir en la cantidad de estudiantes pertenecientes al sector público de las comunas de interés.

A nivel nacional, se observa un aumento de cerca del 4% en la cantidad de estudiantes pertenecientes a un establecimiento reconocido oficialmente y en funcionamiento. En los Servicios no se observan cambios que superen el 10% en la matrícula que atiende el sector público. Barrancas no presenta variaciones en el período, manteniendo una cantidad similar de estudiantes entre 2016 y 2019. Seguido de esta estadística, Puerto Cordillera experimenta

un crecimiento del 1%, mientras que Huasco y los establecimientos del territorio de Chinchorro crecen en un 3% y 2%, respectivamente. Por otro lado, Costa Araucanía ostenta un aumento de su matrícula de un 8%, y la cantidad de estudiantes del sector público de las comunas de Gabriela Mistral sube en un 9%. Contrario a estas tendencias, la matrícula del sector público del territorio que hoy abarca Andalién Sur decrece en un 4 %.

Tabla 2.12 Distribución de la matrícula de educación regular de los SLEP 2016-2019 (N)

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	2019	Variación % 2016-2019
Nacional	2.944.525	2.965.642	2.998.602	3.064.866	3,9%
Barrancas	19.515	19.109	19.321	19.600	0,4%
Puerto Cordillera	11.781	11.884	11.905	11.896	1,0%
Costa Araucanía	7.090	7.420	7.669	7.717	8,1%
Huasco	10.869	10.884	11.069	11.171	2,7%
Andalién Sur	15.903	15.421	15.418	15.308	-3,9%
Chinchorro	15.656	16.161	15.972	16.009	2,2%
Gabriela Mistral	11.118	11.411	11.827	12.273	9,4%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

2.3 Dotación docente

En esta sección se busca hacer una caracterización de los docentes que forman parte de los establecimientos SLEP, considerando aspectos sociodemográficos, de trayectoria y desempeño. Para 2020, todos los Servicios Locales se encuentran traspasados, por lo que, con algunas excepciones, se describe la dotación propia de cada uno.

La Tabla 2.13 resume la cantidad de docentes que ejerce en cada nivel educativo, para 2020.

Tabla 2.13 Número de docentes correspondientes a cada SLEP durante 2020, según nivel educativo (N)

Servicio Local de Educación Pública	Educación parvularia	Educación básica	Educación media	Educación especial	Educación en hospitales
Nacional	24.896	160.639	85.413	11.958	312
Barrancas	172	1.111	286	35	15
Puerto Cordillera	89	761	373	24	11
Costa Araucanía	73	663	269	22	11
Huasco	91	610	279	20	0
Andalién Sur	190	1.133	661	70	6
Chinchorro	127	999	559	36	0
Gabriela Mistral	105	790	223	16	0

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a la función principal que cumplen los docentes del país, el 83% tiene como labor principal el trabajo de aula (Tabla 2.14). Con la excepción de Andalién Sur, la proporción de docentes de aula en los Servicios es más baja, pero no más baja que el 77%. Luego, el 5% de los docentes del país tiene una función técnico pedagógica, estadística que oscila entre el 3% y el 6% en los Servicios. Atendiendo a las funciones directivas, Costa Araucanía, seguido de Huasco y Puerto Cordillera, cuenta con una proporción de docentes en dicha labor que supera la

tendencia nacional. En cuanto a las otras funciones, se observa una tendencia similar, habiendo una cantidad variante de docentes que cumplen otras funciones.

Tabla 2.14 Distribución de docentes correspondientes a cada SLEP durante 2020, según función principal (%)

Servicio Local de Educación Pública	De aula	Técnico pedagógica (general, jefe o planta)	Directiva (general, planta o director o subdirector)	Sin función	Orientador	Supervisión	Otra	Total (N)
Nacional	83%	5%	6%	0%	1%	0%	5%	263.281
Barrancas	80%	5%	6%	0%	1%	0%	8%	1.699
Puerto Cordillera	79%	5%	7%	0%	2%	0%	7%	1.194
Costa Araucanía	82%	3%	10%	0%	1%	0%	5%	954
Huasco	77%	6%	8%	0%	1%	0%	9%	1.013
Andalíen Sur	84%	4%	6%	0%	1%	0%	4%	1.855
Chinchorro	79%	4%	6%	0%	2%	0%	9%	1.655
Gabriela Mistral	79%	6%	6%	0%	1%	0%	9%	1.210

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

La distribución de género de los docentes de los Servicios varía para cada caso (Tabla 2.15). Mientras que el 72% de los docentes a nivel nacional se identifica como mujer, al igual que en Barrancas, esta proporción va desde un 64% en Chinchorro hasta un 74% en Andalién Sur y Gabriela Mistral.

Tabla 2.15 Distribución de docentes correspondientes a cada SLEP durante 2020, según identificación de género (%)

Servicio Local de Educación Pública	Mujer	Hombre	Total (N)
Nacional	72%	28%	263.281
Barrancas	72%	28%	1.699
Puerto Cordillera	67%	33%	1.194
Costa Araucanía	68%	32%	954
Huasco	70%	30%	1.013
Andalién Sur	74%	26%	1.855
Chinchorro	64%	36%	1.655
Gabriela Mistral	74%	26%	1.210

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Asimismo, el 37% de los docentes a nivel nacional tienen entre 30 y 39 años, siendo también la tendencia en los Servicios (Tabla 2.16). Complementariamente, existe un mayor promedio de edad entre los docentes de Chinchorro, Barrancas, Gabriela Mistral y Andalién Sur, al concentrar un menor porcentaje de profesores entre los 18 y 29 años, y un mayor porcentaje entre 50 y 65 años.

Tabla 2.16 Distribución de docentes correspondientes a cada SLEP durante 2020, según rango etario (%)

Servicio Local de Educación Pública	Entre 18-29	Entre 30-39	Entre 40-49	Entre 50-59	Entre 60-65	Más de 65	Total (N)
Nacional	14%	37%	20%	17%	8%	4%	263.281
Barrancas	9%	30%	20%	23%	14%	4%	1.699
Puerto Cordillera	9%	37%	19%	17%	12%	5%	1.194
Costa Araucanía	13%	37%	19%	16%	12%	4%	954
Huasco	14%	37%	17%	20%	9%	4%	1.013
Andalién Sur	10%	35%	19%	20%	13%	3%	1.855
Chinchorro	5%	29%	20%	21%	17%	8%	1.655
Gabriela Mistral	10%	34%	20%	20%	13%	2%	1.210

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Por otro lado, la situación contractual de los docentes se divide principalmente entre quienes son docentes titulares y quienes se encuentran contratados, proporciones que aparecen por encima de la media en la mayoría de los Servicios (Tabla 2.17). Como es esperable, existe un bajo porcentaje que es reemplazante, y no se observan docentes en las otras denominaciones asociadas a SEP o PIE, con la excepción del SLEP de Puerto Cordillera.

Tabla 2.17 Situación contractual de docentes de cada SLEP 2020 (%)

Servicio Local de Educación Pública	Titular	Contratado	Reemplazante	Contrato a honorarios	Titular (SEP o PIE)
Nacional^a	46%	41%	2%	0%	3%
Barrancas	52%	47%	1%	0%	0%
Puerto Cordillera	52%	47%	2%	0%	2%
Costa Araucanía	45%	53%	2%	0%	0%
Huasco	54%	44%	2%	0%	0%
Andalién Sur	67%	31%	2%	0%	0%
Chinchorro	63%	37%	0%	0%	0%
Gabriela Mistral	55%	43%	1%	0%	0%

Servicio Local de Educación Pública	Contratado (SEP o PIE)	Reemplazante (SEP o PIE)	Contrato a honorarios (SEP o PIE)	Total (N)
Nacional^a	9%	0%	0%	115.754
Barrancas	0%	0%	0%	1.699
Puerto Cordillera	4%	0%	0%	1.194
Costa Araucanía	0%	0%	0%	954
Huasco	0%	0%	0%	1.013
Andalién Sur	0%	0%	0%	1.855
Chinchorro	0%	0%	0%	1.655
Gabriela Mistral	0%	0%	0%	1.210

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

(a) Para el nacional se consideran únicamente los establecimientos del sector público, tanto DAEM, Corporación, como SLEP.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Pensando en la trayectoria laboral de los docentes, y consistente con lo visto en relación al rango etario, la media de años de experiencia en la profesión está por encima de la media nacional en Barrancas, Puerto Cordillera y Chinchorro, mientras que los otros Servicios se encuentran en una posición similar a la tendencia general, bordeando los 14 años de experiencia como docente (Tabla 2.18).

Tabla 2.18 Promedio de años de experiencia de docentes de cada SLEP 2020

Servicio Local de Educación Pública	Años de experiencia promedio en la profesión
Nacional	14,1
Barrancas	16,9
Puerto Cordillera	16,6
Costa Araucanía	14,9
Huasco	14,2
Andalién Sur	15,7
Chinchorro	18,7
Gabriela Mistral	15,7

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Comparando con los docentes presentes en el territorio en los que se encuentran los SLEP, y que ejercen en establecimientos de otras dependencias, se observa que los del Servicio corresponden a alrededor del 30% de la dotación de las comunas a las que abarca Puerto Cordillera, Andalién Sur y Gabriela Mistral (Tabla 2.19). En Barrancas, Chinchorro y Costa Araucanía, corresponden a más del 40%, mientras que estos son el 81% de los docentes presentes en las comunas de Huasco.

Tabla 2.19 Proporción de docentes 2020 según dependencia administrativa, en el territorio SLEP (%)

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Particular pagado	Público (Municipal)	Total del territorio (N)
Nacional	4%	46%	10%	40%	263.281
Barrancas	43%	55%	2%	0%	1.699
Puerto Cordillera	34%	62%	5%	0%	1.194
Costa Araucanía	48%	52%	0%	0%	954
Huasco	81%	16%	3%	0%	1.013
Andalién Sur	33%	55%	12%	0%	1.855
Chinchorro	44%	51%	5%	0%	1.655
Gabriela Mistral	36%	60%	4%	0%	1.210

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a cambios que ocurrieron en la planta docente de los Servicios, se observa alrededor de un 9% y un 12% de fuga entre 2019 y 2020, con la excepción de Chinchorro, donde hubo un 6% de fuga⁵ (Tabla 2.20). Este porcentaje refiere a la cantidad de docentes que se encontraba en los establecimientos del SLEP durante el primer año, pero no así en el segundo. Asimismo, se observa una renovación de la planta docente que va entre el 4% –en el caso de Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Chinchorro– hasta el 10% en el caso de Gabriela Mistral. En todos los casos, con la excepción de Gabriela Mistral, la renovación es inferior a la fuga de docentes en el período observado.

5 En el caso de los últimos tres SLEP, se debe considerar que el análisis hace referencia al sector público existente en esas comunas, y no al Servicio como tal, ya que en 2019 estos aún no contaban con el traspaso educativo.

Tabla 2.20 Rotación docente 2019-2020

Servicio Local de Educación Pública	Total 2019	% fuga	Total 2020	% nuevo	% permanencia
Barrancas	1.782	11%	1.699	7%	93%
Puerto Cordillera	1.301	12%	1.194	4%	96%
Costa Araucanía	1.013	10%	954	4%	96%
Huasco	1.031	9%	1.013	8%	92%
Andalíen Sur	1.958	11%	1.855	7%	93%
Chinchorro	1.683	6%	1.655	4%	96%
Gabriela Mistral	1.187	9%	1.210	10%	90%

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En términos del desempeño, la carrera docente clasifica a los profesores en tramos dentro de los cuales pueden progresar en virtud de sus competencias, conocimientos y años de experiencia. A nivel nacional, el 39% de los docentes se encuentra en el tramo de Acceso, referente a los docentes que, teniendo más de cuatro años de experiencia profesional, no cuentan con evaluaciones vigentes de parte del Mineduc (Tabla 2.21). Luego, un 24% se posiciona en el tramo Inicial de la carrera docente, seguido de un 18% clasificado en Avanzado, y un 14% en el tramo Temprano. Solo el 6% es considerado Experto.

Dentro de los Servicios, solo entre el 9% y el 14% de los docentes no cuenta con evaluaciones, siendo parte del tramo de Acceso. Luego, con la excepción de Puerto Cordillera y Andalíen Sur, el grueso se encuentra en nivel Inicial. En el caso del nivel Experto 1 se observa que, con la excepción de Huasco, la cantidad de docentes posicionados en este tramo a nivel de los Servicios supera la media nacional.

Tabla 2.21 Clasificación de docentes en tramos de la carrera docente de cada SLEP 2020 (%)

Servicio Local de Educación Pública	Acceso	Inicial	Temprano	Avanzado	Experto 1	Experto 2	Total de docentes en carrera (N)
Nacional	39%	24%	14%	18%	5%	1%	223.471
Barrancas	13%	27%	26%	26%	7%	1%	1.591
Puerto Cordillera	11%	23%	23%	32%	10%	2%	1.806
Costa Araucanía	11%	33%	24%	25%	7%	1%	933
Huasco	10%	34%	24%	27%	5%	1%	999
Andalién Sur	9%	26%	20%	33%	10%	2%	1.793
Chinchorro	13%	25%	25%	27%	9%	1%	1.542
Gabriela Mistral	14%	27%	22%	27%	9%	1%	1.145

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Centrándonos en los resultados de quienes formaron parte del proceso de Evaluación Docente 2019 (Tabla 2.22), el 66% de los profesores y profesoras a nivel nacional tiene un desempeño Básico en los ámbitos de la habilidad docente medidos a través del Portafolio, mientras que un 19% está clasificado como Competente, un 15% como Insatisfactorio, y solo un 1% en Destacado. Esta distribución se replica en el caso de los SLEP, en particular, habiendo una mayor proporción de docentes evaluados como Competentes en los casos de docentes que corresponden a los establecimientos que forman o formarán parte de Andalién Sur, Costa Araucanía, Gabriela Mistral y Puerto Cordillera, y una mayor proporción de docentes en Insatisfactorio en Barrancas, Huasco y Gabriela Mistral.

Tabla 2.22 Clasificación de docentes de acuerdo al Portafolio de la Evaluación Docente 2019, según SLEP (%)

Servicio Local de Educación Pública	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado	Total de docentes con evaluación (N)
Nacional	15%	66%	19%	1%	21.197
Barrancas	18%	67%	14%	0%	237
Puerto Cordillera	12%	66%	22%	0%	189
Costa Araucanía	15%	61%	24%	0%	123
Huasco	17%	64%	18%	0%	168
Andalién Sur	13%	59%	28%	0%	217
Chinchorro	16%	67%	16%	0%	227
Gabriela Mistral	17%	60%	22%	1%	172

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Adicionalmente, en la siguiente tabla se muestra la cantidad de asistentes de la educación presentes en los servicios, de acuerdo a su función.

Tabla 2.23 Número de asistentes de la educación correspondientes a cada SLEP durante 2020, según función (%)

Servicio Local de Educación Pública	Educativos	Paradocentes	Auxiliares	Sin información	Total (N)
Nacional	44.593	93.007	44.438	529	182.567
Barrancas	380	728	407	1	1.516
Puerto Cordillera	243	564	219	2	1.028
Costa Araucanía	178	463	208	0	849
Huasco	190	589	213	3	995
Andalién Sur	399	665	378	3	1.445
Chinchorro	407	932	273	0	1.612
Gabriela Mistral	193	395	197	6	791

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

2.4 Dotación directiva

En cuanto a los directores de los establecimientos de educación regular que conforman a los Servicios, se presenta la tabla 2.24. Este dato se debe considerar complementariamente a la cantidad de establecimientos que imparten los diversos niveles educativos, pues acá se entrega el conteo único de directores disponibles, y por lo tanto de establecimientos de educación escolar registrados en funcionamiento para el año 2020⁶.

Tabla 2.24 Número de directores de establecimientos 2020, para territorios de SLEP

Servicio Local de Educación Pública	N
Nacional	9.342
Barrancas	55
Puerto Cordillera	35
Costa Araucanía	25
Huasco	31
Andalién Sur	52
Chinchorro	37
Gabriela Mistral	34

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto a género, a nivel nacional, 6 de cada 10 directores se identifica como mujer, tendencia que se replica en el Servicio Gabriela Mistral. En los demás Servicios, existe tanto una conformación de género más equitativa, o bien un mayor número de directores hombre, como lo es el caso de Costa Araucanía, Huasco y Chinchorro.

⁶ Corresponde a aquellos casos disponibles en la base de Cargo Docente 2020 que tuvieran como función principal ser director de los establecimientos, a diferencia de la información para establecimientos, que corresponde a 2019.

Tabla 2.25 Número de directores de establecimientos de cada SLEP durante 2020, según género (%)

Servicio Local de Educación Pública	Mujer	Hombre	Total (N)
Nacional	64%	36%	9.342
Barrancas	56%	44%	55
Puerto Cordillera	51%	49%	35
Costa Araucanía	44%	56%	25
Huasco	39%	61%	31
Andalién Sur	46%	54%	52
Chinchorro	38%	62%	37
Gabriela Mistral	62%	38%	34

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

A nivel de la edad de los directores, la mayoría se encuentra en el rango entre los 50 y 59 años. En Huasco, el 45% de ellos aparece en ese grupo, mientras que en Costa Araucanía el 20% se encuentra entre los 30 y 39 años. Por otro lado, los demás Servicios tienen directores que en su mayoría sobrepasan los 40 años.

Tabla 2.26 Número de directores de establecimientos de cada SLEP durante 2020, según rango etario (%)

Servicio Local de Educación Pública	Entre 18-29	Entre 30-39	Entre 40-49	Entre 50-59	Entre 60-65	Más de 65	Total (N)
Nacional	1%	14%	26%	30%	17%	12%	9.342
Barrancas	0%	9%	25%	20%	33%	13%	55
Puerto Cordillera	0%	3%	11%	29%	29%	29%	35
Costa Araucanía	0%	20%	20%	28%	16%	16%	25
Huasco	0%	10%	10%	45%	23%	13%	31
Andalién Sur	0%	15%	19%	37%	23%	6%	52
Chinchorro	0%	0%	0%	19%	41%	41%	37
Gabriela Mistral	0%	6%	29%	26%	29%	9%	34

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a los años de experiencia, los directores de los centros educativos de los servicios de Puerto Cordillera, Barrancas y Chinchorro se encuentran, en promedio, más de 30 años ejerciendo la profesión docente, por encima de la media nacional. Luego, el promedio de años de experiencia en el actual establecimiento en el que ejercen es, a nivel nacional, de casi 5 años. En los Servicios, dicha estadística oscila entre los 2 y 3 años de permanencia.

Tabla 2.27 Promedio de años de experiencia y sueldo promedio de directores de establecimientos de cada SLEP

Servicio Local de Educación Pública	Años de experiencia promedio en la profesión	Años de experiencia promedio en el establecimiento actual	Sueldo bruto promedio abril 2020 ^a
Nacional	24,8	4,8	\$ 2.058.575
Barrancas	30,2	2,1	\$ 2.556.151
Puerto Cordillera	33,7	3,4	\$ 2.282.786
Costa Araucanía	24,6	2,8	\$ 2.211.333
Huasco	28,9	1,7	\$ 2.396.435
Andalién Sur	27,1	1,9	\$ 1.900.000
Chinchorro	39,2	1,9	\$ 2.268.341
Gabriela Mistral	28,9	1,9	\$ 1.715.356

Nota: ^(a) Incluye total haberes más los montos no imponibles de acuerdo a la base de Cargos Docentes 2020.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Un último dato refiere al proceso mediante el cual los directores llegan a sus cargos. De acuerdo al autorreporte que 7.125 directores realizaron durante 2019 en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación aplicados por la Agencia, el 52% fue escogido mediante Alta Dirección Pública (ADP). Los lineamientos de la Estrategia Nacional de instalación 2019 apuntan a que la selección ADP es el escenario deseable para los establecimientos SLEP y por lo tanto se espera, en el largo plazo, aumentar esta proporción según las condiciones contextuales del momento lo permitan.

3. Calidad, funcionamiento y desarrollo de los SLEP

De acuerdo a lo establecido en las disposiciones transitorias de la Ley N.º 21.040, el presente informe debe contener un análisis de la **calidad, funcionamiento y desarrollo** del servicio que proveen los SLEP durante la primera etapa de instalación. Es por ello que, en el marco de este documento, la Agencia proporciona una conceptualización que atiende a las funciones mandatadas a los Servicios Locales de Educación, y a la particularidad de las estrategias que cada cual busca desarrollar en su contexto específico. Sin embargo, es necesario destacar que estas definiciones se ajustan a las funciones y atribuciones de la Agencia. De este modo, la calidad, funcionamiento y desarrollo de los SLEP se analizará a la luz del mandato que guía a ambas instituciones en el marco de la Nueva Educación Pública y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Así, para efectos de este informe, el concepto de **calidad** se comprenderá como *las oportunidades educativas que permiten el aprendizaje y desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo con lo esperado para cada nivel educacional, y al contexto en que se desenvuelve el proceso educativo.*

Si bien el concepto de calidad educativa es complejo, este se vincula al *desempeño de los centros educativos*, el cual es medido a través de los logros y resultados educativos de los estudiantes. La definición propuesta también destaca la necesidad de considerar el contexto en que se insertan los establecimientos, y los lineamientos y estrategias definidas como prioritarias para el territorio.

Actualmente, la Agencia cuenta con información respecto al logro de los centros educativos en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), a los resultados académicos en las pruebas Simce, y a la Categoría de Desempeño de educación básica y media de los establecimientos. A pesar de que los SLEP también tienen como misión apoyar a los jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), a centros de educación de adultos del territorio, y a escuelas hospitales y en contexto de encierro, por el momento la Agencia no dispone de información respecto a estos niveles y modalidades educativas.

El **funcionamiento** del servicio, por su parte, referirá a *las condiciones, procesos, y definiciones que se requieren para cumplir con el objetivo de*

entregar una educación de calidad y con pertinencia local, de acuerdo a los planes y estrategias definidas en el territorio. Esto involucra aspectos operativos y logísticos que deben gestionarse para la adecuada instalación del SLEP, procesos de articulación con la comunidad educativa e instituciones relevantes del sistema y del territorio local, y la definición de *los planes anuales y estratégicos* que guiarán el quehacer del servicio.

Finalmente, el concepto de **desarrollo** apuntará al *avance en los lineamientos y objetivos definidos por los SLEP para apoyar a los establecimientos del territorio en su camino hacia la mejora de la calidad educativa, considerando los facilitadores y obstaculizadores del proceso.*

De esta manera, en la sección que refiere al funcionamiento del SLEP, se informará acerca de las condiciones necesarias para la instalación del servicio y la hoja de ruta que orienta su quehacer en el territorio, y en la sección de desarrollo se analizará cómo este funcionamiento podría traducirse en un apoyo pedagógico para los establecimientos educativos, considerando los desafíos revisados en la sección de calidad educativa. Asimismo, la sección de desarrollo deberá retomar los indicadores a partir de los cuales se medirá calidad, evaluando su evolución como tal, pero también a raíz de los elementos de gestión y planes estratégicos propios de su funcionamiento.

En resumen, la evaluación de estos tres elementos de la instalación de los SLEP, debe realizarse a partir de la relación sinérgica existente entre ellos.

3.1 Calidad

El análisis de la calidad educativa de los establecimientos de cada SLEP, se enfocará en indicadores correspondientes a las pruebas Simce, a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social administrativos y de cuestionarios y a la Categoría de Desempeño por nivel educativo. Cada uno de estos indicadores será evaluado principalmente en virtud de los resultados más recientes, pero también considerando el tiempo de existencia de cada SLEP. El objetivo es poder observar la evolución de los resultados en términos del estado de estos, antes de la instalación del SLEP, durante el traspaso educativo y durante el funcionamiento de los mismos. Este análisis se debe realizar bajo el supuesto de que su existencia busca, en el largo plazo, mejorar la calidad educativa de los establecimientos del sector público incluidos en su labor sostenedora.

Ahora bien, considerando que los primeros SLEP fueron conformados durante el 2018, los datos más antiguos serán del 2016 para mejorar la comparabilidad y contar con una visión más amplia de la trayectoria, por lo que su poco tiempo en vigencia debe ser tomado como una advertencia a la hora de leer las estadísticas y considerar el alcance de las conclusiones extraíbles a partir de ellos. Así, las tendencias reportadas deben ser consideradas como un diagnóstico de la etapa inicial o temprana de dichos SLEP, y no como una evaluación del impacto de su gestión. Las fases en las que se encuentran los SLEP permean el foco de su funcionamiento y los alcances de sus acciones en materia de calidad, por lo que los cambios de la misma no pueden ser plenamente atribuibles a su gestión sostenedora.

Por otro lado, los Servicios de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral, según se describió anteriormente, entraron en funcionamiento durante el mes de enero de 2019, y el traspaso educativo no se hizo efectivo hasta enero de 2020. Esto quiere decir que la información que se entrega sobre ellos corresponde en realidad a datos sobre el territorio público que heredarán, es decir, los resultados no son reflejo de su labor dado que a esa fecha aún no son sostenedores oficiales. Por otro lado, los primeros años de existencia de los Servicios se encuentran enfocados en aspectos administrativos y organizacionales de su instalación, por lo que se espera que estos, en general y con mayor justificación en el caso de los últimos, no tengan una injerencia directa en los aspectos de orden pedagógico y de desarrollo de los estudiantes de los establecimientos del sector (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2020).

3.1.1 RESULTADOS SIMCE Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

El Simce fue fundado en 1988 con el objetivo de consolidar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta. Con su creación, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo.

Durante los 90 y 2000, el Simce se posicionó como un instrumento con legitimidad y credibilidad ante la opinión pública y el sistema educativo,

facilitando que la atención de padres y apoderados, docentes, directores y elaboradores de política pública se centrara en los aprendizajes. Diversos esfuerzos del Ministerio de Educación lograron que los estándares técnicos del Simce se consolidaran aún más, para convertirlo en un referente a nivel regional. Hoy, en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el principal propósito del Simce consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional. Esto permite que se constituya como el principal insumo de la Ordenación o Categoría de Desempeño, herramienta que permite evaluar de forma justa los resultados de cada escuela, considerando el contexto escolar y social en el que sus estudiantes aprenden.

La interrupción del normal funcionamiento del sistema educativo entre octubre de 2019 hasta el presente, ha impedido la aplicación en situación de normalidad de las pruebas Simce y los cuestionarios de contexto en los años 2019 y 2020 (con la destacable excepción de 8vo básico en 2019). Esto ha dejado al sistema educacional sin una fuente vital de información para el monitoreo de los aprendizajes y de las políticas públicas. Así, el presente informe está restringido a los datos disponibles a la fecha.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación. En el presente, las pruebas Simce miden, año a año, los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes en distintas asignaturas, de acuerdo al grado al que pertenecen, y lo estipulado por el currículum nacional. En específico, esto permite a los establecimientos realizar un seguimiento de los aprendizajes académicos de su matrícula para cada año, y su evolución en el tiempo. Actualmente, a partir de las evaluaciones, se calculan dos indicadores centrales para comprender el desempeño de los establecimientos: los puntajes promedio de cada colegio, y la cantidad de estudiantes que se encuentra en cada Estándar de Aprendizaje (EDA), para la asignatura y grado evaluados ese año, de acuerdo al calendario nacional de evaluaciones.

Las tablas 3.1, 3.2 y 3.3 muestran la cobertura de establecimientos con resultado Simce, para cada grado y año señalado.

Tabla 3.1 Número de establecimientos con información Simce 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	Lectura			Matemática		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Barrancas	46	46	46	46	46	46
Puerto Cordillera	37	34	33	36	34	33
Costa Araucanía	58	51	53	59	51	53
Huasco	37	39	40	36	39	39
Andalién Sur	60	53	53	60	53	53
Chinchorro	40	42	44	41	41	44
Gabriela Mistral	26	26	26	26	26	26

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.2 Número de establecimientos con información Simce 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	Lectura			Matemática		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
Barrancas	46	47	47	46	47	47
Puerto Cordillera	26	27	27	27	27	27
Costa Araucanía	28	28	28	28	28	28
Huasco	23	23	23	23	23	23
Andalién Sur	43	43	42	43	43	42
Chinchorro	30	30	30	30	30	30
Gabriela Mistral	26	27	27	26	27	27

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.3 Número de establecimientos con información Simce II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	Lectura			Matemática		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Barrancas	9	9	9	9	9	9
Puerto Cordillera	10	10	10	10	10	10
Costa Araucanía	7	7	9	7	7	9
Huasco	7	7	7	7	7	7
Andalién Sur	23	24	24	23	24	24
Chinchorro	12	12	12	12	12	12
Gabriela Mistral	6	6	6	6	6	6

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Las siguientes tablas resumen los resultados Simce promedio y de Estándares de Aprendizaje (EDA).

Para los resultados de 4.º básico y II medio, la información obtenida corresponde a información previa a la entrada en funcionamiento de los Servicios de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral. Para los cuatro SLEP correspondientes a la primera implementación, se cuenta con información previa a la formación del SLEP, y del primer año de instalación correspondiente a 2018.

i. Resultados SLEP 4.º básico

• Promedios generales⁷

En términos generales, los promedios reportados para todos los SLEP en el último año evaluado (tablas 3.4 y 3.5), están significativamente por debajo del promedio nacional, habiendo una brecha de 19 puntos en el caso de Barrancas en Lectura, y de 20 puntos para Costa Araucanía en Matemática. En cuanto a su evolución temporal, no se observa una diferencia importante en los resultados de Lectura o Matemática para el SLEP de Barrancas y los establecimientos del sector público de las comunas de Chinchorro, lo cual se encuentra alineado con la tendencia nacional.

Respecto de las trayectorias, no se observa una tendencia clara en la evolución de los promedios de Lectura o de Matemática que apunte hacia una posible mejora o empeoramiento del desempeño académico en estos establecimientos, con la excepción de lo que se observa en Lectura para Puerto Cordillera. Si bien en las comunas de Andalién Sur se ha experimentado una mejora durante 2018, esta información deberá contrastarse con futuros resultados. Asimismo, el territorio de Gabriela Mistral muestra una mejora entre 2016 y 2017, la cual se mantuvo para 2018 y requiere información adicional para ser evaluada.

7 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.4 y 3.5:

↑ : Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.

● : Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.

↓ : Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

Tabla 3.4 Promedio Simce Lectura 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018
Nacional	267	269	271	●	●
Barrancas	246	250	252	●	●
Puerto Cordillera	255	260	265	↑	↑
Costa Araucanía	256	265	259	↑	↓
Huasco	260	265	262	↑	●
Andalién Sur	257	253	261	●	↑
Chinchorro	255	258	262	●	●
Gabriela Mistral	246	254	255	↑	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.5 Promedio Simce Matemática 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018
Nacional	262	261	260	●	●
Barrancas	243	243	242	●	●
Puerto Cordillera	246	252	254	↑	●
Costa Araucanía	245	245	240	●	↓
Huasco	251	253	250	●	●
Andalién Sur	247	243	249	●	↑
Chinchorro	249	250	251	●	●
Gabriela Mistral	239	246	244	↑	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Promedios según dependencia administrativa⁸**

Las tablas 3.6 y 3.7 comparan el desempeño global de los establecimientos de los Servicios con el sector particular subvencionado existente en las comunas en las que se encuentran⁹. Se debe recalcar que, para el caso de los últimos tres Servicios, estas comparaciones hacen referencia al territorio y no a los SLEP, puesto que estos no se encontraban conformados aún. En términos generales, con la excepción de lo que se observa para Puerto Cordillera y Costa Araucanía, los resultados Simce, en ambas asignaturas, son más bajos que los observados en el sector particular subvencionado, observándose brechas entre los 15 y 39 puntos.

8 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.6 y 3.7:

(-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

() : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.

(+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

9 Si bien resultaría pertinente controlar los análisis por dependencia administrativa, por el GSE, este análisis genera complicaciones en cuanto a las combinatorias con bajo conteo de casos que generaría dicho cruce. Sin embargo, se observa que el nivel de vulnerabilidad del sector particular subvencionado de los territorios estudiados es similar al existente en el sector público, estando sobre el 81% en la mayoría de los casos. La única excepción corresponde a Huasco y al territorio de Andalién Sur: Tabla 3.6 Promedio Simce Lectura 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Territorio de cada Servicio Local de Educación Pública	IVE básica		IVE media	
	PS	Dif. con SLEP	PS	Dif. con SLEP
Barrancas	86,6	3,2	87,7	4,2
Puerto Cordillera	89,5	4,3	87,4	7,6
Costa Araucanía	97,9	0,0	97,7	-0,4
Huasco	79,3	14,4	78,3	14,4
Andalién Sur	84,1	9,6	81,3	12,0
Chinchorro	87,0	0,8	86,1	3,5
Gabriela Mistral	86,0	-0,2	84,2	4,9

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.6 Promedio Simce Lectura 4.º básico 2018
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	258	273	(-)
Barrancas	252	270	(-)
Puerto Cordillera	265	268	()
Costa Araucanía	259	262	()
Huasco	262	301	(-)
Andalién Sur	261	283	(-)
Chinchorro	262	289	(-)
Gabriela Mistral	255	270	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.7 Promedio Simce Matemática 4.º básico 2018
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	247	262	(-)
Barrancas	242	264	(-)
Puerto Cordillera	254	256	()
Costa Araucanía	240	241	()
Huasco	250	288	(-)
Andalién Sur	249	271	(-)
Chinchorro	251	271	(-)
Gabriela Mistral	244	261	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Distribución según Estándares de Aprendizaje**

La distribución de estudiantes en cada nivel de aprendizaje, según asignatura, se presenta en las tablas 3.8 y 3.9. Para este grado, la principal diferencia se observa en la proporción de estudiantes en nivel Insuficiente.

A nivel general, para 2018, los establecimientos que hoy son parte de los Servicios Locales presentan un mayor porcentaje de estudiantes en estándar insuficiente, comparado con la estadística nacional. En Lectura, mientras que el 29% de los estudiantes del país obtiene resultados insuficientes, este porcentaje es del 42% en el caso de Barrancas y del 41% en Gabriela Mistral. Estos SLEP, seguidos de Costa Araucanía, muestran los mayores porcentajes de estudiantes con conocimientos que se encuentran por debajo de lo esperado de acuerdo al currículum nacional. Asimismo, alrededor de un cuarto de la matrícula de los SLEP se encuentra en nivel elemental, similar al panorama nacional.

Tabla 3.8 Porcentaje de estudiantes en cada Estándar de Aprendizaje en Lectura 4.º básico 2018

Servicio Local de Educación Pública	Adecuado	Elemental	Insuficiente
Nacional	45%	26%	29%
Barrancas	30%	28%	42%
Puerto Cordillera	38%	29%	32%
Costa Araucanía	38%	24%	38%
Huasco	38%	27%	35%
Andalién Sur	34%	31%	35%
Chinchorro	37%	29%	34%
Gabriela Mistral	33%	26%	41%

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Si bien la proporción de estudiantes con resultados insuficientes en Matemática a nivel país es en general mayor a la reportada para Lectura, sigue encontrándose una concentración mayor de estudiantes en este nivel en los Servicios y establecimientos del sector público de aquellas comunas que luego pasarán a formar parte de Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral. En esa línea, más del 50% de la matrícula de Barrancas, Costa Araucanía y del territorio de Gabriela Mistral obtiene resultados insuficientes en esa asignatura. Luego, si bien la proporción de estudiantes en nivel elemental es similar a lo reportado a nivel nacional, la proporción de estudiantes en nivel adecuado es inferior al promedio nacional en todos los casos observados.

Tabla 3.9 Porcentaje de estudiantes en cada Estándar de Aprendizaje en Matemática 4.º básico 2018

Servicio Local de Educación Pública	Adecuado	Elemental	Insuficiente
Nacional	25%	38%	37%
Barrancas	13%	36%	51%
Puerto Cordillera	18%	40%	42%
Costa Araucanía	10%	36%	54%
Huasco	19%	35%	45%
Andalién Sur	14%	42%	44%
Chinchorro	20%	36%	44%
Gabriela Mistral	14%	36%	50%

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

De acuerdo a la tendencia nacional, la proporción de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente, tanto para Lectura como para Matemática, es mayor en el sector público y SLEP que en el particular subvencionado (tablas 3.10 y 3.11). Las brechas observadas para Lectura son de más de 13 puntos porcentuales, con la excepción de Puerto Cordillera y Costa Araucanía, y llegan a ser de hasta 23 puntos en el caso de Huasco.

Tabla 3.10 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Lectura 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	37%	27%
Barrancas	42%	29%
Puerto Cordillera	32%	30%
Costa Araucanía	38%	34%
Huasco	35%	12%
Andalién Sur	35%	22%
Chinchorro	34%	18%
Gabriela Mistral	41%	27%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Para Matemática, exceptuando a Puerto Cordillera y Costa Araucanía, las brechas son de mayor tamaño que las observadas en Lectura, oscilando entre los 16 y 32 puntos porcentuales.

Tabla 3.11 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Matemática 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	47%	35%
Barrancas	51%	34%
Puerto Cordillera	42%	38%
Costa Araucanía	54%	52%
Huasco	45%	13%
Andalién Sur	44%	27%
Chinchorro	44%	28%
Gabriela Mistral	50%	35%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Para poder observar la evolución de los estándares en el tiempo, las tablas 3.12 y 3.13 resumen la proporción de estudiantes en insuficiente, para los últimos tres años de evaluación. A nivel nacional existe una estabilidad en la distribución de la cantidad de estudiantes que obtienen resultados insuficientes, pero no así para todos los Servicios. Para poder evaluar estas tendencias, se debe recordar que únicamente los Servicios Locales de Barrancas, Puerto Cordillera, Huasco y Costa Araucanía habían iniciado sus labores como sostenedores de establecimientos públicos.

Por un lado, Barrancas, Puerto Cordillera, y los territorios de Chinchorro y Gabriela Mistral muestran resultados alentadores en Lectura, dado que la porción de su matrícula con desempeño académico insuficiente en Lectura ha ido disminuyendo año a año. Respecto al caso de los establecimientos del territorio de Andalién Sur, en 2018 se observa una mejora en los resultados de años anteriores. La tendencia de Costa Araucanía, en cambio, es inconsistente.

Tabla 3.12 *Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Lectura 4.º básico, según año*

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018
Nacional	31%	30%	29%
Barrancas	46%	44%	42%
Puerto Cordillera	40%	38%	32%
Costa Araucanía	37%	34%	38%
Huasco	37%	34%	35%
Andalién Sur	38%	43%	35%
Chinchorro	42%	37%	34%
Gabriela Mistral	48%	41%	41%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a Matemática el escenario no es tan alentador: únicamente Puerto Cordillera y Chinchorro presentan una tendencia a la mejora, lo que contrasta con el aumento en la proporción de estudiantes en Insuficiente en los casos de Costa Araucanía y Huasco, el estancamiento observado en Barrancas, y la inconsistencia en los resultados para los territorios de Andalién Sur y Gabriela Mistral.

Tabla 3.13 *Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Matemática 4.º básico, según año*

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018
Nacional	35%	36%	37%
Barrancas	51%	50%	51%
Puerto Cordillera	46%	41%	42%
Costa Araucanía	47%	49%	54%
Huasco	43%	41%	45%
Andalién Sur	46%	53%	44%
Chinchorro	47%	45%	44%
Gabriela Mistral	54%	49%	50%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

ii. Resultados SLEP 8.º básico

• Promedios generales¹⁰

Similar a 4.º básico, los promedios reportados para SLEP en la aplicación de 8.º básico 2019, se encuentran significativamente por debajo del promedio nacional. En esta ocasión, Barrancas muestra la brecha de mayor tamaño en ambas asignaturas estudiadas, siendo de 22 y 26 puntos para Lectura y Matemática respectivamente. Cabe señalar que, a diferencia de los resultados para otros grados, existe una diferencia de 2 años entre cada evaluación. Asimismo, para este grado, solo para 2019 se encontraban traspasados los establecimientos de los SLEP de Barrancas, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Huasco.

Primero, no se observan diferencias significativas en los promedios de Lectura para los tres últimos Servicios, aunque el sector público de las comunas que abarca Gabriela Mistral manifiesta un aumento durante 2015-2017 que luego se estanca (Tabla 3.14). Paralelamente, se observa una disminución en los promedios de los establecimientos en el caso de Barrancas y Huasco en los últimos años, y un estancamiento en las tendencias de Puerto Cordillera y Costa Araucanía.

¹⁰ Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.14 y 3.15:

↑ : Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.

● : Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.

↓ : Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

Tabla 3.14 Promedio Simce Lectura 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019
Nacional	243	244	241	●	●
Barrancas	221	224	219	●	↓
Puerto Cordillera	221	228	231	↑	●
Costa Araucanía	236	231	229	↓	●
Huasco	233	235	228	●	↓
Andalién Sur	225	227	227	●	●
Chinchorro	228	230	234	●	●
Gabriela Mistral	215	220	220	↑	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

De acuerdo a la tabla 3.15, se observa una mayor variabilidad en las trayectorias en el caso de Matemática. A pesar de esto, las variaciones reportadas no muestran una direccionalidad consistente que permita extraer alguna conclusión. En el caso de los primeros cuatro SLEP, 2019 corresponde al segundo año desde su instalación, y se observa una mejora en los resultados en relación a los 2017, siendo los motivos de dicha mejora desconocidos. Luego, se observa que los promedios de los establecimientos públicos de los territorios de Andalién Sur y Gabriela Mistral han permanecido estables en los años incluidos en la tabla.

Tabla 3.15 Promedio Simce Matemática 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019
Nacional	263	260	263	●	●
Barrancas	238	231	237	↓	↑
Puerto Cordillera	236	237	246	●	↑
Costa Araucanía	241	236	244	↓	↑
Huasco	240	233	239	↓	↑
Andalién Sur	240	239	243	●	●
Chinchorro	243	239	252	●	↑
Gabriela Mistral	237	234	237	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Promedios según dependencia administrativa¹¹

El desempeño de los establecimientos SLEP es, generalizadamente, más bajo que lo observado en el sector particular subvencionado de las comunas que abarcan. En el caso de Lectura (Tabla 3.16), todas las diferencias son significativas, y oscilan desde los 6 puntos en el caso de Costa Araucanía, hasta 45 puntos en Huasco.

11 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.16 y 3.17:

(-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

() : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.

(+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

Tabla 3.16 Promedio Simce Lectura 8.º básico 2019
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	226	244	(-)
Barrancas	219	240	(-)
Puerto Cordillera	231	244	(-)
Costa Araucanía	229	235	(-)
Huasco	228	273	(-)
Andalién Sur	227	252	(-)
Chinchorro	234	246	(-)
Gabriela Mistral	220	240	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En Matemática (Tabla 3.17), con la excepción de Costa Araucanía, se observan diferencias significativas entre los 19 y 48 puntos en la escala Simce.

Tabla 3.17 Promedio Simce Matemática 8.º básico 2019
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	242	267	(-)
Barrancas	237	265	(-)
Puerto Cordillera	246	264	(-)
Costa Araucanía	244	242	()
Huasco	239	288	(-)
Andalién Sur	243	281	(-)
Chinchorro	252	274	(-)
Gabriela Mistral	237	265	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

No se cuenta con Estándares de Aprendizaje de 8.º básico vigentes para 2019, por lo que no se entrega información al respecto.

iii. Resultados SLEP II medio

- **Promedios generales¹²**

En comparación con los resultados nacionales, los promedios de puntaje Simce por establecimiento para los SLEP son más bajos, habiendo una brecha de 29 puntos para Lectura y 46 puntos para Matemática en el caso de Barrancas.

Las variaciones temporales para los resultados de educación media en Lectura son poco claras para Barrancas, Puerto Cordillera y Huasco, mostrando una mejora significativa entre 2016 y 2017 acorde a la tendencia nacional, y una disminución entre 2017 y 2018 (Tabla 3.18). En cambio, los establecimientos públicos de las comunas de Andalién Sur y Chinchorro presentaron una mejora en sus promedios entre los dos primeros años, y han mantenido sus resultados en 2018. Si bien Costa Araucanía no tuvo cambios significativos entre 2016 y 2017, se observa una mejora relevante entre 2017 y 2018. Finalmente, el caso de los establecimientos que en 2020 pasan a ser parte de Gabriela Mistral es el único que muestra una mejora significativa de sus resultados en las variaciones de ambos períodos.

12 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.18 y 3.19:

↑ : Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.

● : Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.

↓ : Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

Tabla 3.18 Promedio Simce Lectura II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018
Nacional	247	252	249	↑	●
Barrancas	217	225	219	↑	↓
Puerto Cordillera	236	246	238	↑	↓
Costa Araucanía	225	229	236	●	↑
Huasco	226	237	231	↑	↓
Andalién Sur	222	235	235	↑	●
Chinchorro	228	236	236	↑	●
Gabriela Mistral	207	213	228	↑	↑

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Los resultados de Barrancas para Matemática muestran estabilidad para los años estudiados, y se encuentran muy por debajo de los promedios nacionales (Tabla 3.19). Paralelamente, Puerto Cordillera, Huasco, y los territorios de Andalién Sur y Chinchorro mejoran sus promedios Simce entre 2016 y 2017, y los mantienen para 2018. De igual modo que para Lectura, Costa Araucanía muestra una mejora solo para 2018.

Tabla 3.19 Promedio Simce Matemática II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018
Nacional	266	266	264	●	●
Barrancas	215	213	218	●	●
Puerto Cordillera	235	247	245	↑	●
Costa Araucanía	219	220	227	●	↑
Huasco	220	230	229	↑	●
Andalíen Sur	229	236	236	↑	●
Chinchorro	231	242	238	↑	●
Gabriela Mistral	217	211	227	↓	↑

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• **Promedios según dependencia administrativa¹³**

En cuanto a las comparaciones con los establecimientos particular subvencionados, en la misma línea de lo observado para básica, el desempeño académico de los Servicios es más bajo que el de los particulares, en las asignaturas de Lectura y Matemática, con la excepción de lo que ocurre en Costa Araucanía (tablas 3.20 y 3.21). Las diferencias se mueven en el rango de 17 a 42 puntos en Lectura, y de 25 a 62 puntos en Matemática.

¹³ Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología para las tablas 3.20 y 3.21:

(-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

() : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.

(+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

Tabla 3.20 Promedio Simce Lectura II medio 2018
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	233	251	(-)
Barrancas	219	242	(-)
Puerto Cordillera	238	257	(-)
Costa Araucanía	236	234	()
Huasco	231	273	(-)
Andalién Sur	235	255	(-)
Chinchorro	236	255	(-)
Gabriela Mistral	228	244	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.21 Promedio Simce Matemática II medio 2018
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	234	266	(-)
Barrancas	218	253	(-)
Puerto Cordillera	245	270	(-)
Costa Araucanía	227	230	()
Huasco	229	292	(-)
Andalién Sur	236	282	(-)
Chinchorro	238	277	(-)
Gabriela Mistral	227	261	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Distribución según Estándares de Aprendizaje**

A diferencia de lo que ocurre para 4.º básico, las proporciones a nivel nacional de estudiantes por Estándar de Aprendizaje muestran una distribución inversa, encontrándose alrededor de un 50% de quienes rinden Simce en nivel Insuficiente (tablas 3.22 y 3.23). En Lectura, esta proporción es mayor en los Servicios respecto al nacional en todos los casos, siendo Barrancas el que resalta con el 74% de su matrícula por debajo de lo esperado según el currículum nacional. En este caso en particular, también se observa una menor proporción de estudiantes en el nivel adecuado. Adicionalmente, las proporciones de estudiantes en nivel adecuado y elemental son menores respecto a la estadística nacional en todo los Servicios y territorios que luego pasarán a ser parte del sistema SLEP.

Tabla 3.22 Porcentaje de estudiantes en cada Estándar de Aprendizaje en Lectura II medio 2018

Servicio Local de Educación Pública	Adecuado	Elemental	Insuficiente
Nacional	19%	31%	50%
Barrancas	6%	20%	74%
Puerto Cordillera	11%	29%	60%
Costa Araucanía	9%	28%	62%
Huasco	12%	21%	67%
Andalién Sur	11%	26%	62%
Chinchorro	12%	25%	63%
Gabriela Mistral	9%	23%	68%

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Para Matemática las diferencias en relación al porcentaje nacional son de mayor tamaño, en todas las categorías, encontrándose Barrancas (77%), Huasco (73%) y Costa Araucanía (72%) en la delantera en la cantidad de estudiantes en Insuficiente, por sobre el promedio nacional.

Tabla 3.23 Porcentaje de estudiantes en cada Estándar de Aprendizaje en Matemática II medio 2018

Servicio Local de Educación Pública	Adecuado	Elemental	Insuficiente
Nacional	21%	33%	46%
Barrancas	4%	19%	77%
Puerto Cordillera	9%	34%	57%
Costa Araucanía	4%	24%	72%
Huasco	9%	19%	73%
Andalién Sur	6%	30%	65%
Chinchorro	8%	29%	63%
Gabriela Mistral	4%	25%	70%

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a los establecimientos subvencionados de las comunas en las que existen los Servicios (tablas 3.24 y 3.5), del mismo modo como ya se ha relatado para los demás grados y promedios Simce, el porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente es mayor en estos últimos, para ambas asignaturas. Las brechas van desde un punto porcentual, en Costa Araucanía, hasta los 44 en Lectura, y oscilan entre 3 y 50 en Matemática.

Tabla 3.24 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Lectura II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	64%	48%
Barrancas	74%	55%
Puerto Cordillera	60%	43%
Costa Araucanía	63%	64%
Huasco	67%	23%
Andalién Sur	62%	45%
Chinchorro	63%	45%
Gabriela Mistral	68%	53%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.25 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Matemática II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	67%	43%
Barrancas	77%	53%
Puerto Cordillera	57%	40%
Costa Araucanía	72%	69%
Huasco	73%	23%
Andalién Sur	65%	33%
Chinchorro	63%	35%
Gabriela Mistral	70%	46%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Si se observa la evolución de la proporción de estudiantes en Insuficiente (Tabla 3.26), la tendencia nacional es a la disminución entre 2016 y 2017, y a la mantención entre 2017 y 2018. Por otro lado, en los últimos años, 7 u 8 de cada 10 estudiantes del Servicio de Barrancas obtiene resultados Simce que se encuentran por debajo de lo esperado. En cambio, se deben destacar los avances observados previo a que los establecimientos que pasarán a ser parte del Servicio Gabriela Mistral, con una disminución de 17 puntos porcentuales entre 2016 y 2018 para Lectura. Adicionalmente, Costa Araucanía, y los territorios de Andalién Sur y Chinchorro presentan una disminución en la proporción de estudiantes en Insuficiente entre 2016 y 2018.

Tabla 3.26 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Lectura II medio, según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018
Nacional	53%	49%	50%
Barrancas	77%	70%	74%
Puerto Cordillera	63%	52%	60%
Costa Araucanía	70%	69%	63%
Huasco	70%	62%	67%
Andalién Sur	73%	63%	62%
Chinchorro	68%	61%	63%
Gabriela Mistral	85%	81%	68%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En Matemática (Tabla 3.27), Costa Araucanía, Puerto Cordillera y parcialmente los territorios de Chinchorro, Gabriela Mistral y Andalién Sur, y el Servicio de Huasco, muestran tendencias a la disminución de la proporción de estudiantes en Insuficiente.

Tabla 3.27 Porcentaje de estudiantes en Estándar de Aprendizaje Insuficiente en Matemática II medio, según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018
Nacional	42%	42%	46%
Barrancas	78%	78%	77%
Puerto Cordillera	63%	56%	57%
Costa Araucanía	76%	73%	72%
Huasco	74%	68%	73%
Andalén Sur	67%	62%	65%
Chinchorro	64%	57%	63%
Gabriela Mistral	76%	80%	70%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Resumen**

Considerando las dificultades que se erigen en la interpretación de los resultados Simce, dada la temporalidad de las mediciones en contraste con la instalación y traspaso educativo de los Servicios, se observa un panorama incierto, pero aún en línea con las tendencias que el sector público –municipal – escolar ha demostrado en términos de aprendizajes académicos. En resumen, los resultados Simce de los Servicios locales ya traspasados, y de aquellos territorios que pasarán a formar parte del sistema durante 2020, se encuentran por debajo de las medias nacionales y de los establecimientos particulares subvencionados de las comunas que las conforman. Si bien se observan diversas trayectorias para cada Servicio Local y asignatura, esta característica se ha mantenido constante en el tiempo a pesar del cambio de sostenedor público. En concordancia con esto, las proporciones de estudiantes con conocimientos y habilidades insuficientes en relación al currículum nacional, es en todos los Servicios y en los establecimientos públicos de los territorios estudiados, superior a lo que se observa cada año a nivel nacional y en el sector particular subvencionado.

Aunque una de las principales conclusiones que se extraen de este análisis es que no se cuenta con una cantidad suficiente de información post instalación que permita evaluar de manera confiable los aportes del régimen SLEP en la calidad de la educación pública, el escenario temprano vislumbrado apunta que la mejora en la calidad de los aprendizajes académicos debe priorizarse como desafío a enfrentar por parte de la Nueva Educación Pública. A su vez, una segunda revisión de estos resultados durante los próximos años de instalación, podría dar más luces sobre la contribución de los Servicios Locales en la calidad de los aprendizajes.

3.1.2. INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

La visión más amplia del concepto de calidad educativa que ha conllevado la creación del SAC, busca complementar los resultados académicos medidos a través del Simce, con medidas de desarrollo personal y social que den cuenta de aspectos formativos propios de los ambientes educativos de los establecimientos.

En este sentido, se distinguen dos grandes grupos de indicadores: en primer lugar, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, aplicados en cada proceso Simce anual, que recogen las percepciones de docentes, padres y apoderados, y estudiantes respecto al clima, participación, autoestima y hábitos de vida al interior del establecimiento. Para cada indicador, se busca presentar resultados correspondientes a los grados evaluados, en conjunto con los resultados de las pruebas Simce.

En segundo lugar, se obtienen indicadores medidos a partir de información administrativa disponible en el sistema. Estos indicadores tienen la característica de representar a los niveles educativos de básica y media, y no a los grados, ya que estos son calculados únicamente en el contexto de la Categoría de Desempeño.

Los IDPS son, en resumen, un conjunto de índices que entregan resultados complementarios a los resultados de pruebas estandarizadas, como Simce y otras internacionales. Estos son conceptualizados por el Ministerio de Educación y evaluados y calculados por la Agencia de Calidad de la Educación.

i. Indicadores medidos a través de cuestionarios

La medición de estos indicadores se basa en una escala que tiene un rango de 0 a 100 puntos, donde un valor más cercano al 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano al 100 indica un mayor logro en el indicador.

En cuanto a qué miden, el indicador Autoestima académica y motivación escolar (AME) considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen hacia el aprendizaje y el logro académico.

Luego, el indicador Clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes de los estudiantes, docentes, padres y apoderados respecto al nivel de respeto, organización y seguridad del ambiente en el establecimiento.

El índice Participación y formación ciudadana considera las percepciones de los estudiantes, padres y apoderados, respecto del grado en que el establecimiento fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa. También incorpora las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática.

Por último, el indicador Hábitos de vida saludable considera las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud.

Las siguientes tablas muestran la cobertura de establecimientos SLEP con información para cada IDPS, grado y año, en tramos de años desde 2016 hasta 2018 o 2019 según sea pertinente.

Tabla 3.28 Número de establecimientos con información IDPS de cuestionarios 4.º básico para el primer y último año

Servicio Local de Educación Pública	AME		CCE		PFC		HVS	
	2016	2018	2016	2018	2016	2018	2016	2018
Nacional	7.327	7.254	6.608	7.051	7.139	7.267	7.329	7.262
Barrancas	46	46	44	44	46	46	46	46
Puerto Cordillera	35	33	33	33	34	33	36	33
Costa Araucanía	59	52	49	51	51	53	58	53
Huasco	37	39	28	39	34	39	36	39
Andalién Sur	55	52	46	47	57	52	54	52
Chinchorro	39	44	31	40	36	44	41	43
Gabriela Mistral	26	26	22	25	26	26	26	26

Nota: Donde AME es Autoestima académica y motivación escolar; CCE es Clima de convivencia escolar; PFC es Participación y formación ciudadana y HVS es Hábitos de vida saludable.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.29 Número de establecimientos con información IDPS de cuestionarios 8.º básico para el primer y último año

Servicio Local de Educación Pública	AME		CCE		PFC		HVS	
	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019
Nacional	5.933	5.960	5.786	5.927	5.912	5.959	5.937	5.959
Barrancas	46	47	40	47	46	47	46	47
Puerto Cordillera	27	27	25	27	26	27	27	27
Costa Araucanía	28	28	28	27	28	28	28	28
Huasco	23	23	23	23	23	23	23	23
Andalién Sur	43	42	43	42	43	42	43	42
Chinchorro	30	30	28	29	30	30	30	30
Gabriela Mistral	26	27	25	27	26	27	26	27

Nota: Donde AME es Autoestima académica y motivación escolar; CCE es Clima de convivencia escolar; PFC es Participación y formación ciudadana y HVS es Hábitos de vida saludable.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.30 Número de establecimientos con información IDPS de cuestionarios II medio para el primer y último año

Servicio Local de Educación Pública	AME		CCE		PFC		HVS	
	2016	2018	2016	2018	2016	2018	2016	2018
Nacional	2.890	2.930	2.790	2.900	2.879	2.929	2.890	2.929
Barrancas	9	9	8	8	9	9	9	9
Puerto Cordillera	10	10	9	10	10	10	10	10
Costa Araucanía	7	9	7	9	7	9	7	9
Huasco	7	7	7	7	7	7	7	7
Andalién Sur	23	24	22	22	23	24	23	24
Chinchorro	12	12	11	12	12	12	12	12
Gabriela Mistral	6	6	6	6	6	6	6	6

Nota: Donde AME es Autoestima académica y motivación escolar; CCE es Clima de convivencia escolar; PFC es Participación y formación ciudadana y HVS es Hábitos de vida saludable.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Resultados SLEP 4° básico

En el siguiente apartado se describen los promedios y variaciones entre años de los IDPS de cuestionarios en territorio SLEP y luego, se analiza los resultados promedio de acuerdo la dependencia administrativa. Dentro de los años estudiados, los establecimientos de los Servicios de Barrancas, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Huasco son traspasados durante 2018, mientras que los demás Servicios aún no entran en funcionamiento. Para estos casos, se describen los establecimientos públicos del territorio que pasarán luego a formar parte del nuevo sistema.

En términos de las variaciones entre años en los promedios de los IDPS de cuestionarios (tablas 3.31, 3.32, 3.33 y 3.34)¹⁴, no se observan diferencias significativas en la mayoría de los indicadores y SLEP, acorde a la tendencia nacional. Únicamente se observa una mejora en los indicadores Clima de convivencia escolar y Hábitos de vida saludable entre el 2017 y 2018, para los establecimientos públicos del territorio que corresponde a las comunas del Servicio de Chinchorro.

En cuanto a las comparaciones con el promedio nacional del último año evaluado, se observa una diferencia entre el promedio nacional y el territorio del SLEP Gabriela Mistral para Clima de convivencia escolar y Hábitos de vida saludable, y entre el nacional y Huasco en este último indicador.

Tabla 3.31 Promedio y variaciones del indicador Autoestima académica y motivación escolar para 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	74	74	74	●	●	●
Barrancas	75	75	74	●	●	●
Puerto Cordillera	75	76	76	●	●	●
Costa Araucanía	74	75	75	●	●	●
Huasco	75	76	76	●	●	●
Andalién Sur	73	72	74	●	●	●
Chinchorro	76	75	77	●	●	●
Gabriela Mistral	74	74	73	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.32 Promedio y variaciones del indicador Clima de convivencia escolar para 4.º básico según año

¹⁴ Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

- ↑ : Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
- : Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
- ↓ : Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	75	75	75	●	●	●
Barrancas	73	72	72	●	●	●
Puerto Cordillera	74	74	76	●	●	●
Costa Araucanía	75	75	75	●	●	●
Huasco	76	77	78	●	●	●
Andalién Sur	73	72	73	●	●	●
Chinchorro	76	74	78	●	↑	●
Gabriela Mistral	70	71	70	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.33 Promedio y variaciones del indicador Participación y formación ciudadana para 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	78	78	78	●	●	●
Barrancas	78	78	77	●	●	●
Puerto Cordillera	78	78	80	●	●	●
Costa Araucanía	78	78	78	●	●	●
Huasco	79	80	80	●	●	●
Andalién Sur	76	77	77	●	●	●
Chinchorro	79	78	81	●	●	●
Gabriela Mistral	77	76	75	●	●	●

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación, 2020.

Tabla 3.34 Promedio y variaciones del indicador Hábitos

de vida saludable para 4.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	70	70	70	●	●	●
Barrancas	69	67	67	●	●	●
Puerto Cordillera	70	69	71	●	●	●
Costa Araucanía	71	72	71	●	●	●
Huasco	72	74	74	●	●	●
Andalén Sur	69	67	67	●	●	●
Chinchorro	69	68	72	●	↑	●
Gabriela Mistral	67	66	66	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En comparación a los establecimientos particulares subvencionados, se

presentan las tablas 3.35, 3.36, 3.37 y 3.38¹⁵. No se observan diferencias significativas en el indicador Autoestima académica.

Tabla 3.35 Promedio del indicador Autoestima académica y motivación escolar para 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	75	74	()
Barrancas	74	75	()
Puerto Cordillera	76	75	()
Costa Araucanía	75	73	()
Huasco	76	77	()
Andalién Sur	74	75	()
Chinchorro	77	75	()
Gabriela Mistral	73	76	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En Clima de convivencia escolar, por otro lado, los Servicios de Huasco, y los territorios de Andalién Sur y Gabriela Mistral tienen un puntaje significativamente más bajo que el de los particulares subvencionados de sus comunas.

Tabla 3.36 Promedio del indicador Clima de convivencia escolar para 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

¹⁵ Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

- (-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.
- () : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.
- (+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	74	75	()
Barrancas	72	75	()
Puerto Cordillera	76	77	()
Costa Araucanía	75	76	()
Huasco	78	84	(-)
Andalén Sur	73	77	(-)
Chinchorro	78	76	()
Gabriela Mistral	70	76	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Luego, en los establecimientos particulares subvencionados del territorio de Huasco y las comunas de Gabriela Mistral se observa una mayor Participación y formación ciudadana que en los establecimientos de dichos Servicios.

Tabla 3.37 Promedio del indicador de Participación y formación ciudadana para 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	78	77	()
Barrancas	77	78	()
Puerto Cordillera	80	79	()
Costa Araucanía	78	78	()
Huasco	80	84	(-)
Andalién Sur	77	78	()
Chinchorro	81	79	()
Gabriela Mistral	75	79	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Por último, Huasco, y las comunas de Andalién Sur y Gabriela Mistral tienen un menor puntaje promedio en Hábitos de vida saludable, en comparación a los establecimientos particulares subvencionados.

Tabla 3.38 Promedio del indicador Hábitos de vida saludable para 4.º básico 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	69	70	()
Barrancas	67	70	()
Puerto Cordillera	71	73	()
Costa Araucanía	71	70	()
Huasco	74	79	(-)
Andalién Sur	67	71	(-)
Chinchorro	72	70	()
Gabriela Mistral	66	70	(-)

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Resultados SLEP 8º básico

En el siguiente apartado se describen los promedios y variaciones entre años de los IDPS de cuestionarios en territorio SLEP y luego, se analiza los resultados promedio de acuerdo la dependencia administrativa.

No se observan variaciones significativas entre años en los promedios de los IDPS de cuestionarios, con la excepción de la variación positiva en Hábitos de vida saludable entre 2017-2019, para Chinchorro (tablas 3.39, 3.40, 3.41 y 3.42)¹⁶.

Comparando los promedios de cada Servicio con el nacional, para el último año, existe una diferencia significativa en Clima de convivencia escolar para Huasco, y para Hábitos de vida saludable entre el promedio nacional y los de Huasco y Costa Araucanía. Por otra parte, si se observan las variaciones 2015 y 2019, aparece un cambio positivo para Andalién Sur y Gabriela Mistral en

16 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

↑	: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
●	: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
↓	: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

el indicador de clima, aunque no son atribuibles a los Servicios, puesto que estos aún no ejercían como sostenedores de los establecimientos.

Tabla 3.39 Promedio y variaciones del indicador Autoestima académica y motivación escolar para 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019	Variación 2015-2019
Nacional	74	74	74	●	●	●
Barrancas	74	74	76	●	●	●
Puerto Cordillera	74	73	75	●	●	●
Costa Araucanía	74	74	75	●	●	●
Huasco	76	76	77	●	●	●
Andalién Sur	73	73	75	●	●	●
Chinchorro	75	75	77	●	●	●
Gabriela Mistral	73	74	75	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.40 Promedio y variaciones del indicador Clima de convivencia escolar para 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019	Variación 2015-2019
Nacional	75	75	75	●	●	●
Barrancas	72	72	74	●	●	●
Puerto Cordillera	74	75	75	●	●	●
Costa Araucanía	75	75	77	●	●	●
Huasco	76	78	79	●	●	●
Andalién Sur	71	74	75	●	●	↑
Chinchorro	74	75	77	●	●	●
Gabriela Mistral	70	71	74	●	●	↑

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.41 Promedio y variaciones del indicador Participación y formación ciudadana para 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019	Variación 2015-2019
Nacional	78	77	77	●	●	●
Barrancas	77	77	78	●	●	●
Puerto Cordillera	76	77	78	●	●	●
Costa Araucanía	78	79	79	●	●	●
Huasco	79	80	80	●	●	●
Andalién Sur	76	76	78	●	●	●
Chinchorro	77	78	80	●	●	●
Gabriela Mistral	74	76	77	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.42 Promedio y variaciones del indicador Hábitos de vida saludable para 8.º básico según año

Servicio Local de Educación Pública	2015	2017	2019	Variación 2015-2017	Variación 2017-2019	Variación 2015-2019
Nacional	70	70	70	●	●	●
Barrancas	69	68	70	●	●	●
Puerto Cordillera	70	68	70	●	●	●
Costa Araucanía	73	73	75	●	●	●
Huasco	72	74	74	●	●	●
Andalién Sur	68	68	70	●	●	●
Chinchorro	70	68	72	●	↑	●
Gabriela Mistral	66	66	69	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En comparación con el nivel de desarrollo de estos indicadores en los establecimientos particulares subvencionados de las comunas en las que se encuentran los SLEP¹⁷, en los casos de Autoestima académica y motivación escolar y de Participación y formación ciudadana, el territorio de Chinchorro muestra resultados significativamente más altos que los de los establecimientos particulares subvencionados (tablas 3.43 y 3.45). En tanto, no se observan diferencias significativas a nivel general en Clima de convivencia escolar y Hábitos de vida saludable (tabla 3.44 y 3.46).

17 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

(-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

() : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.

(+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

Tabla 3.43 Promedio del indicador Autoestima académica y motivación escolar para 8.º básico 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	76	73	()
Barrancas	76	75	()
Puerto Cordillera	75	73	()
Costa Araucanía	75	75	()
Huasco	77	79	()
Andalién Sur	75	73	()
Chinchorro	77	73	(+)
Gabriela Mistral	75	75	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.44 Promedio del indicador Clima de convivencia escolar para 8.º básico 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	75	75	()
Barrancas	74	76	()
Puerto Cordillera	75	76	()
Costa Araucanía	77	79	()
Huasco	79	81	()
Andalién Sur	75	75	()
Chinchorro	77	75	()
Gabriela Mistral	73	76	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.45 Promedio del indicador Participación y formación ciudadana para 8.º básico 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	79	76	()
Barrancas	78	78	()
Puerto Cordillera	78	76	()
Costa Araucanía	79	79	()
Huasco	80	81	()
Andalién Sur	78	77	()
Chinchorro	80	76	(+)
Gabriela Mistral	77	78	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.46 Promedio del indicador Hábitos de vida saludable para 8.º básico 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	71	69	()
Barrancas	70	70	()
Puerto Cordillera	70	70	()
Costa Araucanía	75	75	()
Huasco	74	77	()
Andalién Sur	70	70	()
Chinchorro	72	70	()
Gabriela Mistral	69	70	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Resultados SLEP II medio

En el siguiente apartado se describen los promedios y variaciones entre años de los IDPS de cuestionarios en territorio SLEP y luego, se analiza los resultados promedio de acuerdo la dependencia administrativa.

Por último, se presentan los promedios de IDPS de cuestionarios para II medio (tablas 3.47, 3.48, 3.49 y 3.50)¹⁸, sin grandes variaciones en términos de evolución temporal de los resultados. Costa Araucanía muestra un aumento significativo en el indicador Clima de convivencia escolar entre 2017 y 2018. En Hábitos de vida saludable, Costa Araucanía y Huasco muestran una mejora en el último año, mientras que Barrancas mejora su promedio entre 2016 y 2017, y luego se mantiene.

En relación al promedio nacional, en el indicador de Clima, Barrancas y los establecimientos públicos del territorio de Gabriela Mistral presentan resultados por debajo de este. En Hábitos de vida saludable, se observa el mismo escenario para Gabriela Mistral. Según las variaciones 2016-2018, aparece una variación significativa para Clima, Participación y Hábitos en los establecimientos que corresponderán luego al SLEP de Chinchorro.

18 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

↑ : Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.

● : Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.

↓ : Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

Tabla 3.47 Promedio y variaciones del indicador Autoestima académica y motivación escolar para II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	74	74	74	●	●	●
Barrancas	73	73	74	●	●	●
Puerto Cordillera	74	77	76	●	●	●
Costa Araucanía	74	72	75	●	●	●
Huasco	74	75	75	●	●	●
Andalién Sur	72	73	73	●	●	●
Chinchorro	72	73	75	●	●	●
Gabriela Mistral	72	71	72	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.48 Promedio y variaciones del indicador Clima de convivencia escolar para II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	75	75	75	●	●	●
Barrancas	68	71	70	●	●	●
Puerto Cordillera	75	76	76	●	●	●
Costa Araucanía	75	73	78	●	↑	●
Huasco	73	73	75	●	●	●
Andalién Sur	72	73	73	●	●	●
Chinchorro	71	74	77	●	●	↑
Gabriela Mistral	70	69	71	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.49 Promedio y variaciones del indicador Participación y formación ciudadana para II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	78	77	77	●	●	●
Barrancas	74	75	74	●	●	●
Puerto Cordillera	78	79	78	●	●	●
Costa Araucanía	78	76	79	●	●	●
Huasco	76	76	78	●	●	●
Andalién Sur	76	76	76	●	●	●
Chinchorro	74	77	79	●	●	↑
Gabriela Mistral	73	71	74	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.50 Promedio y variaciones del indicador Hábitos de vida saludable para II medio según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2016-2018
Nacional	70	70	70	●	●	●
Barrancas	71	67	68	↑	●	●
Puerto Cordillera	70	70	69	●	●	●
Costa Araucanía	73	72	76	●	↑	●
Huasco	70	68	72	●	↑	●
Andalién Sur	67	67	67	●	●	●
Chinchorro	65	67	69	●	●	↑
Gabriela Mistral	66	65	65	●	●	●

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Las siguientes tablas describen las comparaciones en los puntajes IDPS entre establecimientos de cada territorio SLEP, y los particulares subvencionados que existen en las comunas que abarcan¹⁹.

Primero, similar a lo visto en 8.º básico, no se observan diferencias significativas en los puntajes de Autoestima académica y Participación ciudadana, para ningún Servicio o territorio (tablas 3.51 y 3.53).

19 Para comprender mejor la información, considere la siguiente simbología:

(-) : Promedio del Servicio es significativamente más bajo que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

() : Promedio del Servicio es similar al promedio de los particulares subvencionados del territorio.

(+) : Promedio del Servicio es significativamente más alto que el promedio de los particulares subvencionados del territorio.

Tabla 3.51 Promedio del indicador Autoestima académica y motivación escolar para II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	74	74	()
Barrancas	74	75	()
Puerto Cordillera	76	75	()
Costa Araucanía	75	74	()
Huasco	75	76	()
Andalién Sur	73	75	()
Chinchorro	75	75	()
Gabriela Mistral	72	74	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Luego, el puntaje promedio del indicador de Clima del Servicio de Barrancas es menor al observado en los particulares del territorio (Tabla 3.52).

Tabla 3.52 Promedio del indicador Clima de convivencia escolar para II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	75	76	()
Barrancas	70	74	(-)
Puerto Cordillera	76	76	()
Costa Araucanía	78	76	()
Huasco	75	78	()
Andalién Sur	73	76	()
Chinchorro	77	77	()
Gabriela Mistral	71	74	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.53 Promedio del indicador Participación y formación ciudadana para II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	77	77	()
Barrancas	74	77	()
Puerto Cordillera	78	76	()
Costa Araucanía	79	79	()
Huasco	78	78	()
Andalién Sur	76	77	()
Chinchorro	79	77	()
Gabriela Mistral	74	76	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Luego, de acuerdo a la tabla 3.54, se observan niveles significativamente más altos en el Servicio de Costa Araucanía, en comparación a los particulares, en el indicador Hábitos de vida saludable.

Tabla 3.54 Promedio del indicador Hábitos de vida saludable para II medio 2018 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado	Diferencia
Nacional	69	70	()
Barrancas	68	68	()
Puerto Cordillera	69	71	()
Costa Araucanía	76	71	(+)
Huasco	72	73	()
Andalién Sur	67	70	()
Chinchorro	69	71	()
Gabriela Mistral	65	68	()

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Resumen

Los resultados a nivel de IDPS muestran a nivel global pocas variaciones en la trayectoria reciente de los establecimientos y pocas diferencias en relación a los promedios nacionales y del sector particular subvencionado. A pesar de esto, las diferencias que se observan se concentran principalmente en Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y en Hábitos de vida saludable, en la mayoría de los casos no atribuibles al funcionamiento de los Servicios debido a que estos no se encontraban en funcionamiento en los periodos analizados. Estas variaciones refieren a mejoras aisladas en los puntajes IDPS, y a promedios comparativamente menores a los que obtienen los establecimientos particulares subvencionados. Nuevamente, dado que el periodo de instalación ha sido reciente y acotado, es necesario revisar estos resultados y su evolución en los próximos años.

ii. Indicadores administrativos

En esta sección se revisarán los resultados para los indicadores medidos a partir de información administrativa. Como se dijo anteriormente, estos indicadores se calculan en el contexto de la Categoría de Desempeño, por lo cual toman valores que hacen referencia a los niveles educativos básica y media.

El indicador Asistencia escolar apunta a la tasa de asistencia anual de los estudiantes de establecimientos clasificados, que hayan rendido las pruebas Simce incluidas en dicha categorización.

La tasa de Retención escolar refiere a estudiantes que, estando matriculados en un establecimiento, no aparezcan en el sistema escolar durante dos años consecutivos, o bien que no hayan terminado un año escolar sin matricularse al año siguiente. La atribución de retención al establecimiento se realiza cuando este es el último en el que estuvo matriculado el estudiante que desertó y, además, cursó al menos un año escolar completo allí.

El indicador Titulación técnico-profesional, calculado solo para educación media, evalúa la cantidad de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, luego de haber egresado de la educación media técnico-profesional. El indicador se ajusta para no perjudicar a los establecimientos con estudiantes que inician estudios de educación superior justo después de egresar.

Las tablas 3.55 y 3.56 resumen la cobertura de datos para cada indicador y año, desde 2016 o 2017, hasta 2019.

Tabla 3.55 Número de establecimientos de educación básica con información IDPS administrativos el primer y último año

Servicio Local de Educación Pública	Asistencia		Retención	
	2016	2019	2016	2019
Barrancas	47	46	47	46
Puerto Cordillera	40	37	41	37
Costa Araucanía	69	69	69	69
Huasco	46	44	46	44
Andalién Sur	69	63	68	63
Chinchorro	51	54	51	54
Gabriela Mistral	28	26	27	26

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.56 Número de establecimientos de educación media con información IDPS administrativos el primer y último año

Servicio Local de Educación Pública	Asistencia		Retención		Titulación TP	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Barrancas	9	9	9	9	4	4
Puerto Cordillera	10	10	10	10	8	8
Costa Araucanía	7	9	7	7	6	6
Huasco	7	7	7	7	5	5
Andalién Sur	24	24	22	24	4	5
Chinchorro	12	12	12	12	7	7
Gabriela Mistral	6	6	6	6	4	4

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Nivel de educación básica**

En el siguiente apartado se describen los promedios para los indicadores Asistencia escolar y Retención escolar en territorio SLEP, considerando el año y dependencia administrativa.

Las variables de asistencia y retención se relacionan con la capacidad que tienen los establecimientos de mantener a los estudiantes en el contexto escolar, ya sea en el corto o en el largo plazo. A nivel general, la tasa de asistencia de los estudiantes incluidos en el análisis de Categoría de Desempeño, se han mantenido entre el 70% y el 73% (Tabla 3.57). En todos los años, con la excepción de Costa Araucanía y Huasco, se observa que la tasa de asistencia de los estudiantes de los territorios SLEP es más baja que la nacional. Los niveles más críticos aparecen en Barrancas y en los establecimientos que luego pasarán a ser parte del Servicio de Gabriela Mistral, ambos ubicados en la Región Metropolitana.

En cuanto a las variaciones temporales, estos dos SLEP y los establecimientos municipales de las comunas de Andalién Sur atisban un aumento en los años estudiados. Considerando los años de entrada en funcionamiento de los Servicios, se observa un salto relevante entre 2018 y 2019 para Barrancas y el territorio de Chinchorro.

Tabla 3.57 Tasa indicador Asistencia escolar según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	2019
Nacional	70%	70%	72%	73%
Barrancas	41%	43%	48%	53%
Puerto Cordillera	68%	67%	68%	68%
Costa Araucanía	83%	83%	84%	84%
Huasco	73%	72%	74%	73%
Andalién Sur	68%	67%	70%	72%
Chinchorro	68%	67%	67%	70%
Gabriela Mistral	48%	50%	54%	55%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En la Tabla 3.58, cabe destacar que las tasas de retención a nivel nacional de los establecimientos estudiados son del 95% para todos los años. Para este indicador, el territorio del Servicio de Chinchorro muestra las tasas de retención más bajas del conjunto, por debajo del 81%, aunque en aumento entre 2016 y 2019, fechas en las cuales aún no tomaba lugar el traspaso educativo de dichos establecimientos. Por otro lado, las tasas de retención para Huasco y Costa Araucanía superan la media nacional en todas las mediciones.

Tabla 3.58 Tasa indicador Retención escolar según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	2019
Nacional	95%	95%	95%	95%
Barrancas	91%	90%	90%	91%
Puerto Cordillera	93%	95%	95%	95%
Costa Araucanía	98%	97%	98%	99%
Huasco	98%	98%	97%	98%
Andalién Sur	94%	95%	96%	96%
Chinchorro	77%	79%	80%	81%
Gabriela Mistral	91%	91%	88%	88%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Comparando las tasas de asistencia de establecimientos SLEP y particulares subvencionados de las comunas (Tabla 3.59), se observa que estas son más bajas para el sector público de Barrancas (10 puntos porcentuales), Gabriela Mistral (8 puntos), Costa Araucanía (5 puntos) y Andalién Sur (2 puntos). Los demás presentan tasas mayores a las de los particulares subvencionados, sin superar los 3 puntos porcentuales.

Tabla 3.59 Tasa del indicador Asistencia escolar 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	73%	73%
Barrancas	53%	63%
Puerto Cordillera	69%	68%
Costa Araucanía	84%	89%
Huasco	73%	70%
Andalién Sur	72%	74%
Chinchorro	70%	66%
Gabriela Mistral	55%	63%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Luego, aparece también una variabilidad en el comportamiento de las brechas entre el sector público y privado en términos de retención (Tabla 3.60): mientras que existe una brecha de 15 puntos porcentuales en la tasa de retención de los establecimientos del territorio de Chinchorro y los establecimientos particulares de sus comunas, esta es de 0 puntos en las comunas de Andalién Sur.

Tabla 3.60 Tasa del indicador Retención escolar 2019
según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	95%	96%
Barrancas	91%	96%
Puerto Cordillera	96%	96%
Costa Araucanía	99%	95%
Huasco	98%	99%
Andalién Sur	96%	96%
Chinchorro	81%	96%
Gabriela Mistral	88%	92%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Nivel de educación media**

En el siguiente apartado se describen los promedios para los indicadores Asistencia escolar, Retención escolar y Titulación Técnico Profesional en territorio SLEP, considerando el año y dependencia administrativa.

A nivel de educación media, los resultados relativos a la asistencia y retención son menos positivos, lo cual es consistente con la etapa vital a la que refieren (tablas 3.61 y 3.62). Adicionalmente a esta variante, las tasas de asistencia de los Servicios se encuentran por debajo de las medias nacionales para cada año, con la excepción del año 2017 para el territorio que luego pasó a ser parte del Servicio de Huasco. En particular, las brechas entre el valor nacional y los promedios del Servicio de Barrancas y del territorio de Gabriela Mistral son de gran tamaño, lo cual resulta preocupante.

En Barrancas y Costa Araucanía se observa un claro aumento en las tasas de asistencia en los años estudiados, mientras que hay una disminución en la tasa para Huasco.

Tabla 3.61 Tasa del indicador Asistencia escolar según año

Servicio Local de Educación Pública	2017	2018	2019
Nacional	62%	63%	64%
Barrancas	33%	36%	37%
Puerto Cordillera	56%	55%	56%
Costa Araucanía	59%	61%	62%
Huasco	63%	61%	61%
Andalién Sur	50%	52%	54%
Chinchorro	59%	59%	61%
Gabriela Mistral	39%	40%	43%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto a la tasa de retención a nivel nacional, esta ha ido aumentando en el tiempo, permaneciendo por encima del 85%. Nuevamente, y con la excepción de Puerto Cordillera, las tasas de retención de los Servicios son más bajas, llegando a ser del 71% en los establecimientos públicos de las comunas de Gabriela Mistral el año 2019.

Luego, para la mayoría de los Servicios se atestigua un aumento de las tasas de retención en el periodo estudiado.

Tabla 3.62 Tasa del indicador Retención escolar según año

Servicio Local de Educación Pública	2017	2018	2019
Nacional	86%	87%	88%
Barrancas	63%	68%	73%
Puerto Cordillera	88%	88%	88%
Costa Araucanía	67%	73%	72%
Huasco	71%	75%	82%
Andalién Sur	76%	78%	80%
Chinchorro	69%	72%	76%
Gabriela Mistral	72%	73%	71%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Otro indicador a incluir en el análisis de educación media, refiere a la Titulación TP (Tabla 3.63). La tasa nacional de titulación ha aumentado entre 2017 y 2019, en alrededor de 4 puntos porcentuales y superando el 80%. A nivel global, las tasas de titulación de los establecimientos SLEP son más bajas que el nacional. Aquí destacan Puerto Cordillera, que aumenta su titulación hasta en 2019 estar por encima de la media nacional, mientras que el territorio de Chinchorro experimenta la trayectoria inversa. Con la excepción de este último, todos los Servicios muestran una variación positiva en su tasa de titulación TP entre 2017 y 2019.

Tabla 3.63 Tasa del indicador de Titulación TP según año

Servicio Local de Educación Pública	2017	2018	2019
Nacional	80%	82%	84%
Barrancas	66%	70%	75%
Puerto Cordillera	77%	79%	86%
Costa Araucanía	66%	71%	73%
Huasco	77%	76%	82%
Andalén Sur	71%	72%	82%
Chinchorro	87%	82%	77%
Gabriela Mistral	65%	73%	75%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

A diferencia de lo que ocurre en educación básica, se observan brechas de mayor tamaño entre los establecimientos de los Servicios y los particulares subvencionados del territorio. En el caso de la Asistencia escolar (Tabla 3.64), la tasa correspondiente al sector público es significativa y consistentemente más baja que su correlativo subvencionado. Las brechas van desde los 7 puntos porcentuales en Chinchorro, hasta los 23 puntos en Barrancas.

Tabla 3.64 Tasa del indicador Asistencia escolar 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	57%	66%
Barrancas	37%	60%
Puerto Cordillera	56%	71%
Costa Araucanía	62%	81%
Huasco	61%	81%
Andalién Sur	54%	67%
Chinchorro	61%	68%
Gabriela Mistral	43%	58%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En relación a la Retención escolar, las tasas de los Servicios son más bajas que las conseguidas por los establecimientos particulares subvencionados. Las brechas oscilan dentro de un rango similar al visto en el indicador de asistencia. Por un lado, existen 6 puntos de diferencia para Puerto Cordillera y los establecimientos subvencionados de las comunas que abarca, mientras que las brechas para Huasco y en los establecimientos del territorio de Gabriela Mistral son de 18 y 20 puntos respectivamente.

Tabla 3.65 Tasa del indicador Retención escolar 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	79%	92%
Barrancas	73%	90%
Puerto Cordillera	88%	94%
Costa Araucanía	72%	79%
Huasco	82%	100%
Andalién Sur	80%	95%
Chinchorro	76%	90%
Gabriela Mistral	71%	91%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Por último, si bien las brechas no son de la misma magnitud, el mismo comportamiento se replica en el caso de la Titulación TP (Tabla 3.66): los niveles de titulación de los establecimientos SLEP son más bajos que los de los establecimientos subvencionados de las comunas en las que se sitúan, aunque dichas brechas van desde los 3 puntos en Puerto Cordillera hasta los 13 en Barrancas. Por otro lado, no se cuenta con información suficiente para Huasco para el grupo de comparación, por lo que no es posible concluir en relación a este.

Tabla 3.66 Promedio del indicador Titulación TP 2019 según dependencia, en el territorio SLEP

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	81%	88%
Barrancas	75%	88%
Puerto Cordillera	86%	89%
Costa Araucanía	73%	83%
Huasco	82%	Sin información
Andalién Sur	82%	90%
Chinchorro	77%	84%
Gabriela Mistral	75%	83%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

• Resumen

Los resultados en esta sección muestran que los Servicios no solo deben enfocarse en mejorar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, sino que también las condiciones que las propician, en la medida en que la asistencia y la retención se relacionan directamente con la posibilidad de los estudiantes de mantenerse en el aula y, por lo tanto, de continuar su exposición a los beneficios de la experiencia escolar y del convivir en comunidad.

Si bien en ambos niveles educativos analizados, las tasas de asistencia de los establecimientos de interés se encuentran por debajo de las tasas nacionales y de los particulares subvencionados en la mayoría de los casos, las brechas son de mayor tamaño en educación media. A nivel de evolución en el tiempo, las tendencias son a mantener o mejorar –sobre todo en educación media- la asistencia en los diversos Servicios o territorios que les corresponden. Sin embargo, en muchos casos estos resultados no pueden ser atribuibles a los SLEP.

Asimismo, para retención se observa una gran variación en las tendencias, pero al igual que el caso de la asistencia, las tasas correspondientes al sector

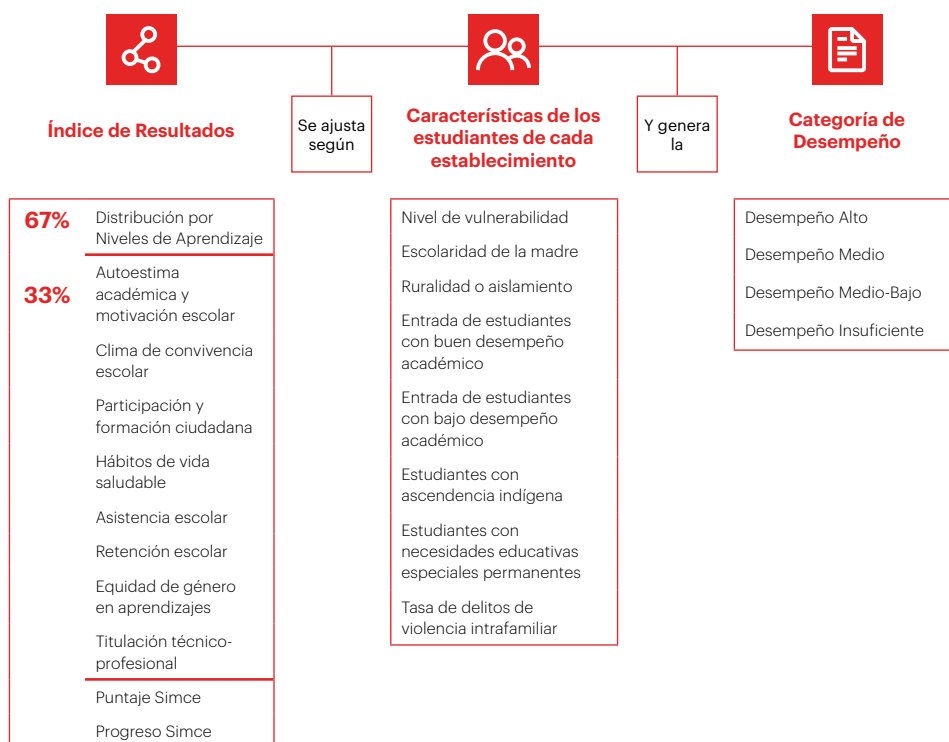
SLEP son menores a las nacionales y a las reportadas para los establecimientos particulares subvencionados de las comunas de interés.

Por último, en el caso de la titulación TP, se observan mejoras en las tasas para casi todos los Servicios, tendencia alineada con el panorama nacional. No obstante, estas estadísticas se encuentran por debajo de las nacionales y de los particulares subvencionados.

3.1.3 CATEGORÍA DE DESEMPEÑO

La Categoría de Desempeño es el resultado de una evaluación integral que permite clasificar a los colegios en cuatro desempeños: Alto, Medio, Medio-Bajo, Insuficiente. La clasificación se realiza a partir de los resultados de los estudiantes en diversos indicadores que describen calidad educativa. Este mecanismo permite identificar a los establecimientos que, dados sus resultados, requieren de orientación y apoyo para su mejora y, en una etapa más avanzada, la continuidad de su Reconocimiento Oficial. A modo de resumen, la Figura 3.1 grafica el proceso de construcción de la categoría, detallando el cálculo de un primer Índice de Resultados, su ajuste a partir de las Características de los Estudiantes que identifiquen la vulnerabilidad o complejidades del contexto socioeconómico en el que se imparte la educación, y la consiguiente generación de las categorías de desempeño.

Figura 3.1 Proceso de construcción la Categoría de Desempeño



Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación.

Actualmente, la Categoría de Desempeño se calcula para los niveles de básica y media. Para educación básica, se cuenta con resultados desde el año 2016 al 2019. Para educación media, desde 2017 a 2019. Esta temporalidad hace referencia a la entrada en régimen de dicha metodología.

Las siguientes tablas resumen la cobertura de establecimientos y matrícula con y sin categoría para ambos niveles, en territorio SLEP, para el último año. Según se puede observar en la tabla, no existen establecimientos sin categoría por falta de información en los SLEP del territorio, pero sí para aquellas escuelas consideradas como pequeñas, es decir, cuya matrícula es inferior a 30 estudiantes en los grados evaluados.

Tabla 3.67 Cobertura de la Categoría de Desempeño de educación básica 2019 (N)

Servicio Local de Educación Pública	Establecimientos			Matrícula		
	Con categoría	Sin categoría: escuela pequeña	Sin categoría: falta de información	Con categoría	Sin categoría: escuela pequeña	Sin categoría: falta de información
Barrancas	46	0	0	17.251	0	0
Puerto Cordillera	29	8	0	8.098	114	0
Costa Araucanía	19	50	0	4.799	578	0
Huasco	24	20	0	7.192	272	0
Andalién Sur	38	25	0	12.324	340	0
Chinchorro	29	25	0	11.516	253	0
Gabriela Mistral	26	0	0	10.146	0	0

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.68 Cobertura de la Categoría de Desempeño de educación media 2019 (N)

Servicio Local de Educación Pública	Establecimientos			Matrícula		
	Con categoría	Sin categoría: escuela pequeña	Sin categoría: falta de información	Con categoría	Sin categoría: escuela pequeña	Sin categoría: falta de información
Barrancas	9	0	0	4.669	0	0
Puerto Cordillera	10	0	0	4.974	0	0
Costa Araucanía	8	1	0	3.765	368	0
Huasco	7	0	0	3.453	0	0
Andalién Sur	23	1	0	10.561	83	0
Chinchorro	11	1	0	7.137	64	0
Gabriela Mistral	6	0	0	2.720	0	0

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

i. Resultados Categoría de Desempeño en régimen para educación básica

En el siguiente apartado se describen las distribuciones de establecimientos y matrícula en cada Categoría de Desempeño en básica, así como algunas observaciones relevantes sobre los establecimientos insuficientes del territorio SLEP.

Para 2019, el 55% de los establecimientos a nivel nacional, que imparten básica, se encuentran en Categoría de Desempeño Medio, mientras que solo el 6% se ubica en Insuficiente (Tabla 3.69). Para los Servicios el panorama es variado: por un lado, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Huasco²⁰ no presentan establecimientos en Insuficiente, con alrededor del 70% en Desempeño Medio. En contraposición, Barrancas tiene al 20% de sus establecimientos en Insuficiente, mientras que para Gabriela Mistral esta estadística es del 15%. Por otro lado, Chinchorro muestra una distribución de sus establecimientos que se asemeja a la nacional.

²⁰Debe tenerse en consideración que un importante número de establecimientos de esos servicios locales son demasiado pequeños para ser categorizados, por lo que la comparación con SLEP urbanos debe hacerse con cuidado.

Tabla 3.69 Porcentaje de establecimientos según Categoría de Desempeño de educación básica 2019

Servicio Local de Educación Pública	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	Total (N)
Nacional	15%	55%	24%	6%	5.675
Barrancas	0%	37%	43%	20%	46
Puerto Cordillera	3%	69%	26%	0%	29
Costa Araucanía	5%	74%	21%	0%	19
Huasco	0%	71%	29%	0%	24
Andalén Sur	0%	53%	39%	8%	38
Chinchorro	14%	55%	28%	3%	29
Gabriela Mistral	0%	50%	35%	15%	26

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

El análisis en torno a la matrícula, resumida en la Tabla 3.70, sigue las mismas directrices, observándose una situación especialmente crítica para Barrancas y Gabriela Mistral.

Tabla 3.70 *Porcentaje de matrícula según Categoría de Desempeño de educación básica 2019*

Servicio Local de Educación Pública	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	Total (N)
Nacional	19%	56%	20%	4%	2.436.934
Barrancas	0%	39%	44%	17%	17.251
Puerto Cordillera	0%	68%	31%	0%	8.098
Costa Araucanía	3%	83%	14%	0%	4.799
Huasco	0%	63%	37%	0%	7.192
Andalién Sur	0%	56%	40%	4%	12.324
Chinchorro	10%	65%	24%	1%	11.516
Gabriela Mistral	0%	48%	28%	24%	10.146

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Desde la perspectiva de la dependencia administrativa (Tabla 3.71), al comparar el porcentaje de establecimientos insuficientes para el último año, se observa por un lado una brecha de 14 puntos porcentuales entre los establecimientos de Barrancas y el sector particular subvencionado de su territorio. Esta diferencia es de 5 puntos en el caso de Gabriela Mistral. Luego, no existen diferencias para Huasco y Chinchorro entre ambas dependencias. En el caso de los Servicios de Puerto Cordillera y Costa Araucanía, con cero establecimientos en la clasificación de interés, el sector subvencionado tiene por su parte a un 8% y un 7% de sus establecimientos en insuficiente, respectivamente.

Tabla 3.71 Porcentaje de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente en básica 2019, según dependencia

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	8%	4%
Barrancas	20%	6%
Puerto Cordillera	0%	8%
Costa Araucanía	0%	7%
Huasco	0%	0%
Andalíen Sur	8%	0%
Chinchorro	3%	3%
Gabriela Mistral	15%	10%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto a la evolución en la categorización de los establecimientos, a nivel nacional se ha visto una disminución de la proporción que ha sido clasificada en insuficiente. Este panorama se observa en algunos SLEP, aunque el comportamiento en muchos casos es poco consistente (Tabla 3.72). Por una parte, Barrancas, que cuenta con la mayor cantidad de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente, ha disminuido su número en alrededor de 20 puntos porcentuales en los últimos 4 años. Esta disminución se concentra principalmente en 2018 y 2019, años para los cuales ya se encontraba instalado el Servicio. Por su parte, Chinchorro y Gabriela Mistral muestran una tendencia similar, aunque en un rango de magnitud distinta.

Puerto Cordillera, por su parte, disminuyó en un 100% sus establecimientos insuficientes entre 2017 y 2018, manteniéndose para 2019, mientras que Costa Araucanía no ha tenido establecimientos insuficientes en ninguno de los años.

Tabla 3.72 Porcentaje de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente en básica, según año

Servicio Local de Educación Pública	2016	2017	2018	2019
Nacional	11%	11%	8%	6%
Barrancas	40%	39%	33%	20%
Puerto Cordillera	14%	15%	0%	0%
Costa Araucanía	0%	0%	0%	0%
Huasco	9%	0%	4%	0%
Andalién Sur	18%	10%	18%	8%
Chinchorro	11%	11%	3%	3%
Gabriela Mistral	26%	31%	19%	15%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Otro fenómeno asociado a la insuficiencia refiere a los establecimientos que han estado sostenidamente en dicha categoría por cuatro años consecutivos, resumidos en la Tabla 3.73. Estos son de especial preocupación para el Sistema, pues la Ley decreta que, de no haber una mejora significativa en sus resultados, les será revocado el Reconocimiento Oficial. Para el territorio SLEP, únicamente Barrancas cuenta con 4 establecimientos en esta situación, llamada “insuficiencia reiterada”, que albergan 1.536 estudiantes en nivel básica, los cuales deberán ser reubicados en otros centros educativos en caso de no presentar una mejora significativa.

Tabla 3.73 Distribución de establecimientos SLEP con insuficiencia reiterada en básica (N)

Servicio Local de Educación Pública	Básica (2016-2019)	
	Establecimientos	Matrícula
Nacional	120	40.629
Barrancas	4	1.536
Puerto Cordillera	0	0
Costa Araucanía	0	0
Huasco	0	0
Andalién Sur	0	0
Chinchorro	0	0
Gabriela Mistral	0	0

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

ii. Resultados Categoría de Desempeño en régimen para educación media

En el siguiente apartado se describen las distribuciones de establecimientos y matrícula en cada Categoría de Desempeño en media, así como algunas observaciones relevantes sobre los establecimientos insuficientes del territorio SLEP.

Se debe mencionar para estos análisis que el conteo de establecimientos con educación media es bajo, con, por ejemplo, solo 6 establecimientos en el Servicio Gabriela Mistral. Lo que se observa en este nivel es que el 57% de los establecimientos a nivel nacional se encuentra en Categoría de Desempeño Medio para 2019, mientras que un 6% está en Insuficiente. Similar a lo observado en el análisis para básica, el 56% de los establecimientos que imparten media en Barrancas se encuentra en Insuficiente, y ninguno en Categoría de Desempeño Alto. Luego, concentrándonos en este último detalle, Costa Araucanía, y los últimos tres SLEP no cuentan con establecimientos en desempeño Alto. En el caso de Gabriela Mistral, esta realidad se extiende para el desempeño Medio. Estos

resultados se encuentran resumidos en la Tabla 3.74, y están alineados a lo que se presenta para matrícula en la Tabla 3.75.

En general, la noción de que los Servicios ubicados en la Región Metropolitana tienen una distribución sesgada hacia un desempeño más bajo es consistente con que, territorialmente, esta es una de las regiones que no solo concentra gran parte de los establecimientos a nivel nacional, sino que tiene uno de los mayores números de establecimientos insuficientes.

Tabla 3.74 *Porcentaje de establecimientos según Categoría de Desempeño en educación media 2019*

Servicio Local de Educación Pública	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	Total (N)
Nacional	13%	57%	24%	6%	2.837
Barrancas	0%	33%	11%	56%	9
Puerto Cordillera	10%	60%	30%	0%	10
Costa Araucanía	0%	38%	38%	25%	8
Huasco	14%	29%	57%	0%	7
Andalién Sur	0%	35%	48%	17%	23
Chinchorro	0%	45%	45%	9%	11
Gabriela Mistral	0%	0%	67%	33%	6

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Tabla 3.75 Porcentaje de matrícula según Categoría de Desempeño en educación media 2019

Servicio Local de Educación Pública	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	Total (N)
Nacional	16%	60%	19%	4%	1.902.471
Barrancas	0%	28%	20%	52%	4.669
Puerto Cordillera	12%	62%	25%	0%	4.974
Costa Araucanía	0%	54%	39%	6%	3.765
Huasco	14%	18%	68%	0%	3.453
Andalién Sur	0%	46%	48%	6%	10.561
Chinchorro	0%	47%	45%	8%	7.137
Gabriela Mistral	0%	0%	52%	48%	2.720

Nota: Los porcentajes de las filas pueden no sumar 100 por aproximación.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

Para este nivel, las diferencias entre los sectores SLEP y particular subvencionado de cada territorio son más evidentes, al observar el porcentaje de establecimientos insuficientes en 2019 (Tabla 3.76). Por un lado, existe una brecha de 41 puntos entre los establecimientos de Barrancas y sus contrapartes particulares subvencionadas. Esta cifra es de 29 puntos en la situación de Gabriela Mistral, y de solo 4 para Chinchorro. Puerto Cordillera y Huasco no cuentan con casos categorizados en Insuficiente para ser analizados. Luego, el 25% y 17% de los establecimientos de Costa Araucanía y Andalién Sur es insuficiente, respectivamente; mientras que la proporción es de 0% en el sector particular subvencionado de las comunas en las que se encuentran.

Tabla 3.76 Porcentaje de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente en media 2019, según dependencia

Servicio Local de Educación Pública	SLEP	Particular subvencionado
Nacional	19%	3%
Barrancas	56%	15%
Puerto Cordillera	0%	0%
Costa Araucanía	25%	0%
Huasco	0%	0%
Andalién Sur	17%	0%
Chinchorro	9%	5%
Gabriela Mistral	33%	4%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto a la evolución de la proporción de insuficientes (Tabla 3.77), Barrancas muestra un estancamiento en este nivel para los tres años evaluados, mientras que Puerto Cordillera y Huasco llegan a 2019 con un 0%. Costa Araucanía sufre la trayectoria contraria, pasando a tener el 29% de sus establecimientos en categoría Insuficiente en 2018, año de instalación del Servicio. El resto de las trayectorias son diversas y poco consistentes, lo que puede estar dado por la cantidad de casos disponibles para el análisis.

Tabla 3.77 Porcentaje de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente en media, según año

Servicio Local de Educación Pública	2017	2018	2019
Nacional	12%	8%	6%
Barrancas	56%	56%	56%
Puerto Cordillera	10%	10%	0%
Costa Araucanía	0%	29%	25%
Huasco	14%	0%	0%
Andalíen Sur	28%	15%	17%
Chinchorro	9%	18%	9%
Gabriela Mistral	33%	50%	33%

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En cuanto a los establecimientos con insuficiencia reiterada durante tres años, en la Tabla 3.78 se observan 5 en Barrancas y 1 en Chinchorro y Gabriela Mistral. La cantidad de matrícula que albergan en conjunto es de aproximadamente 3.500 estudiantes, número que deberá ser absorbido por otros establecimientos del territorio correspondiente, en el caso de que no presenten una mejora en su categoría en los siguientes años.

Tabla 3.78 Distribución y matrícula de establecimientos
SLEP con insuficiencia reiterada en media (N)

Servicio Local de Educación Pública	Media (2017-2019)	
	Establecimientos	Matrícula
Nacional	107	46.030
Barrancas	5	2.415
Puerto Cordillera	0	0
Costa Araucanía	0	0
Huasco	0	0
Andalién Sur	0	0
Chinchorro	1	572
Gabriela Mistral	1	584

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

- **Resumen**

Los resultados descritos para las Categorías de Desempeño muestran una cierta disonancia con los resultados anteriores (Simce bruto y Otros Indicadores de Calidad), reflejando el impacto de la corrección por nivel socioeconómico de la metodología de Ordenación. Así, los bajos resultados de aprendizaje no se reflejan de forma unívoca en bajas categorías, cuando se compara con el sector particular subvencionado o con municipales de otros territorios. Sin perjuicio de ello, todos los indicadores comparten una relativa estabilidad en el tiempo observado.

Con la excepción de Barrancas –con el menor desempeño global en básica y media-, se observa un bajo nivel de insuficiencia en la matrícula de los establecimientos y en los establecimientos de educación básica, donde destaca una menor cantidad de establecimientos insuficientes en relación a lo reportado para el sector particular subvencionado. La tendencia de los insuficientes, por otro lado, es a disminuir. Para educación media, sin embargo, los resultados muestran un mayor nivel de establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente, con tendencias temporales poco claras, y

menor desempeño que el sector particular subvencionado y el nacional. La identificación de la cantidad de establecimientos con desempeño insuficiente es relevante, al ser una señal frente a la cual el SAC no solo focaliza las acciones de responsabilización, sino que también de orientación y apoyo.

Estos datos deben tomarse con cuidado para la educación básica de los SLEP de Huasco y Costa Araucanía, Andalién Sur y Chinchorro, dado que muchos de sus establecimientos no cuentan con un número suficiente de estudiantes para aplicar la metodología de Ordenación. En consecuencia, la estadística descriptiva de los establecimientos según categoría de desempeño pueden no reflejar correctamente el logro educativo en el territorio en su conjunto.

Por último, es relevante mencionar que el Servicio de Barrancas cuenta con casos con insuficiencia reiterada, por lo que se enfrentan a la posibilidad de perder su reconocimiento oficial. Para el resto de los territorios SLEP existen pocos establecimientos en esta situación.

3.2 Funcionamiento

En este informe, el *funcionamiento* de los SLEP se comprenderá como las condiciones, procesos, y definiciones que se requieren para cumplir con el objetivo de entregar una educación de calidad y con pertinencia local, de acuerdo a los planes y estrategias definidas en el territorio, y en la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP).

De este modo, en primer lugar, se revisarán las **definiciones estratégicas** de la ENEP que conducen el sistema de educación pública a nivel nacional, y cómo se articulan estos lineamientos con la planificación del quehacer del SLEP en base a las necesidades de cada territorio.

Luego se describirá la **gestión administrativa** de cada Servicio, lo que involucra los aspectos operativos y logísticos que deben movilizarse para su adecuada instalación en el territorio; la **gestión pedagógica**, que refiere al diseño de herramientas de apoyo técnico-pedagógico, de acuerdo a las estrategias de cada SLEP; la **gestión de la participación** local desde una perspectiva colaborativa e inclusiva, que promueve el involucramiento de familias y comunidad en materia educativa; y finalmente, la **articulación con**

instituciones locales relevantes y con otras entidades públicas que forman parte del sistema educativo.

Adicionalmente, para entregar antecedentes de la gestión de los establecimientos del territorio desde la visión de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), se incluye un análisis de las rubricaciones de las Visitas Integrales realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación a establecimientos insuficientes de los territorios, entre los años 2015 y 2019.

La descripción de los procesos y objetivos que deben cumplirse para la instalación de los Servicios Locales servirá como base para el análisis de la sección de “Desarrollo”, en la que se identificarán los principales obstaculizadores y facilitadores de la primera etapa de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública.

Para obtener información respecto al funcionamiento de los SLEP, se llevaron a cabo entrevistas²¹ con los Directores Ejecutivos y los Subdirectores de la Unidad Técnico Pedagógica de los primeros siete servicios, en las que se abordaron sus percepciones respecto a las distintas áreas de la gestión mencionadas anteriormente, haciendo énfasis en lo que ha sido la primera fase de instalación del sistema. Adicionalmente, se consideraron datos administrativos proporcionados por la DEP, los Planes Estratégicos Locales de los servicios, la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), y la información que ha sido recopilada por otros estudios sobre la implementación de esta política pública.

3.2.1 Antecedentes de la gestión en establecimientos del territorio de los Servicios Locales

En la siguiente sección se busca describir el escenario existente en el territorio en términos de gestión. Para ello se analizan los resultados de las rubricaciones de las visitas integrales aplicadas a establecimientos insuficientes de las comunas de interés, entre los años 2015 y 2019. Esta información es relevante para contextualizar el funcionamiento de los SLEP, por lo que la descripción realizada busca entregar una mirada global de los diversos aspectos de la gestión.

²¹ Las citas derivadas de las entrevistas no corresponden a citas textuales, pues no emergen de transcripciones, sino de notas de campo. De todas maneras, estas reflejan la esencia del discurso proporcionado por el o la entrevistado/a.

El análisis se centra en tres submuestras: (1) una que considera solo a los establecimientos desde el momento en que han sido traspasados; (2) otra que incluye a los establecimientos del sector público de las municipalidades de interés, antes de ser traspasados; (3) y un análisis considerando los establecimientos de interés para todos los años disponibles, independiente a la fecha del traspaso. Si bien el tamaño de los grupos no permite hacer inferencias o comparaciones con un grado aceptable de confiabilidad, las estadísticas de las tres submuestras son presentadas a modo de antecedente. Así, el análisis central se enfocará en la tercera submuestra. Por último, se optó por identificar aquellos estándares que se encuentran más descendidos bajo el criterio de presentar al 50% o más de sus observaciones en nivel de desarrollo débil.

Se debe considerar que las observaciones y recolecciones realizadas en el contexto de estas visitas se encuentran enfocadas en la gestión del establecimiento como unidad, por lo que no tienen una mirada específica de la gestión de los nuevos sostenedores. No obstante, algunas de las dimensiones incluidas hacen referencia específica a sus responsabilidades, cuestión que ha sido mejor definida en la actualización del año 2020²². En específico, la subdimensión de Liderazgo del sostenedor y la dimensión de Gestión de recursos son ámbitos en los cuales este tiene mayor injerencia.

A modo de resumen, la Tabla 3.80 lista los diez indicadores más descendidos, es decir, los que cuentan con un mayor porcentaje de visitas que catalogan el desarrollo del estándar en “débil”, para las tres submuestras. Algunas de las temáticas que se mencionan refieren al monitoreo sistemático de la ejecución e implementación de planes de formación, utilizando para ella información e indicadores; el fomento de la participación estudiantil tanto en clases como en actividades escolares a partir de la expresión de opiniones e intercambio de ideas basados en el respeto y en la apertura a la diversidad; el involucramiento directivo en el aula a través de la observación de clases, revisión de trabajo y reuniones reflexivas con los docentes; y el trabajo de los docentes en términos de sus prácticas pedagógicas efectivas que aplican en el aula, basadas en la participación e interacción con los estudiantes.

22 Se trata del documento Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), del Ministerio de Educación.

La subdimensión con mayor número de indicadores con un desarrollo más débil, corresponde a la de Gestión del personal (estándares 10.3 a 10.8 de la Tabla 3.79), ámbito correspondiente a la dimensión de Gestión de recursos, elemento central del quehacer del sostenedor. Por ello, este antecedente es fundamental para dar contexto a las necesidades del territorio que los Servicios deben atender directamente durante su funcionamiento.

Tabla 3.79 Estándares Indicativos de Desempeño más descendidos²³

Selección de Estándares Indicativos de Desempeño más descendidos	Antes del traspaso		Desde el traspaso		Todas las visitas	
	Visitas con desarrollo débil	N total	Visitas con desarrollo débil	N total	Visitas con desarrollo débil	N total
1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.	49%	63	27%	11	46%	74
4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	52%	63	31%	13	49%	76
5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje en el aula.	52%	64	54%	13	52%	77
7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto.	67%	49	75%	12	69%	61
9.3 El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.	49%	63	58%	12	51%	75
10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.	46%	66	70%	10	50%	66

23 Para ver los gráficos con los resultados para todos los indicadores, ir al Anexo.

10.4 El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.	52%	60	75%	12	56%	72
10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas.	52%	62	46%	13	51%	75
10.7 El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño.	64%	61	69%	13	65%	74
10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación.	52%	42	80%	5	55%	47

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad a partir de datos del Sistema.

Complementariamente, la siguiente tabla resume las prácticas que deberían encontrarse dentro de las unidades educativas, cuando estas están desarrollando de manera satisfactoria los diversos ámbitos de la gestión destacadas.

Tabla 3.80 Estándares Indicativos de Desempeño más descendidos

Estándares Indicativos de Desempeño	¿Qué se espera del desarrollo satisfactorio?
<p>1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El sostenedor comunica altas expectativas al director sobre metas, funcionamiento y desempeño en el establecimiento. • Trabaja colaborativamente con el director para asumir, fijar y analizar desafíos y aspectos de mejora. • Sostenedor define por escrito roles y atribuciones del director, conocidas por este, además de metas y plazos en diversas áreas de gestión. • El sostenedor evalúa y retroalimenta al director al menos dos veces al año.
<p>4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El director y el equipo técnico-pedagógico realizan observaciones de clases, se reúnen con los docentes para reflexionar, y analizan con ellos las evaluaciones de los estudiantes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<p>5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente declara al inicio de la clase sus objetivos, actividades y relación con clases anteriores. • Se expone a los estudiantes a nueva información, habilidades y actitudes mediante estrategias efectivas y variadas. • Se promueve que los estudiantes elaboren y profundicen la información. • Se busca que los estudiantes practiquen y apliquen los conocimientos y habilidades aprendidas, de diversas maneras. • Se concluye la clase con una síntesis de lo aprendido y de lo que será abordado en la siguiente clase.
<p>7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo sistemático de la ejecución del plan de formación a partir de pautas de chequeo. • Evaluación del impacto del plan a partir de indicadores de acuerdo a las dimensiones que este contiene. • Retroalimentación al plan de formación a partir de diagnósticos e impacto medido.
<p>9.3 El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo directivo y los docentes incentivan a los estudiantes a expresar sus ideas y opiniones, fuera y dentro del aula. Además, organizan constantemente instancias para que esto ocurra, en el marco del respeto y apertura a la diversidad de opiniones.

<p>10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existen condiciones laborales atractivas en el establecimiento para atraer y retener al personal, asociado a sueldos, clima laboral, desarrollo profesional, entre otros. • Existe una descripción explícita del perfil del cargo, alineada al PEI. • Se utilizan distintas estrategias de atracción en términos de búsqueda y publicación de la oferta. • El equipo directivo participa en los procesos de selección básicos. • Los índices de rotación del personal son conocidos y se analizan las causas del retiro para implementar medidas de retención de personal competente.
<p>10.4 El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos anualmente, se evalúa al personal, mediante pautas con criterios explícitos y conocidos, en el ámbito pedagógico, administrativo y de relaciones interpersonales. • Estas evaluaciones se utilizan para generar retroalimentación detallada y de orden formativo.
<p>10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento posee procedimientos básicos de inducción del personal sistemática. • Se priorizan necesidades de perfeccionamiento del personal acordes a la opinión de directivos, profesores y resultados de evaluaciones. • Se escoge cursos, programas y asesorías acordes a las prioridades y necesidades. • Se evalúa la calidad de los cursos, programas y asesorías implementadas. • Se gestiona y financia que la mitad de los docentes se perfeccione, en el año, en las áreas priorizadas.
<p>10.7 El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones para el bienestar del personal, como lo es infraestructura apropiada. • El equipo directivo reconoce desempeño y habilidades individuales o grupales. • Se realizan actos simbólicos y se entregan oportunidades de desarrollo profesional para reconocer el trabajo del personal.
<p>10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existen procedimientos claros y conocidos de desvinculación y ajustes de planta, los cuales son acordes a la normativa y reglamento, además de ser respetados y llevados a cabo oportunamente. • Existen instancias formales de amonestación previas a la desvinculación. • Las desvinculaciones que emergen de causales de alta gravedad son tramitadas oportunamente para no poner en riesgo a los estudiantes.

Nota: Los indicadores que se esperan para el desarrollo satisfactorio fueron extraídos de Mineduc, 2014.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad a partir de datos del Sistema.

Por otra parte, de acuerdo a las 256 observaciones de clases realizadas por la Agencia de Calidad entre marzo del 2017 y octubre del 2018 a establecimientos de los primeros SLEP en el contexto de las visitas integrales a establecimientos en categoría de desempeño insuficiente y medio bajo, y visitas de aprendizaje a establecimientos en categoría de desempeño alto, los resultados reafirman la tendencia general mostrada en donde el indicador de mayor logro es la comunicación respetuosa y los de menor desempeño, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y la conexión con la vida cotidiana.

3.2.2 DEFINICIONES ESTRATÉGICAS

i. Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028

La Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, elaborada por la Dirección de Educación Pública en colaboración con el Ministerio de Educación y aprobada por el Consejo Nacional de Educación, e informada a la Cámara de Diputados y el Senado, fue publicada en el Diario Oficial el 10 de septiembre de este año 2020. Además de la sistematización de evidencia teórica y de experiencias internacionales, la Estrategia fue elaborada en base a una metodología participativa, que consultó a las comunidades escolares de los Servicios Locales, *stakeholders*, expertos, académicos y a la ciudadanía en general, acerca de las percepciones y expectativas de la Educación Pública, las fortalezas y nudos críticos del sistema y los desafíos futuros del modelo.

Luego del análisis de estas instancias participativas y de realizar un diagnóstico de situación del sistema educacional, la Estrategia Nacional identifica **cinco objetivos estratégicos**, con sus correspondientes líneas de acción, y metas a cuatro y ocho años.

Los objetivos estratégicos definidos en el documento y sus respectivas líneas de acción son las siguientes, tomados de DEP, 2020:

1. Mejorar los niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad.

- 1.1. Implementar una gestión curricular inclusiva, equitativa, que disminuya las brechas por género, mejore la equidad y la calidad, con sello en las

competencias fundamentales para el siglo XXI, la formación ciudadana y el área socioemocional, de acuerdo con el currículum nacional.

- 1.2. Monitorear a los estudiantes desde los primeros pasos de la educación parvularia, hasta la finalización de sus estudios en la educación media, hacer seguimiento de los resultados de aprendizaje, reforzar y aplicar iniciativas de mejora. Los datos deben de ser utilizados como apoyo al sistema escolar.
- 1.3. Generar una convivencia escolar positiva, como una responsabilidad de toda la comunidad educativa, abordando la diversidad.
- 1.4. Asegurar educación para todos: trayectoria escolar positiva y articulación entre todos los niveles y contextos educativos.

2. Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema (docentes, educadores de párvulo, directivos, asistentes de la educación y funcionarios del SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.

- 2.1. Desarrollar capacidades en los establecimientos para proveer de una educación de calidad.
- 2.2. Acompañar la labor docente y directiva para mejorar la calidad de sus prácticas, con el fin de lograr “más y mejores aprendizajes en los estudiantes de la Educación Pública”.
- 2.3. Promover la innovación (métodos de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, uso de tecnología) con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y brindar una educación de calidad.

3. Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores.

- 3.1. Instalar gobernanza: asegurar la instalación con altos estándares de funcionamiento de los Servicios Locales de Educación Pública a partir de la experiencia acumulada en la instalación de los primeros SLEP procurando la más alta calidad profesional.
- 3.2. Fortalecer los liderazgos del sistema.
- 3.3. Generar identidad y sello particular en el territorio, resguardando la pertinencia local.
- 3.4. Elaborar, dar coherencia, implementar y monitorear los instrumentos de gestión del sistema, asegurando que sean propicios para la mejora de los

aprendizajes integrales de los estudiantes, incorporando los Estándares Indicativos del Desempeño (EID).

- 3.5. Trabajar de manera colaborativa y en red (profesionales, EE, SLEP).
- 3.6. Involucrar activamente a las familias, como importantes actores.
- 3.7. Aumentar cobertura a través de la oferta educativa pertinente al territorio, asegurando acceso y potenciar la asistencia a clases.
- 3.8. Articular y coordinar con diversas instituciones, posicionando la Nueva Educación Pública.
- 3.9. Modernizar la Educación Pública, incorporando tecnologías que el siglo XXI ofrece y otras prácticas innovadoras de gestión.

4. Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.

- 4.1. Proveer una infraestructura adecuada, digna y propicia para el aprendizaje.
- 4.2. Proveer de los recursos educativos necesarios para un adecuado aprendizaje.

5. Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.

- 5.1. Realizar la mejor gestión financiera con los recursos disponibles.
- 5.2. Gestionar fondos públicos o privados que permitan aumentar los recursos disponibles.

Estos objetivos establecidos en la Estrategia Nacional definen los lineamientos que movilizarán al sistema de educación pública en los próximos ocho años, por lo que las planificaciones de los Servicios Locales y sus establecimientos deben estar en consonancia con ello.

El enfoque participativo del diseño de la Estrategia Nacional busca contribuir a la construcción de una visión compartida de los principios de la Educación Pública, y de las metas y desafíos de los próximos años. Por otra parte, para lograr una coordinación entre los distintos niveles del modelo, la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) explicita los roles que corresponden a cada entidad haciendo referencia a la Ley, y da cuenta de los distintos instrumentos de gestión de cada nivel y cómo debieran relacionarse entre ellos. De este modo, el documento explica que es labor de la Dirección de Educación Pública (DEP) apoyar a los Servicios Locales en aspectos técnicos

y administrativos, y monitorear y evaluar el cumplimiento de la ENEP por medio del Convenio de Gestión Educacional del Director Ejecutivo del SLEP. Así, la ENEP es el instrumento de gestión institucional a nivel nacional.

Luego, a nivel local, la Estrategia Nacional indica que: “cada territorio debe elaborar sus instrumentos, ajustados a la ENEP y operacionalizar de manera concreta en el Plan Estratégico Local (PEL) de cada Servicio Local de Educación Pública (artículo 45); los convenios de desempeño de los Directores Ejecutivos de estos Servicios (artículo 37) y sus Planes Anuales (artículo 46)” (ENEP, 2020, p. 23).

Finalmente, a nivel de establecimientos educativos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) deben responder a estos lineamientos del sistema, pero es decisión de cada centro educacional el mecanismo por el cual se logren dichos lineamientos del nivel nacional y local.

Con estas definiciones, la ENEP busca definir un equilibrio entre centralización y autonomía, es decir, entre la toma de decisiones desde la DEP, desde los SLEP y desde los establecimientos educativos.

ii. Correspondencia entre los Planes Estratégicos Locales y la ENEP

Cada Servicio debe generar un Plan Estratégico Local (PEL) para definir objetivos y acciones de mediano plazo que permitan avanzar hacia la mejora educativa en el territorio. Estos objetivos y acciones deben estar en consonancia con el diagnóstico de los establecimientos educacionales que se encuentran al alero del Servicio Local, de modo de dar respuesta a las necesidades y particularidades de cada uno.

A su vez, el PEL debe estar en sintonía con la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) que, según la Ley N.º 21040, debe considerar aspectos como “la cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí” (ENEP 2017, p.5).

Además de esta planificación a seis años, los SLEP deben diseñar un Plan Anual (PA), que indique el estado de avance de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento de su dependencia, reportar la dotación de docentes y asistentes de la educación que se necesitan para ello, y dar cuenta de las acciones de apoyo técnico pedagógico a implementar en el territorio. El Plan Anual también debe reportar el estado de avance de los objetivos de mediano plazo que establece el Plan Estratégico Local (PEL).

En la Tabla 3.81 se presenta un análisis de la correspondencia entre los objetivos estratégicos de los PEL y los cinco objetivos propuestos en la Estrategia Nacional de Educación Pública. Se observa que las acciones de los próximos años se concentran en el desarrollo de una gestión eficaz de los liderazgos en los diferentes niveles, en el fortalecimiento de las capacidades profesionales del personal a través de instancias de mejora y desarrollo de sus prácticas, y en la mejora en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Esto se ajusta a la necesidad de la primera estrategia nacional que busca instalar un nuevo sistema y un liderazgo intermedio.

Es posible que la menor cantidad de líneas de acción para los objetivos relacionados a la sostenibilidad financiera y a las condiciones físicas y de recursos, tanto en la ENEP como en los instrumentos de gestión de los SLEP, se relacione con la necesidad de enfocar la implementación de esta política pública hacia los aspectos que se vinculan más directamente con el soporte y apoyo pedagógico a los establecimientos educativos, necesidad que ha sido levantada por estudios y análisis de la instalación de los primeros Servicios Locales (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública 2019, 2020; Uribe et al. 2019).

Tabla 3.81 Clasificación de los objetivos estratégicos de los PEL de los Servicios Locales según los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos Estratégicos ENEP	Barrancas	P. Cordillera	Huasco	C. Araucanía	G. Mistral	Chinchorro	Andalíen Sur	Total
Cantidad total de objetivos estratégicos de los PEL^a	5	11	7	6	6	7	7	-
1. Mejorar los niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad.	1	3	2	2	2	1	1	12
2. Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema (docentes, educadores de párvulo, directivos, asistentes de la educación y funcionarios del SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.	1	3	3	2	1	2	1	13
3. Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores.	2	5	4	3	1	4	3	23
4. Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.	1	1	1	1	1	1	1	7
5. Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.	1	2	1	1	1	1	1	8

Nota: (a) La cantidad de objetivos estratégicos de cada SLEP no necesariamente coincidirá con la suma de las columnas de la tabla, debido a que un objetivo del PEL puede alimentar a más de un objetivo estratégico de la ENEP.

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

Si bien la coherencia entre la ENEP y los PEL de los Servicios Locales está mandatada por Ley, es interesante observar que existe consistencia en los focos de acción de ambos instrumentos de gestión y, al mismo tiempo, se refleja la particularidad de cada SLEP en sus documentos estratégicos, habiendo diferencias en los formatos, estructuras, cantidad de objetivos a mediano plazo, y referencias a especificidades del territorio.

En el caso de **Barrancas** se plantean cinco objetivos estratégicos (ver Tabla 3.82). Los objetivos N.º 3 y N.º 4 responden al tercer lineamiento de la ENEP, que apunta a “Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores” (DEP 2020, p.36) lo que, entre otras cosas, abarca el involucramiento de las familias y la cobertura de la oferta educativa como líneas de acción.

Estos dos puntos son mencionados precisamente en las entrevistas con el Director Ejecutivo y la Subdirectora de la Unidad Técnico Pedagógica de Barrancas, apuntando sobre todo a la importancia de la participación de las madres y padres en materia educativa, y la gestión de la matrícula en el territorio.

La mayor prioridad, según mencionan los entrevistados, es la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, para lo cual han levantado información sobre las necesidades específicas del territorio. Este último punto es destacado como un desafío importante para el Servicio Local ya que, a propósito de la situación de pandemia de este año 2020, se requiere comprobar que los estudiantes han adquirido los aprendizajes esperados. Además, los entrevistados mencionan que durante este año se caracterizó a los estudiantes del territorio y se diagnosticaron las necesidades de conectividad de los hogares, para así generar planes especializados por establecimiento. Todo esto se explicita entre los lineamientos del objetivo N.º 1 del PEL, que busca mejorar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. Según se indica, el SLEP se encargará de “apoyar a los establecimientos y jardines infantiles en el desarrollo de estrategias que permitan abordar las brechas de aprendizaje provocadas por períodos de suspensión de clases presenciales por motivos de pandemia u otros” (PEL Barrancas 2020, p.40).

Tanto en el PEL de Barrancas como en las entrevistas surge la educación inicial y la inclusión migrante como aspectos clave de la gestión. Como se presentó en la sección de caracterización, Barrancas cuenta con un total

de 46 jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (en adelante, VTF) y establecimientos que imparten educación parvularia, que suman una matrícula de 2.956 niños y niñas, lo que es la cifra más alta en contraste con el resto de los Servicios Locales. Asimismo, cuenta con uno de los más altos porcentajes de estudiantes extranjeros (13%) entre los SLEP traspasados. En línea con esto, entre los lineamientos del objetivo N.º 1 del PEL, se menciona la generación de ambientes sanos e inclusivos, y el acompañamiento a los establecimientos y jardines infantiles que requieren de más apoyo. Asimismo, el objetivo N.º 2, que busca fortalecer las competencias profesionales en los establecimientos, hace referencia específica al personal de los jardines infantiles.

Por último, sostienen que la mejora en la infraestructura es un foco de atención, sobre todo en ciertos sectores del territorio, lo que se vincula con los objetivos cuarto y quinto de la ENEP, y se plasma en el objetivo N.º 5 del PEL. Este objetivo también hace alusión a los jardines infantiles del territorio.

Tabla 3.82 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Barrancas y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Barrancas	Objetivos ENEP
1. Crear condiciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	Objetivo 1
2. Fortalecer las competencias profesionales y técnicas en los establecimientos educacionales y jardines infantiles.	Objetivo 2
3. Fortalecer la gestión institucional, administrativa y financiera del Servicio Local como sostenedor.	Objetivo 3
4. Fortalecer la vinculación con la comunidad y las formas institucionales de participación e inserción territorial.	Objetivo 4
5. Mejorar las condiciones operacionales y de infraestructura de los establecimientos.	Objetivo 5

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

Con respecto al Servicio Local de **Puerto Cordillera**, el Plan Estratégico Local

define once objetivos estratégicos, de los cuales cinco tienen relación con el tercer objetivo de la ENEP (ver tabla 3.83). De este modo, al igual que Barrancas, se dedican líneas de acción específicas para el fortalecimiento del liderazgo, el desarrollo profesional a través de redes colaborativas, y herramientas de gestión para mejorar la calidad educativa en los establecimientos del territorio. Además, se plantea un objetivo específico para la generación de confianza y valoración de la Educación Pública, lo que se vincula con una de las líneas de acción que la ENEP establece para su tercer objetivo.

Por otra parte, se dedican tres objetivos estratégicos a la mejora de los aprendizajes integrales de los estudiantes del territorio, señalando un foco en la convivencia, inclusión, participación y bienestar biopsicosocial de la comunidad. Además, en las entrevistas se menciona la necesidad de trabajar en la nivelación de los aprendizajes, mejorar la trayectoria educativa de los estudiantes, y responder a las necesidades de la educación rural, cuya matrícula en el territorio asciende a un 11%.

En el PEL, se observa una referencia en el objetivo estratégico N.º 5 a la mejora de la tasa de titulación técnico profesional. En las entrevistas se menciona que se desarrollará un estudio para analizar las especialidades del territorio, la Titulación TP y las certificaciones de calidad.

Asimismo, se establecen tres objetivos que se vinculan con la segunda línea de trabajo que establece la ENEP, esto es: “Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas” (DEP 2020, p.36).

Finalmente, hay dos lineamientos dedicados a la eficiencia de la gestión presupuestaria y a la provisión de bienes y servicios para los establecimientos, resguardando la transparencia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Según se indica en las entrevistas, en este año de pandemia el foco de los recursos estuvo en la sanitización y la mejora de la conectividad de los establecimientos. De todas formas, en paralelo se encuentran desarrollando proyectos de mejora de la infraestructura y modernización de los espacios educativos, que han sido muy deficitarios a lo largo de los años.

Tabla 3.83 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Puerto Cordillera y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Puerto Cordillera	Objetivos ENEP
1. Mejorar los aprendizajes integrales de los estudiantes.	Objetivo 1
2. Promover una gestión educativa de calidad en los establecimientos.	Objetivo 3
3. Fomentar la participación para la generación de confianza y valoración de la Educación Pública.	Objetivo 3
4. Acompañar técnicamente la implementación de herramientas de gestión en los establecimientos.	Objetivo 3
5. Desarrollar mecanismos de monitoreo y seguimiento de los procesos y resultados educativos.	Objetivo 1
6. Promover una cultura de desarrollo profesional en redes colaborativas.	Objetivo 2
	Objetivo 3
7. Asegurar el desarrollo profesional de los docentes y asistentes de la educación.	Objetivo 2
8. Fortalecer los liderazgos en los equipos directivos y técnico-pedagógicos en los establecimientos educacionales.	Objetivo 2
	Objetivo 3
9. Fortalecer la convivencia, inclusión, participación y el bienestar biopsicosocial a nivel territorial.	Objetivo 1
10. Generar sostenibilidad y eficiencia en la Gestión Presupuestaria.	Objetivo 5
	Objetivo 4
11. Mejorar la planificación de gastos educativos participativos que entreguen confianza y transparencia.	Objetivo 5

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

En cuanto al Servicio Local de **Huasco**, la planificación de los próximos cinco años se sustenta en siete objetivos estratégicos. Siguiendo la línea de la ENEP, el foco se encuentra en fortalecer las competencias y capacidades de los equipos directivos y docentes, y el liderazgo que ejercen en el territorio, todo en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Como se observa en la tabla 3.84, los objetivos N.º 1, N.º 2, N.º 3, N.º 5 y N.º 6 apuntan a estos fines.

Si bien la cantidad de jardines infantiles VTF y establecimientos que imparten educación parvularia no es alta en comparación a los otros Servicios Locales, los objetivos N.º 2 y N.º 3 de la estrategia mencionan explícitamente el fortalecimiento de las competencias de las educadoras y asistentes del nivel.

En las entrevistas con el Director Ejecutivo y el Subdirector de la Unidad Técnico Pedagógica, se comenta que potenciar las competencias docentes a través de la formación continua es una de las prioridades de la gestión, dado el vínculo que existe con los aprendizajes y el desarrollo de niños y jóvenes. En relación a esto, hay una intención por trabajar en un acompañamiento que impacte en el aula, y así contribuir más directamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, que se considera la razón de ser del SLEP. En concreto, los objetivos N.º 3 y N.º 4 manifiestan este fin, a través del fortalecimiento de la gestión técnico pedagógica de los equipos docentes, y de la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, los objetivos N.º 6 y N.º 7 apuntan a temáticas de gestión interna y mejora en la infraestructura que, según indican los entrevistados, es un aspecto clave para los establecimientos del territorio.

Tabla 3.84 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Huasco y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Huasco	Objetivos ENEP
1. Fortalecer en los cuerpos directivos del SLEP de Huasco capacidades profesionales y personales, dotándolos de herramientas modernas y eficaces de liderazgo técnico pedagógico que permitan que las y los estudiantes logren aprendizajes de calidad integral y en concordancia con el contexto territorial en el que se encuentran insertos.	Objetivo 2 Objetivo 3
2. Potenciar las competencias y habilidades de los equipos docentes, asistentes de la educación y educadoras de párvulos del SLEP de Huasco en concordancia a los proyectos educativos institucionales de los establecimientos.	Objetivo 2 Objetivo 3
3. Fortalecer la gestión técnico pedagógica de los equipos docentes, asistentes de la educación y educadoras de párvulo con el fin que estos propicien el logro de aprendizajes de calidad integral de las y los estudiantes.	Objetivo 1 Objetivo 2
4. Generar estrategias educativas y pedagógicas que permitan hacer de los establecimientos del SLEP de Huasco, espacios de formación seguros, democráticos y participativos para toda la comunidad educativa.	Objetivo 1
5. Promover la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa del SLEP de Huasco con énfasis en el vínculo familia-establecimiento.	Objetivo 3
6. Asegurar una gestión interna eficiente que brinde soporte eficaz para el funcionamiento de los establecimientos y Sistema de Educación Pública del SLEP de Huasco.	Objetivo 3 Objetivo 5
7. Generar condiciones de infraestructura y equipamiento que permitan que las y los estudiantes lleven a cabo su proceso de enseñanza en espacios acogedores y seguros.	Objetivo 4

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

El Servicio Local de **Costa Araucanía** define seis objetivos estratégicos (ver Tabla 3.85). Los objetivos N.º 1 y N.º 3 se relacionan con la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, y se explicita un foco en el desarrollo integral, específicamente, en el trabajo de las habilidades del siglo XXI, en la formación ciudadana y en una convivencia positiva e inclusiva. En las entrevistas con el Director Ejecutivo y la Encargada de la Unidad Técnico Pedagógica, esto último se vincula al sello de interculturalidad del Servicio Local. Como se observó en la sección de caracterización de los SLEP, el 48% de la matrícula de Costa Araucanía pertenece a pueblos originarios.

Además, en las entrevistas se relevan como desafíos del territorio la reducción de las brechas en los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo considerando que la pandemia podría traer consecuencias negativas en este sentido.

De modo similar a la ENEP y al resto de los Servicios Locales, se observa un foco especial en el trabajo de las capacidades de liderazgo y desarrollo profesional de los equipos directivos y docentes, lo que se visualiza en los objetivos estratégicos N.º 2, N.º 3, y N.º 5.

Los objetivos restantes están orientados a la administración eficiente de los recursos, y a la mejora de la infraestructura. Los entrevistados comentan que los proyectos de conservación y mejora de las condiciones de los establecimientos son parte de las grandes necesidades del territorio. Adicionalmente, el mundo rural requiere de apoyo en términos de transporte y de vinculación con otros establecimientos y estudiantes. De los siete Servicios Locales traspasados, Costa Araucanía es el que cuenta con la mayor cantidad de establecimientos en zona rural, alcanzando un 71%.

Tabla 3.85 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Costa Araucanía y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Costa Araucanía	Objetivos ENEP
1. Promover diseños pertinentes y prácticas efectivas de aprendizaje que aseguren el desarrollo integral y las habilidades del siglo XXI de las niñas, niños, jóvenes y adultos del territorio.	Objetivo 1
2. Movilizar capacidades de liderazgo colaborativo en los equipos directivos y de gestión con foco en los aprendizajes de los estudiantes de Costa Araucanía.	Objetivo 2 Objetivo 3
3. Promover la buena convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza y cultura democrática de inclusión y participación en el territorio.	Objetivo 1 Objetivo 3
4. Gestionar eficientemente los recursos en los ámbitos administrativo, técnico y pedagógico, tanto al interior del SLEP como en los establecimientos educativos del territorio.	Objetivo 5
5. Desarrollo de un equipo de trabajo suficiente, competente y comprometido con su labor, caracterizado por un clima laboral propicio para el aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos.	Objetivo 2 Objetivo 3
6. Asegurar espacios, mobiliario y equipos en condiciones favorables, para los procesos educativos que aseguren experiencias de aprendizaje profundo, diversas y pertinentes.	Objetivo 4

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

El Plan Estratégico Local de **Chinchorro** describe siete objetivos. El primero apunta a la mejora del desarrollo y aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, a través del fortalecimiento de la gestión técnico pedagógica de los directivos, equipos de docentes y asistentes de la educación, con lo que se cubren los tres primeros objetivos de la ENEP (ver tabla 3.86). El objetivo N.º 2, también responde al desarrollo de capacidades de los equipos, y hace referencia explícita al trabajo con los jardines infantiles VTF del territorio. Si bien Chinchorro solo cuenta con 28 jardines infantiles y establecimientos que imparten educación parvularia bajo su alero, estos representan a una matrícula de 1.916 niños y niñas, lo que es una de las cifras más altas entre los Servicios Locales traspasados.

En tanto, los objetivos N.º 3, N.º 4 y N.º 7 refieren al tercer objetivo de la

ENEP, que considera el liderazgo, el involucramiento de las comunidades, e instalar el sello de la educación pública en el territorio. Luego, los objetivos N.º 5 y N.º 6 se vinculan a la operación financiera y de recursos del territorio. Nuevamente se hace referencia a la condición de los jardines infantiles.

En la entrevista realizada a la Directora Ejecutiva se menciona la importancia de la inclusión y la gestión de la diversidad. En el territorio, la matrícula migrante alcanza un 16%, lo que posiciona a este Servicio Local en segundo lugar luego de Gabriela Mistral (18%). Adicionalmente, existe una alta cantidad de estudiantes que se identifican con un pueblo originario (30%), cifra que sigue a Costa Araucanía, que como se dijo, es el Servicio con el mayor porcentaje (48%). En relación a esto, cabe destacar que el PEL de Chinchorro establece la inclusión e interculturalidad como uno de sus sellos y, en su objetivo estratégico N.º 7, hace referencia a la gestión de los aprendizajes con foco inclusivo.

Asimismo, la educación rural también se destaca como una particularidad del territorio, que requiere de articulación con los Microcentros y dirigir recursos para apoyar a los profesores de escuelas pequeñas. El 53% de los establecimientos del territorio se encuentra en zona rural. En términos de matrícula de educación regular, cuenta con el mayor porcentaje entre los Servicios Locales traspasados (17%). El Plan Estratégico menciona como una problemática la existencia de “metodologías de enseñanza rural desactualizadas y descontextualizadas en establecimientos unidocentes” (PEL Chinchorro 2020, p.62) y, respecto a los recursos educativos, el desarrollo de proyectos que “no cuentan con criterios de identidad patrimonial de acuerdo con la zona de ubicación” (PEL Chinchorro, 2020, p.63). Respecto a esto último, el objetivo N.º 6 del PEL hace referencia explícita a la importancia de generar proyectos acordes a la zona geográfica de los establecimientos.

Tabla 3.86 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Chinchorro y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Chinchorro	Objetivos ENEP
1. Mejorar la gestión pedagógica en los equipos directivos y técnicos, docentes, educadoras de párvulos y asistentes de la educación propendiendo a una educación pública de calidad.	Objetivo 1
	Objetivo 2
	Objetivo 3
2. Fortalecer el desarrollo de capacidades en EE, jardines infantiles VTF y el Servicio Local, contribuyendo al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.	Objetivo 2
3. Promover una cultura organizacional acorde a los principios de la Nueva Educación Pública.	Objetivo 3
4. Contribuir al bienestar y participación de las comunidades educativas.	Objetivo 3
5. Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.	Objetivo 5
6. Mejorar las condiciones físicas de los EE y jardines infantiles VTF.	Objetivo 4
7. Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo, en atención a las necesidades y sellos del territorio.	Objetivo 3

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

El Servicio Local de **Andalién Sur** define siete objetivos estratégicos (ver Tabla 3.87). Los objetivos N.º 1, N.º 3 y N.º 7 apuntan hacia la gestión efectiva en el territorio y a la promoción de la inclusión, de una buena convivencia escolar y de la participación de la comunidad en los establecimientos de la zona.

Entre las líneas de acción del objetivo N.º 7, se menciona “actualizar y promover la oferta educativa de los establecimientos educacionales del territorio” (PEL Andalién Sur, 2020, p.62), frente a lo cual hay un indicador específico para la cobertura del nivel de educación parvularia. Andalién Sur cuenta con 41 jardines infantiles VTF y establecimientos que imparten el nivel parvulario, lo que representa una matrícula de 1.539 niños y niñas.

El objetivo N.º 2 se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al igual que el SLEP de Costa Araucanía, menciona un foco en las habilidades del siglo XXI. En las entrevistas con el Director Ejecutivo y la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica, se vislumbra la nivelación de los aprendizajes como un desafío importante, considerando que la pandemia pudo afectar los procesos de enseñanza. También se plantea ampliar las posibilidades educativas para los establecimientos en contexto de encierro, y potenciar la educación de adultos en el territorio. Según lo que informan en el PEL en base a datos SIGE, el SLEP cuenta con cuatro establecimientos con educación de jóvenes y adultos, con una matrícula de 143 estudiantes, y con un establecimiento en contexto de encierro, con una matrícula de 12 estudiantes (PEL Andalién Sur, 2020).

El objetivo N.º 4 apunta a la gestión de la dotación docente, y tiene vínculo con el segundo lineamiento de la ENEP debido a que, entre las líneas de acción, se menciona el desarrollo de estrategias de capacitación del personal.

Por último, los objetivos N.º 5 y N.º 6 se enfocan en la mejora de la infraestructura, y la administración adecuada de los recursos financieros del SLEP.

Tabla 3.87 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Andalién Sur y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Andalién Sur	Objetivos ENEP
1. Potenciar la gestión de los procesos pedagógicos del territorio, fortaleciendo el desarrollo organizacional de los establecimientos educacionales.	Objetivo 3
2. Favorecer la instalación de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a las necesidades formativas del siglo XXI.	Objetivo 1
3. Fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana, la inclusión y la participación de la comunidad educativa en los establecimientos educacionales del territorio.	Objetivo 3
4. Implementar un proceso de análisis de dotación según requerimientos curriculares.	Objetivo 2
5. Evitar el deterioro progresivo mediante la implementación gradual de mejoras en la infraestructura de los establecimientos educacionales.	Objetivo 4
6. Generar una eficaz administración de los recursos financieros para lograr un adecuado proceso de enseñanza.	Objetivo 5
7. Optimizar la gestión del sostenedor para dar respuesta a las necesidades de los establecimientos educacionales del territorio.	Objetivo 3

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

El Plan Estratégico Local de **Gabriela Mistral** define seis objetivos que se vinculan a cinco dimensiones de la gestión, estas son: “Liderazgo, autonomía y gestión estratégica”, “Gestión pedagógica y visibilización”, “Convivencia, bienestar y participación de la comunidad”, “Desarrollo profesional: comunicación y motivación”, y “Recursos financieros, educativos y de infraestructura”. Solo esta última dimensión cuenta con dos objetivos (N.º 5 y N.º 6), mientras que el resto se corresponde con los cuatro primeros. Según se indica en el documento, estas dimensiones “dan cuenta de los aspectos deseados dentro de la ENEP, pero también de la mirada propia del territorio” (PEL Gabriela Mistral, 2020, p.77).

Como ilustra la Tabla 3.88, los objetivos estratégicos N.º 2 y N.º 3 responden al primer objetivo de la ENEP, que busca la mejora de los resultados y logros educativos

de los estudiantes. Los indicadores presentados para medir el cumplimiento de estos objetivos apuntan al monitoreo de los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes. En específico, se menciona la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes de 2.º básico, utilizando los datos de la Evaluación Progresiva de la Agencia de Calidad de la Educación, y los avances en los distintos Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) de la misma institución.

Según se comentó en las entrevistas con el Director Ejecutivo y la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica del SLEP, esta mirada integral de la calidad educativa fue destacada por los actores educativos de los establecimientos, y forma parte de los sellos del Servicio Local. En específico, se menciona la calidad educativa, la inclusión y la formación integral de los estudiantes, sobre todo en aspectos relacionados con la convivencia y la participación. El énfasis especial en la inclusión y la convivencia probablemente se relaciona con la alta matrícula extranjera del territorio que, como se presentó en la sección de caracterización, alcanza la cifra más alta entre los SLEP con un 18%.

El objetivo N.º 4, en tanto, se corresponde con el segundo lineamiento estratégico de la ENEP, es decir, “fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema” (DEP 2020, p.36). Según se indica en el PEL, se busca potenciar la formación de directivos y docentes y procurar que esto se traduzca en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Relacionado con este último punto, el objetivo N.º 1 del PEL apunta a la promoción del liderazgo, tal y como lo define el tercer lineamiento de la ENEP. Este objetivo hace referencia específica a la autonomía de la gestión lo que, según indicaron los entrevistados, es una demanda que surge desde los mismos establecimientos. En este sentido, se están desarrollando alianzas estratégicas con centros de liderazgo para fortalecer el nivel intermedio y la articulación virtuosa entre los líderes del sistema.

Finalmente, los objetivos N.º 5 y N.º 6 se corresponden con los dos últimos lineamientos de la ENEP (quinto y cuarto, respectivamente). El primero apunta a asegurar la disponibilidad de recursos y financiamiento para llevar a cabo los propósitos del Servicio Local, mientras que el segundo al mantenimiento y mejora de los espacios educativos para apuntar al desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

Tabla 3.88 Correspondencia entre los objetivos estratégicos del SLEP Gabriela Mistral y los objetivos estratégicos ENEP

Objetivos estratégicos Gabriela Mistral	Objetivos ENEP
1. Promover un alto liderazgo pedagógico con autonomía en la gestión.	Objetivo 3
2. Impulsar una efectiva gestión pedagógica y curricular replicable en el territorio.	Objetivo 1
3. Fortalecer los vínculos SLEP y sus establecimientos con la comunidad educativa.	Objetivo 1
4. Potenciar una gestión pertinente del recurso humano.	Objetivo 2
5. Fortalecer la sostenibilidad financiera del proyecto educativo.	Objetivo 5
6. Promover la mantención e inversión en espacios, equipamiento e infraestructura de los establecimientos educativos.	Objetivo 4

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación en base a PEL de cada SLEP y objetivos de la ENEP.

En las entrevistas con Directores Ejecutivos y Encargados de la Unidad Técnico Pedagógica de los siete Servicios Locales se destaca el logro de la articulación entre la ENEP y los PEL. En general, se describe como un proceso complejo, ya que se debe responder a los grandes lineamientos nacionales, y al mismo tiempo, dar cuenta de las necesidades específicas de cada territorio, todo esto utilizando la metodología de árbol de problemas desarrollada por la DEP²⁴:

El PEL logró alinearse mucho a la ENEP. La DEP ha dado formatos y la metodología de árbol de problemas, en donde un problema pasa a ser objetivo estratégico. Tenemos objetivos parecidos a los de la ENEP, (...) pero cuesta armar un relato estratégico (Director Ejecutivo, segunda generación²⁵).

²⁴ Los fragmentos destacados en letra cursiva a continuación son notas de campo tomadas a partir de las entrevistas y tienen el propósito de recoger impresiones, por lo que no se trata de una referencia textual.

²⁵ Llamaremos “primera generación” a los cuatro SLEP que fueron traspasados en el año 2018 (Barrancas, Puerto Cordillera, Huasco y Costa Araucanía) y “segunda generación” a los tres SLEP que pasan a ser sostenedores en el año 2020 (Chinchorro, Gabriela Mistral y Andalién Sur).

Para la elaboración del PEL nos despegamos un poco. Seguimos la estructura, pero buscando acoplarnos más al territorio (Director Ejecutivo, primera generación).

Adicionalmente, algunos entrevistados consideran que lograr consistencia con los instrumentos de gestión de los establecimientos del territorio añade complejidad a la elaboración de la planificación. Uno de los Directores Ejecutivos considera que los convenios de desempeño de los directores de los establecimientos debieran adecuarse de manera previa a los lineamientos de la ENEP, para que durante la etapa de instalación se haya avanzado en esta materia.

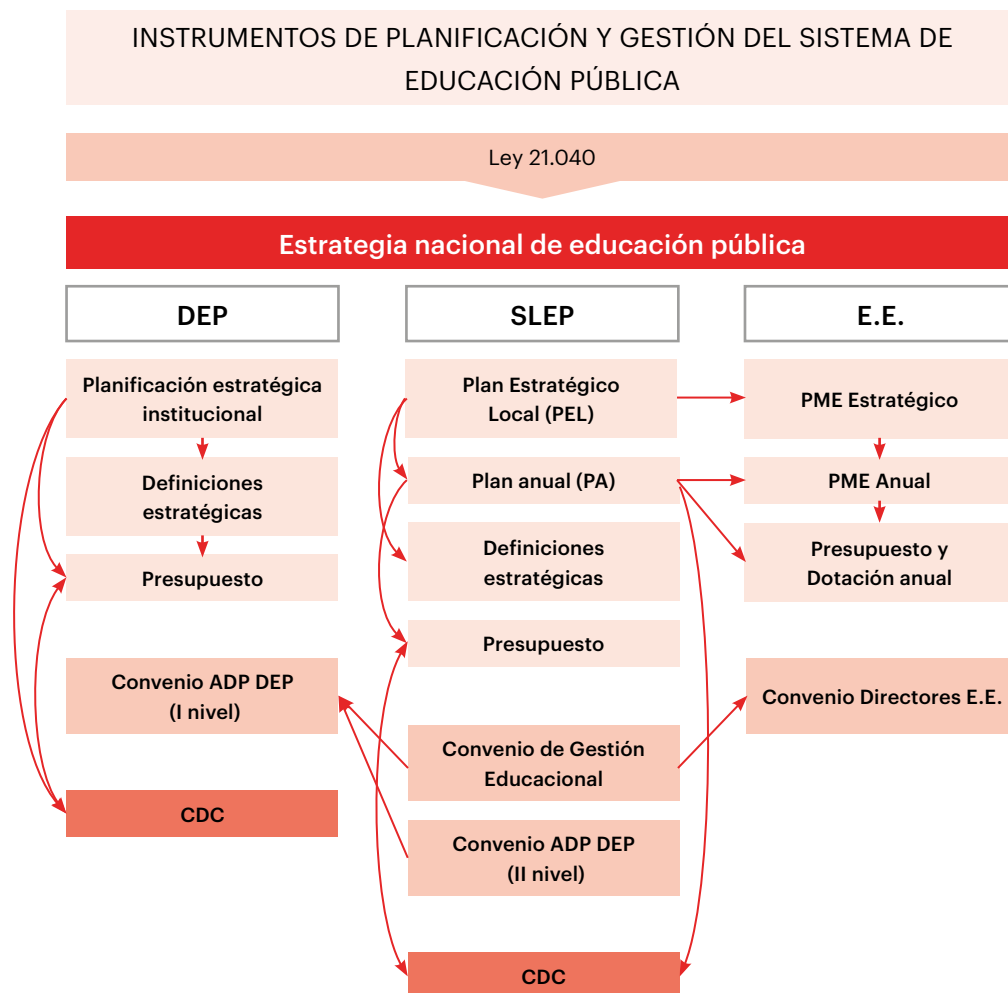
En esta línea, otro de los entrevistados reflexiona acerca de la complejidad de que coexistan múltiples indicadores de gestión en el sistema. Además de los convenios de gestión propios de un servicio público, se deben reportar los avances del Plan Anual y de los Planes Estratégicos Locales, lo que requiere de recursos humanos dedicados exclusivamente a estas labores.

Según lo que han reportado estudios nacionales, para una buena coordinación entre las definiciones a nivel nacional, local, y de cada establecimiento educativo se requiere de una clara definición de roles, y del logro de una visión compartida de lo que se busca como sistema (Bellei et al. 2018; Uribe et al. 2019). Si bien la ENEP fue desarrollada mediante una metodología participativa, y delimita las funciones de cada una de las entidades que conforman el sistema, es importante monitorear de qué manera estas definiciones van siendo internalizadas por cada territorio en la práctica.

Como menciona CEPPE-DESUC (2019) en su levantamiento de la línea base para la evaluación del modelo de la Educación Pública, “el liderazgo en los distintos niveles (encargados nacionales, sostenedores, directores de escuela) es central para la gestión del cambio y transformación de las formas (...) de funcionamiento del sistema escolar. (...) [Es importante] el trabajo en esta dimensión con todos los actores involucrados, con un especial énfasis en los directivos y docentes, verdaderos engranajes de esta iniciativa” (p.24). En este sentido, es importante poner especial atención a los aspectos actitudinales de los actores educativos, sobre todo en el marco de la Nueva Educación Pública, que requiere de la coordinación de la gestión

educativa en distintos niveles. Una visión compartida de las metas de la política educativa permite dar sentido y movilizar la labor de cada miembro del sistema hacia objetivos comunes, en este caso, la mejora de la calidad educativa de los territorios.

Con todo, la elaboración de la ENEP y los Planes Estratégicos Locales, tanto como su alineamiento con los diferentes instrumentos de gestión, es un paso inicial (por lo demás requerido por Ley) que posibilita, a nivel formal, un liderazgo y planificación más eficiente de la administración de los SLEP. En la siguiente gráfica se muestra el modelo de coordinación que la DEP ha establecido para el alineamiento de los instrumentos de planificación, incluyendo además elementos propios de la gestión pública (como convenios de desempeño colectivo, convenios ADP y presupuesto).



Sin embargo, todo esto no es en sí mismo suficiente para que dicha gestión ocurra. De hecho, la mayoría de estos documentos son demasiado recientes y están en tal grado interrelacionados con las dificultades del proceso de traspaso, que se requiere de un tiempo adicional para contrastar los instrumentos de gestión, aún de índole declarativo, con la administración de los recursos, la planificación y la priorización que cada SLEP haga en sus tareas.

3.2.3 GESTIÓN ADMINISTRATIVA

El traspaso del mundo municipal a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública trae consigo la gestión de diversos aspectos logísticos y operativos de gran envergadura, que se han identificado como un gran desafío para la puesta en marcha del sistema (Bellei, et al., 2018; Uribe et al., 2019; Consejo de Evaluación, 2020). Entre ellos, pueden mencionarse el traspaso del personal, del mobiliario y de la infraestructura que estaba bajo la administración de los municipios, y el saneamiento de las finanzas heredadas al SLEP.

A partir de las entrevistas con los Directores Ejecutivos y los Subdirectores de la Unidad Técnico Pedagógica de los siete primeros servicios traspasados, se identificaron distintas temáticas que, desde la perspectiva de estos actores, han sido características de la primera fase de instalación de los SLEP. A continuación, se presentan los hallazgos respecto a la gestión administrativa de los servicios durante este periodo.

i. Dificultades administrativas y financieras

El primer aspecto que surge del discurso de los entrevistados, refiere a las dificultades administrativas y financieras del proceso de transición desde el municipio a los SLEP. La información, documentación e inventarios de los municipios no siempre se encuentran ordenados y sistematizados, lo que dificulta la gestión de los Servicios Locales, principalmente desde el punto de vista financiero.

Algunos entrevistados mencionan que este factor, sumado al poco tiempo disponible para la normalización de estos asuntos administrativos, hacen que el período del traspaso establecido actualmente por Ley sea complejo, tanto para la primera como para la segunda generación de SLEP:

Dentro de los objetivos estratégicos de estos primeros años se busca generar una armonía en la gestión de los activos. Recibimos un sistema desordenado, y tenerlo zanjado desde lo administrativo y financiero es clave para encontrar los pilares para seguir con lo demás. (Director Ejecutivo, segunda generación).

La regularización de los bienes e inmuebles también es una dificultad del proceso. Además del desafío de normalizar la infraestructura de los establecimientos, que en algunos territorios es un aspecto crítico a resolver, en ocasiones se presentan problemas con los bienes raíces de los Servicios Locales, que figuran como propietarios de terrenos del municipio, como los CESFAM, plazas o estadios. Asimismo, se indica un caso en el que hay establecimientos ubicados en propiedades privadas.

Otro de los aspectos administrativos que se menciona recurrentemente es la sobredotación que heredan los Servicios Locales. De aquí se derivan problemas financieros sensibles y difíciles de resolver. Según mencionan algunos entrevistados, hay disparidad entre los sueldos de docentes y asistentes de la educación de las diferentes comunas, y las desvinculaciones generarían un problema en el territorio, sobre todo en las comunas más vulnerables:

La dotación docente es un problema financiero, genera problemas de déficit. Las subvenciones no te alcanzan para pagar sueldos. Pero es un problema de la educación pública en general. Los municipios ponían aporte municipal, que ahora es aporte fiscal, pero no se sabe si el Estado subvencionará ese déficit. (Director Ejecutivo, segunda generación).

La organización y normalización de todos estos aspectos administrativos y financieros, abarcan gran parte de la gestión de los SLEP y de la DEP, tanto durante la entrada en funcionamiento como durante el traspaso educativo, por lo que la sistematización de los aprendizajes y la elaboración de protocolos de acción para adelantarse a problemáticas ya conocidas, se visualizan como clave para poder abordar la instalación de una manera más eficiente. Asimismo, se visualiza como necesario el apoyo entre los actores relevantes para poder llevarse a cabo.

ii. Recursos humanos para la instalación

Según define la Ley 21040, para la conformación de los Servicios Locales, los profesionales de la educación que se desempeñaban en los DAEM o en las Corporaciones Municipales se traspasan directamente al nuevo SLEP, mientras que el personal que tenía funciones con relación directa a la prestación del servicio educacional, y que ingresó a más tardar el 30 de noviembre del año 2014, podrá acceder a un concurso cerrado para postular al Servicio Local bajo la calidad jurídica de planta (según indica el artículo N.º 39 Transitorio). Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de selección vía concurso abierto, para seleccionar a los cargos a contrata del SLEP.

Los Directores Ejecutivos y Encargados de la Unidad Técnico Pedagógica plantean frecuentemente que un equipo con los conocimientos adecuados podría facilitar algunas aristas del proceso de instalación. Desde su perspectiva, el aprendizaje de las lógicas y dinámicas de los Servicios Locales se está generando sobre la marcha, sobre todo considerando que los funcionarios provenientes de los municipios no siempre cuentan con los conocimientos técnicos idóneos para responder adecuadamente a esta nueva figura. Los tiempos previstos parecen no ser suficientes para dotar a los servicios de personal idóneo para la tarea.

Se menciona, por ejemplo, la necesidad de contar con funcionarios que tengan conocimiento de las leyes y normativas educativas, y de las funciones de los distintos organismos que interactúan con los Servicios Locales, para asesorar en los aspectos jurídicos del traspaso y del funcionamiento.

Asimismo, algunos entrevistados destacan la importancia del conocimiento de los procesos administrativos de un servicio público, como la gestión de licitaciones, compras y pagos, la planificación y generación de buenos convenios de gestión institucional, y la comprensión de los sistemas de contabilidad financiera. Por ejemplo, en palabras de uno de los directores:

Otro tema también es poder contar con personal preparado para el tema financiero, y que tenga la mirada de un servicio público, muy distinto a los DAEM. Esa brecha debe resolverse. Muchos funcionarios del DAEM desconocían [los sistemas contables], y eso hay que decirlo porque es así, y trajo problemas. Todo el mundo aprende y avanza, pero habría sido bueno que los SLEP tuvieran esos niveles de manejo técnico. (Director Ejecutivo, primera generación).

Si bien los concursos a contrata permitieron llevar a cabo procesos de selección pertinentes a las necesidades del servicio, los actores reconocen que los SLEP representan una figura nueva y sin precedentes, lo que dificulta contratar perfiles idóneos para esa particularidad. Es por ello que capacitar y perfeccionar a los funcionarios es una necesidad que surge recurrentemente en las entrevistas.

Sin embargo, algunos entrevistados mencionan que, en el caso de los funcionarios que llegan desde los municipios, la formación técnica y el perfeccionamiento no necesariamente serán suficientes para adaptarse al funcionamiento de los nuevos Servicios Locales. Además de las brechas en conocimientos técnicos respecto a los asuntos administrativos, financieros y operativos propios de un servicio público, se declara que en algunas ocasiones se observan modos de operar de las municipalidades que son poco compatibles con la nueva política pública en curso. A esto se agrega que los tiempos considerados para el traspaso dificultan un plan de capacitaciones suficientemente robusto para enfrentar esta brecha. Así, la política de la Ley N.º 21040 de mantener a los funcionarios municipales para tareas significativamente diferentes y con un foco distinto ha resultado, en la visión de los mismos actores, contraproducente a la implementación, y la normativa no se hace cargo de la falta de capacidades como problema transversal al sistema educativo.

De este modo, los entrevistados plantean que el desafío no solo radica en la capacitación técnica, sino que también en romper la inercia de los modos de trabajo que se han desarrollado por años desde los municipios. Este cambio “cultural” requiere tiempo de adaptación a lógicas propias de un servicio público. En este sentido, se identifica como un riesgo que se reproduzca el funcionamiento del mundo municipal en los nuevos Servicios Locales:

Que comprendan que las cosas se hacen distintas, la cultura de los DAEM tiene que cambiar, si eso no ocurre, no cambiará nada. (Director Ejecutivo, primera generación).

Existe cultura de hace 30 o 40 años con otra lógica de trabajo, y que está vinculada con la falta de sensibilización de lo que es la educación pública y cómo se diferencia de lo que había antes. (...) Lo técnico se aprende, pero hay que tener una base para esa adaptabilidad. (Director Ejecutivo, segunda generación).

iii. Lógica del sostenedor como un servicio público

En las entrevistas se menciona frecuentemente la dificultad de gestionar y ejecutar el presupuesto bajo la lógica de un servicio público y, al mismo tiempo, responder oportunamente a las necesidades y particularidades de los establecimientos educativos del territorio.

En específico, se menciona la falta de flexibilidad para el gasto, la demora en la aprobación de modificaciones presupuestarias, y la burocracia para elevar estas solicitudes, proveniente de las disposiciones de la Ley en relación a estos asuntos y los plazos en los que se deben presentar las solicitudes, y al rol mediador que debe ejercer la DEP en la comunicación con la Dirección de Presupuestos (DIPRES). Así,

[Las modificaciones] se deben pedir a la DIPRES, pero a través de la DEP, lo cual entorpece los procesos de ejecución presupuestaria, pues demoran muchos meses. Esto significa que aun cuando hay más dinero, no se puede gastar en lo que se necesita porque los tiempos no calzan. (Director Ejecutivo, primera generación).

Los entrevistados valoran ampliamente la política orientada a fortalecer la educación pública a través de la instauración de la figura de los Servicios Locales. El problema, más bien, refiere al funcionamiento administrativo y financiero de los SLEP desde la lógica de un servicio público:

[Los SLEP] no se deben tratar como servicios públicos cualquiera, pues los establecimientos educacionales tienen tiempos distintos, los requerimientos son distintos, porque los montos son grandes y las glosas

son muy limitantes. Las modificaciones son inviables por la burocracia que implican los cambios presupuestarios y la imposibilidad de fraccionar los requerimientos [grandes compras]. (Encargado UATP, primera generación).

La Ley de subvención no se ajusta. Los presupuestos anuales no permiten tener flujos. Los procesos administrativos son largos, y pueden funcionar en el Ministerio o en la Agencia, pero para el Servicio Local es distinto porque damos servicio a los colegios. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Más allá de los casos específicos, llama la atención el contraste entre la valoración de los SLEP como servicio público y el rechazo a actuar bajo las lógicas que le son propias. Ciertas reglas de la administración del Estado, como la facultad privativa del Ministerio de Hacienda de modificar el presupuesto, el cumplimiento de la Ley de Compras Públicas, que prohíbe el fraccionamiento y que tiene como objetivo el buen uso de los recursos, son inherentes al servicio público. Que los directores SLEP u otros funcionarios sugieran ser eximidos de dicha normativa puede interpretarse como una reacción a la presión por una gestión rápida, que no coincide con el marco temporal que establece la Ley.

Las problemáticas asociadas a la ejecución del presupuesto y a la dificultad de dar respuesta oportuna a las necesidades de los establecimientos educativos del territorio, pueden afectar la visión que la comunidad y los establecimientos educativos tienen de los Servicios Locales. Los desafíos administrativos descritos en esta sección son vistos como un distractor del foco pedagógico, sobre todo por los Servicios Locales de la segunda generación:

Aún no han tomado acciones específicas [respecto a establecimientos en Categoría de Desempeño Insuficiente]. Es que acá hay un tema con la instalación, que nos come. Estamos muy planificados, pero hay que atender a lo urgente y ha costado satisfacer las necesidades administrativas de la instalación y al mismo tiempo cumplir con la mirada técnica. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Desarrollar los procesos propios de la instalación al tiempo que se brinda apoyo pedagógico a los centros educativos es una tarea compleja, que en

ocasiones levanta la preocupación de que las comunidades empiecen a “echar de menos lo municipal” (Director Ejecutivo, primera generación).

Puede concluirse que la mejora oportuna en la capacidad de gestión, que implica contar con personal idóneo que pueda llevar a cabo una gestión rápida en el marco de las reglas del sector público, y la capacitación eficiente como medida de largo plazo, es condición necesaria para el éxito del modelo establecido por Ley, así como para que los SLEP puedan focalizarse en su tarea educativa, como se comentará en la sección siguiente.

3.2.4 GESTIÓN PEDAGÓGICA

En la siguiente sección se describen las características principales de la gestión pedagógica de los Servicios Locales. Uno de los grandes cambios de la Nueva Educación Pública, en el traspaso a los Servicios, tiene relación con la transformación de estos sostenedores hacia actores más conectados con el ámbito pedagógico de la gestión. Sin embargo, esta tarea ha estado permeada por grandes desafíos, tanto antes como luego del traspaso de los Servicios, en vista de los apremios propios del traspaso y la regularización de la situación operativa y administrativa del Servicio. Estas complejidades fueron tematizadas en la sección anterior, y se encuentran en línea con lo reportado por el Consejo de Evaluación (2020).

Considerando los diferentes momentos en los que se encuentran los SLEP, en aquellos que se instalaron en el año 2018 se avistan problemáticas asociadas a la orgánica de la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, específicamente, a cómo y bajo qué estilos se ejerce este trabajo en los Servicios Locales, considerando que el vuelco a lo pedagógico se encuentra en el centro de la labor sostenedora.

i. Funciones, roles y organización de las unidades

A partir de la información recogida mediante entrevistas, y aquella dispuesta en la información oficial proporcionada por la DEP, se observa que los Servicios Locales comparten características comunes propias de las tareas y funciones que deben llevar a cabo en los ámbitos técnico-pedagógicos. Sin embargo, en términos generales, existe una diversidad en las experiencias culturales, profesionales y contextuales a las que se enfrentan los funcionarios de cada SLEP.

De manera transversal, se identifican tres subunidades con encargados técnicos del **monitoreo y seguimiento de aprendizajes y procesos educativos**; del **desarrollo profesional y la gestión local**; y una unidad central encargada del **acompañamiento y mejora continua de los establecimientos** del territorio.

En el caso de la unidad de *monitoreo y seguimiento de aprendizajes*, generalmente de un número reducido o incluso compuesta por una sola persona, se encarga de la revisión y recolección de información sobre los aprendizajes, desarrollo y eficiencia al interior de los establecimientos, provenientes tanto de entidades externas, como la Agencia de Calidad de la Educación o el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), o de levantamientos propios del SLEP.

El nivel de desarrollo del trabajo de esta unidad varía entre Servicios. En algunos casos, estas unidades recogen información sobre aspectos socioemocionales y necesidades de la comunidad para dotar de herramientas *ad hoc*. En otros, se generan fichas de caracterización para una gestión pedagógica basada en datos, que ayude a proyectar un trabajo colaborativo con equipos directivos y docentes, y aportar al acompañamiento de sus PEI y PME.

En términos generales, a partir de esta recolección de información se definen planes de trabajo que muchas veces visibilizan problemáticas de la contingencia propia de cada establecimiento, como ocurre en el caso de la pandemia y la educación a distancia.

La unidad de *formación y desarrollo profesional*, al igual que la de monitoreo, suele contar con un número muy reducido de personal encargado. Su función es revisar los planes de desarrollo profesional de los establecimientos, que por ley deben tener insertos en sus dispositivos de gestión. Además, deben funcionar como facilitadores para la instalación de estos planes y de redes de aprendizaje, a través de la socialización de metodologías para ello.

El apoyo que entregan tiene distintos niveles de desarrollo entre Servicios, desde apoyo al desarrollo docente enfocado solo en lo administrativo y en planificación, hasta la conformación activa de redes con talleres, y la generación de planes territoriales de desarrollo profesional para docentes y asistentes, acorde a los sellos del Servicio y en línea con los resultados y planes de los establecimientos.

Asimismo, dada las características de sus tareas, algunos Servicios declaran concretamente que esta unidad debe trabajar articuladamente con

la unidad de acompañamiento, buscando que dicho desarrollo profesional sea coherente con las necesidades de los establecimientos. Otros SLEP se encuentran en la tapa de diagnóstico de necesidades de formación:

En los establecimientos lo que más se levanta es en relación con el acompañamiento y retroalimentación, por lo que debe avanzar hasta definir ámbitos de evaluación, recolección de buenas prácticas, rúbricas, planificación, etc. Todo esto de la práctica docente se nos pide mucho. También otro reclamo es que se deja de lado a otros actores como los inspectores, por lo que se está pidiendo capacitación en relación con los años de experiencia y los distintos ámbitos formativos en lo administrativo. (Encargado de la Unidad Técnico Pedagógica, segunda generación).

Por último, el área de *acompañamiento y mejora continua* es considerada de manera transversal como el eje principal del trabajo técnico pedagógico de cada Servicio, que a la vez concentra la mayor cantidad de personal de la subdirección. A través de coordinadores o asesores territoriales, esta unidad se encarga de visitar a las escuelas con diversa periodicidad, lo que en muchos de los casos está sujeto a la Categoría de Desempeño de los establecimientos.

Estas visitas son de carácter semanal en escuelas insuficientes y quincenales en las que se encuentran en categoría Medio-Bajo, y se basan en diversa medida en el modelo de desarrollo de capacidades entregado por la DEP y en los dispositivos propios del SLEP y los establecimientos. Adicionalmente se observa un acompañamiento sistemático generalizado a todo tipo de establecimientos, a partir de los hallazgos que se presentan en los diagnósticos.

En promedio, cada coordinador o asesor atiende entre 5 y 8 establecimientos y, además, se encargan de redes o programas territoriales acordes a la experiencia y especialización de cada profesional. Los enfoques principales a los que remiten estos programas refieren al liderazgo, trabajo pedagógico, y a la pandemia a través de, por ejemplo, la priorización curricular. En cuanto a las redes, se trabajan temáticas como la convivencia, ruralidad, interculturalidad, trayectoria educativa, directivos e inclusión, entre otros. En el caso de uno de los Servicios Locales, ambas tareas –la de acompañar y la de gestionar los programas– se separan en dos perfiles de funcionarios. De este modo,

además de los coordinadores territoriales, hay un encargado de la distribución, seguimiento y retroalimentación en la implementación de diversos programas, alimentando así el trabajo de los coordinadores y trabajando a partir del mismo modelo de acompañamiento diseñado por la DEP.

ii. Problemáticas propias de la labor de acompañamiento y apoyo técnico-pedagógico

Según se indica en algunas entrevistas, el mayor desafío es la falta de instrumentos para evaluar a los establecimientos de manera estandarizada, o la visión administrativa que se le da a dicha tarea al estar asociada a convenios de desempeño. De este modo, se observa que la operación de las unidades de monitoreo y seguimiento varían ampliamente entre los Servicios Locales, tanto en el nivel del que proviene la información, como en las técnicas utilizadas para recogerla.

Desde el punto de vista de las dificultades que se asocian a las funciones de acompañamiento, la cercanía de los coordinadores a los establecimientos implica que muchas veces la coordinación exceda lo pedagógico, convirtiéndose en un canal para recibir solicitudes de tipo administrativo y financiero. Así, surgen solicitudes propias de la gestión de compras, requerimientos asociados a necesidades y temas de eficiencia interna. Esto se justifica por los actores dado el poco tiempo de instalación que tuvieron para resolver elementos propios del traspaso y dado el desconocimiento del funcionamiento del Servicio como nuevo sostenedor. Además, esta problemática genera quiebres internos en los Servicios, pues se crea la expectativa de que esta unidad se hará cargo de administrar todos los ámbitos de las relaciones con los establecimientos.

Según indican los entrevistados, a veces lo pedagógico se transforma en la última prioridad dentro del acompañamiento. Aunque comprensible, esta situación es compleja para la mayoría de las subdirecciones de apoyo consultadas. En el ejemplo de uno de los SLEP de la primera generación se describe que, en un inicio, este acompañamiento era más bien reduccionista y asistencial, centrado en entregar instrucciones y en dirigir, y no así en la instalación de un trabajo común y de coconstrucción. Este escenario hoy en día ha cambiado y se observa una mejor apropiación a nivel de la comunidad

del foco pedagógico y de soporte. Además, sobre todo en los Servicios de más larga data, se instala una etapa de reestructuración del trabajo que permite cumplir con los mandatos de la ley y derivar a las áreas que ya se han ido consolidando, aquellas solicitudes que les competen.

Este hallazgo es una muestra clara del conflicto de competencias y la poca claridad de las funciones de los Servicios en tanto sostenedores. Se observa que el apoyo administrativo, de gestión de recursos humanos y financieros es una expectativa de los establecimientos hacia su sostenedor. Si este último se enfoca en materias pedagógicas, es evidente que más allá de lo positivo del enfoque, se produce una descoordinación. Más aún cuando este acompañamiento pedagógico puede no estar alineado con el Ministerio de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Es por ello que se hace fundamental el rol de coordinación de la DEP para asegurar que se tomen todas las medidas para que el acompañamiento pedagógico que realicen los SLEP esté alineado con el Mineduc y el SAC.

A pesar de estas externalidades, algunos actores han destacado que esta característica del acompañamiento ha movilizado el trabajo colaborativo dentro de los Servicios, estableciéndose vínculos de trabajo orgánico entre unidades en temas de reconocimiento oficial, infraestructura, convivencia escolar, vinculación y participación ciudadana. Para esto, surgen estrategias como la creación de puestos de trabajo dentro de la coordinación territorial, encargados únicamente de observar temas cotidianos y prácticos que permitan cumplir con las derivaciones antes descritas. Asimismo, a este antecedente se suma la creación de la unidad de Gestión Territorial, intermediaria entre las necesidades educativas de los establecimientos y los SLEP, basada en la articulación entre unidades para el óptimo funcionamiento del Servicio (Consejo de Evaluación, 2020).

Una opinión disidente de uno de los Servicios, es que el foco en lo técnico pedagógico es insuficiente para el cumplimiento de la labor del SLEP. En este sentido, la poca experiencia en temas administrativos propios de la educación pública es un problema, pues los equipos directivos requieren de un equipo con más conocimiento para dar un soporte macro a la gestión. Esta particularidad es atingente al área pedagógica en la medida en que, como lo menciona uno de los subdirectores, *en el servicio hay mucho que hacer sobre la comprensión del sistema en el sentido amplio del funcionamiento, pues esta*

gestión impacta en el aprendizaje eventualmente (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

En esta línea, tal y como se mencionó en la sección dedicada a la gestión administrativa de los SLEP, la idoneidad o aptitudes de los profesionales es una temática frecuente en todas las entrevistas, ya que se han generado problemas para la articulación y uniformidad en el levantamiento de información y en el acompañamiento. Esta problemática se presenta tanto en la selección de personal nuevo, como en la comparación con funcionarios que han sido traspasados desde el sistema municipal anterior.

Asimismo, se suma como antecedente que, en uno de los Servicios, el Colegio de Profesores levantó la alerta de que en muchas ocasiones el acompañamiento no se encontraba al día con los lineamientos de trabajo. Por ello, la retroalimentación y trabajo en conjunto intra y entre equipos al interior de la subdirección, es central para el manejo de las debilidades y áreas de mejoramiento en la tarea. Asociado a esta problemática, otro de los subdirectores menciona que:

Nos interesa adecuar el funcionamiento de la UATP, pues nos preocupa que la UATP tenga como función el aseguramiento de la provisión del Servicio Educativo. Si voy a un establecimiento y hablo con el director, y veo que tiene un plan de estudios desactualizado, que entiende mal cómo se aplica Religión, eso es una debilidad que no se atiende. Cuando el director no tiene profesores de reemplazo porque el SLEP no le ha dado. Todo eso me preocupa, son temas administrativos, pero que se relacionan con lo pedagógico. La estructura del SLEP debiera asegurar este servicio. [Ante esto], a veces la familia o comunidad se comunica con diputados, y no directamente con nosotros. (Encargado de la Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

Aquí se refuerza no solo la superposición de competencias y la dificultad de los establecimientos de comprender el rol del acompañamiento del SLEP, sino también evidencia confusión en la comprensión del rol de sostenedor de los mismos SLEP de cara a sus establecimientos.

Por último, uno de los subdirectores propone que acompañar al equipo técnico de una escuela no necesariamente se traduce en cambios en el aula. Ante esto, la presencia de redes de aprendizaje entre docentes es considerada como fundamental para subsanar los problemas de apropiación curricular y capacidades pedagógicas que se observan en su territorio.

Sin embargo, para ello el levantamiento de información aún es escaso y se encuentra en muchos casos en etapa diagnóstica, por lo que debe ser fortalecido. En este punto es importante mencionar que, si bien el modelo de acompañamiento de la DEP levanta información o datos del territorio, del mismo modo en que lo hacen las instituciones del SAC como el Mineduc o la Agencia, para algunos de los actores entrevistados se hace necesario sumar otra mirada que no esté supeditada a dicho modelo. Según indica un Encargado de la Unidad Técnico Pedagógica, la hipótesis es que el Servicio debiera tener un mayor impacto en el aula.

Si me centro con el equipo directivo en los datos, y en acompañar, ¿qué pasa si no tengo control con lo que hace la escuela en el aula? Podría tener una buena reunión con el director y con el uso de papeles, pero no sabemos qué pasa en el aula producto del acompañamiento al equipo intermedio de la escuela. (Encargado de la Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

Si bien el foco debe estar en lo pedagógico, para que el sostenedor asegure las condiciones necesarias para potenciar el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes, es importante destacar que la estructura diseñada en la Ley - y en particular como resultado del ámbito territorial extenso de los servicios - no es compatible con la idea de llegar directamente al aula, reemplazando el rol del Mineduc, el SAC, e incluso la autonomía de los establecimientos. La nueva educación pública no se crea en un vacío, sino que se enmarca en la LGE (2009), y por ende debe en cualquier caso respetar la autonomía de los establecimientos, el papel del Ministerio de Educación como órgano rector del sistema y las instituciones del SAC y, por cierto, el rol que dicha norma otorga a los sostenedores. La fortaleza del sistema de educación pública, desde la ley, se entiende desde su capacidad de coordinación y planificación conjunta entre distintos actores intervinientes, lo que debe reforzarse y monitorearse permanentemente

iii. Apropriación del modelo de desarrollo de capacidades de la DEP

El modelo de desarrollo de capacidades construido por la DEP para el Sistema de Educación Pública define cinco pilares a partir de los cuales planificar el acompañamiento y apoyo: (1) involucramiento, (2) diagnóstico, (3) planificación,

(4) ejecución y (5) evaluación. Estos describen los objetivos que persigue cada etapa del acompañamiento a los establecimientos de sus territorios. Para poder evaluar cada uno, elaboraron estándares en los cuales se espera un desarrollo satisfactorio para cada establecimiento. De esta manera, cada Servicio debe determinar la subdimensión del modelo en la cual se centrará el trabajo de acompañamiento.

En términos generales, los Servicios Locales utilizan como referencia este modelo, con distinto grado de apropiación, lo que se relaciona con las diversas opiniones en cuanto a su pertinencia. Existe una mayor profundización y referencia a este modelo entre los subdirectores de la primera generación de Servicios Locales, lo cual es esperable considerando que el traspaso para la segunda generación ocurre en medio de la emergencia sanitaria, y lleva en marcha menos de un año.

Por un lado, el modelo es considerado como un marco de referencia con la bastante amplitud para permitir precisar problemáticas de los establecimientos con facilidad, dado que se presenta como un modelo de diseño centrado en la vinculación y la planificación, y alineado con los Estándares Indicativos de Desempeño, lo que facilita su alineación con el resto del sistema. Sin embargo, según mencionan algunos entrevistados, el desarrollo de capacidades se vuelve complejo cuando las falencias de los equipos directivos son profundas.

Por otro lado, en ocasiones, el modelo de acompañamiento es visto como una estrategia teórica de la gestión, por lo que llevarlo a la práctica es complejo. Esto implica la contextualización de las acciones dentro de la cultura educativa de cada territorio, de modo que esta sea realmente constructiva.

La DEP es catalogada como respetuosa ante las elecciones de focos pedagógicos, lo que es deseable considerando que el conocimiento directo que tienen los Servicios respecto de sus establecimientos. Esto les permite seleccionar mejor qué estándares se deben considerar como prioritarios en las etapas de transición, de modo que estos sean alcanzables y pertinentes a las necesidades de la comunidad.

Sin embargo, una de las conclusiones a la que llega un Encargado del área Unidad Técnico Pedagógica, es que este modelo tiene como herencia lo que habitualmente se hace a nivel de apoyo centralizado en el sistema, donde lo local está poco visibilizado. Al respecto, la conclusión es que *si [solo]*

emulamos el modelo del Ministerio o de la DEP, [las escuelas] van a tener los mismos problemas históricos (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación). Finalmente, de acuerdo a uno de los directores, el desafío en torno al modelo implica la necesidad de cambiar la estrategia para poder llegar al aula, pues actualmente este no permite recoger datos sobre lo que pasa a ese nivel. Esta reflexión pone en evidencia una tensión y un riesgo latente de la implementación: la dificultad de lograr un equilibrio entre el rol conductor y centralizado de la DEP y la acción local del SLEP. En materia pedagógica esto tiene una complejidad adicional, que es el resguardo de la autonomía del establecimiento que es objeto de apoyo.

Adicionalmente, una de las alertas que levanta uno de los Encargados UATP, es que existen discrepancias ante la pertinencia de los estándares preparados para el modelo de desarrollo de capacidades, considerándose la existencia de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) de 2014, y la concordancia con ellos. Esta discrepancia aparece en el trabajo realizado por ellos con los dispositivos de gestión de sus establecimientos, como el PME, donde se buscó cambiar la mirada financiera que estos traían como herencia del sistema anterior, para transformarla en una carta de navegación centrada en acciones definidas a partir de los EID. Para el 2021, dicho Servicio espera que las asesorías y el acompañamiento se crucen con los EID, para lograr concordancia con los estándares entregados por el modelo para la planificación estratégica del Servicio.

Este es un punto relevante, ya que, con el fin de no dar lineamientos contradictorios a los establecimientos, cualquier modelo pedagógico debiese estar lo más alineado posible a los demás modelos del Mineduc y Sistema de Aseguramiento de la Calidad y coordinado en el territorio para su implementación.

Desde otro punto de vista, se busca una ampliación de la mirada y cobertura del acompañamiento, catalogándose este modelo como uno centrado solo en los aspectos técnicos de tal, lo cual dificulta la capacidad de atender a las escuelas en otras necesidades mandatadas al SLEP, como lo son la tenencia de infraestructura y equipamiento. En palabras de uno de los entrevistados, se debe considerar que este

No es un modelo que nazca de las necesidades e intereses de las escuelas,

sino que baja desde la ENEP al SLEP y se lleva a la escuela. El modelo tiene una zona en la que se recoge [información] de la escuela, pero es estructurado el diagnosticar EID y priorizarlos, se centra en un apoyo de manual, muy intelectual, y pierde en lo que genuinamente la escuela quiere que lo apoyen. (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

Esta percepción refleja, nuevamente, la tensión entre la coordinación central de la DEP y el rol de los SLEP. Tanto la ENEP como los Estándares Indicativos de Desempeño son construidos con opinión de diversos actores y con participación extensa de establecimientos. Sin perjuicio de ello, siguen siendo percibidos por algunos SLEP como impuestos, o ajenos a las necesidades de las comunidades que sirven.

iv. Relación con los establecimientos: gestión de las necesidades

Como bien podría esperarse a partir de las funciones de la unidad de apoyo, gran parte de la relación con los establecimientos se encuentra canalizada por las instancias de acompañamiento pedagógico realizadas en el territorio. Por lo mismo, el vínculo está permeado por las necesidades de las escuelas, cuya expectativa es la de asesorías especializadas, por un lado, la relación anterior con las Corporaciones o DAEM; y de la supervisión *desde arriba*, propia del sistema educativo central, por otro.

Lo que se observa en la práctica es la existencia de reuniones, generalmente virtuales dado el contexto de pandemia, aunque también en terreno, a través de las cuales se producen espacios de trabajo conjunto en la elección de focos. Dado que los Servicios conocen los desafíos de las escuelas, cada vez que aparecen consultas e inquietudes que resultan poco pertinentes a lo pedagógico, deben igualmente ser tratadas de forma oportuna.

Esta dificultad en la mantención del foco en lo pedagógico surge de los desafíos propios del traspaso y el nivel de avance de los temas administrativos y organizacionales, lo que se vislumbra en las diferencias en los relatos de los Servicios de primera y segunda generación. En palabras de una de las subdirectoradas:

Yo soy la que más me junto con los directores. Al principio me dolía la guata, sufrí las dos primeras que ni les cuento, eran directores súper resistentes, estructurados y lo peor es que el foco pedagógico [no estaba] por ningún lado. Hoy me encanta hablar con ellos porque hablamos solo temas pedagógicos, porque saben que no los pesco cuando pierden el foco. (Encargada Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

En un Servicio en particular, uno de los entrevistados valora el uso del lenguaje como un factor determinante en cómo se desenvuelve la cotidianidad, estableciéndose vínculos basados en el respeto, la cercanía, escucha activa, responsabilización y confianza, además del levantamiento de información. En este sentido, el sello de los directores y directoras en el trabajo con los establecimientos juega un papel central en cómo se desarrolla esta relación. De acuerdo a lo que declaran, su uso les permite generar interés en la comunidad, mediante conceptos que incentiven la colaboración, pues, si bien los principios que guían el trabajo pedagógico son conocidos e institucionalizados, deben ser impulsados con un sentido territorial que movilice la toma de decisiones, lo que se logra mediante redes en las cuales se construyan aprendizajes compartidos y de carácter formativo. Aquí, ellos buscan *conceptos que los seduzcan y comprendan que esto no es impositivo* (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

Asimismo, en este SLEP se consolidó un flujo de retroalimentación bidireccional basado en la transparencia, ya que si bien el Servicio evalúa y acompaña a través del diagnóstico y las problemáticas que levanta de la gestión de los establecimientos, estos últimos también los nutren con las señales sobre los avances y elementos a mejorar en la gestión del mismo.

v. Acompañamiento y asistencia en contexto de pandemia

La emergencia sanitaria que trajo la pandemia del COVID-19, generó una situación excepcionalmente compleja para la educación en nuestro país. La adaptabilidad ante la contingencia y la gestión de las urgencias pedagógicas y de recursos por parte de los Servicios Locales implicó grandes desafíos relacionados con su morfología como servicio público desde el punto de

vista presupuestario. En particular, esta situación golpea con más fuerza a los Servicios Locales que entraron en funcionamiento durante el 2019, y tuvieron traspaso a principios de 2020:

Hemos tenido que responder a la demanda propia de la administración del Servicio, con la complejidad de que la pandemia ha generado una criticidad en la vinculación con los directores y los establecimientos [...] Mi primer trabajo fue juntarme con los directores, quienes agradecen esta vinculación y acompañamiento [...], que se diferencia de lo que pasaba antes. En este momento eso ha sido prioritario, sobre todo con los estudiantes y las modalidades de clases asincrónicas. (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, segunda generación).

Concretamente, la implementación de la educación a distancia ha implicado un impulso para la implementación de modalidades de clases remotas, como *Google Classroom* y la metodología de Aula invertida, entre otras. Sin embargo, esto levantó la necesidad de capacitación docente, y la compra de implementos como *SIM card*, *tablets*, y también textos escolares y guías que apoyen la tarea, elementos que se enfrentaron a las limitaciones de gestión ya mencionadas. También se observa el uso de dispositivos y herramientas del Mineduc, como los cuadernillos de Aprender en línea. Paralelamente, en áreas de baja conectividad, se utilizaron estrategias análogas y asincrónicas de trabajo, como un portafolio y material impreso, entregado en un caso particular cada 15 días junto a las canastas JUNAEB.

En relación con el uso de metodologías basadas en el aprendizaje asincrónico versus clases virtuales, se observa una tensión importante a nivel general, pero en especial en lugares más aislados:

Los profesores producían mucho material que retiraban los apoderados. Eso no garantiza nada, es el recurso más pobre, pero en condición de aislamiento extremo es lo único. Hay que empujar que las escuelas hagan clases virtuales. [...] Hubo un reclamo en el Colegio de profesores porque forzaban a los profesores sin habilidades TIC [a hacer clases] a través de Classroom, que definió la DEP. El problema de conectividad

es grande [pero] pudimos arrendar SIM card para profes de media, y luego básica se fue motivando y lo incorporaron [...]. (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

En el caso de uno de los Servicios de primera generación, las capacitaciones que debieron acompañar estas implementaciones de recursos tecnológicos fueron expandidas por el territorio entre el equipo de mejora continua y desarrollo profesional, y se hicieron mediante convenios con universidades e institutos. Algunos entrevistados las perciben como insuficientes en tanto no conversan con las necesidades y con el desarrollo de habilidades de los estudiantes, lo que es especialmente importante en este contexto:

Hoy estamos viviendo en un contexto extremadamente especial y complejo. No solo hay que fortalecer sus prácticas, sino que también apoyarlos para llevar a cabo su labor en pandemia. Cápsulas, módulos de aprendizaje en lugar de clases de 90 minutos. Hay que motivar para que sean participativos. No es lo mismo que lo presencial, pero se puede sacar más ventaja. Eso se debe trabajar con los profes. Aunque hace varios años están con el tema de alfabetización digital, la circunstancia demanda de mayor exigencia. Hay un grupo etario que se resiste. Haremos encuestas a directores para saber qué requieren los profesores. (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, segunda generación).

Desde la gestión curricular, dadas las características del acompañamiento realizado, los Servicios no entran directamente al espacio del aula, sino más bien deben trabajar con información declarativa de docentes y directivos, y con información de resultados educativos. Ante esto, uno de los Servicios desea solicitar a los establecimientos un cronograma con la cobertura lograda, para generar planes de aprendizaje a distancia a medida para cada escuela y sus necesidades.

Otros Servicios Locales elaboraron orientaciones pertinentes al contexto propio, a partir de lo entregado por la DEP y el Mineduc. Luego, se observa la implementación de planes de aprendizaje con rúbricas construidas con los establecimientos, en los cuales se consigue un plan genérico que cada escuela adapta a sus estudiantes.

Por último, además de las capacitaciones en términos de las habilidades TIC, la priorización curricular ha requerido de la instalación de trabajo en redes o de comunidades de aprendizaje en las que se trabajan la evaluación y los planes remotos.

En lo socioemocional, se encuentran pocas menciones. Uno de los Servicios comenta haber trabajado la contención de estudiantes y funcionarios, bajo la solicitud de estos. También se generaron cápsulas deportivas, concursos de pintura, entre otras, con el fin de potenciar el desarrollo integral en el contexto de la pandemia. Otro de los Servicios menciona haber impulsado el trabajo de las duplas psicosociales desde la perspectiva de los derechos de los estudiantes, pensando en su bienestar y en la capacidad de activar redes que trabajen en el marco de la educación pública, y que entreguen soporte para las familias de los estudiantes. De todas formas, según información provista por la DEP, los Servicios Locales realizaron diversas acciones para brindar apoyo socioemocional a los estudiantes y sus familias durante 2020, a partir del diagnóstico de situación de cada territorio. El registro de estas acciones existe al menos para cinco de los siete SLEP.

Desde el punto de vista del acompañamiento, tal como se mencionó en la sección anterior, este ha sido trasladado hacia lo virtual en la mayoría de los casos, habiendo un contacto permanente con docentes, directivos e instituciones públicas. En uno de los Servicios de la primera generación, incluso se instalan redes de jefes de UTP que hoy en día son convocadas de manera virtual quincenalmente, donde además se suman los directores de los establecimientos. Este trabajo, que sin duda ha sido complejo dada la poca modernización de, por ejemplo, el almacenamiento de la documentación, en muchos casos ha permitido avanzar con el monitoreo y el cumplimiento de planes remotos con adaptaciones propias del contexto. Por ello se debe destacar que la sistematización y levantamiento constante de datos e información jugó un rol importante en la elaboración de dichos planes, como también del conocimiento de las necesidades tecnológicas de la comunidad escolar.

Para el plan de retorno a los establecimientos educacionales, los Servicios que se han visto enfrentados a ello han adoptado la metodología de mesas participativas, de acuerdo con su sentido de ser, para incluir la mirada territorial de la comunidad, integrándolos participativamente en las decisiones, y no solo de manera consultiva.

Así, se observan dos miradas que son importantes de destacar, y que buscan resumir el espíritu que han tenido en este tiempo: por un lado, la idea de que *no ha sido difícil; traumático sí* (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, segunda generación), y por otro lado, que *la pandemia no te inmovilizó, sino que sacó lo mejor de ti para seguir desarrollando esa labor* (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

En los establecimientos en los que - al cierre de este informe - ya cuentan con clases presenciales, en conjunto con los implementos entregados inicialmente para la educación a distancia, hoy se ha renovado la solicitud de compras a elementos vinculados a la higiene y sanitización, además de la elaboración de protocolos más rigurosos que los acompañen, y la concientización de la comunidad en relación con el equilibrio que se debe encontrar entre la educación remota y presencial para el año escolar 2021.

vi. Capacidades docentes

El desarrollo profesional de los funcionarios y docentes de los establecimientos es parte central de lo que se describe como la Gestión de recursos de cada entidad sostenedora (Mineduc, 2014), así como en los objetivos estratégicos de la ENEP. En línea con esto, esta responsabilidad se encuentra enraizada en el trabajo de la Unidad de apoyo técnico pedagógico, tal como se mencionó en la primera sección de *Funciones, roles y organización de las unidades*.

En cuanto a las capacidades, en palabras de los directores, lo que se espera es que los docentes tengan un dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza, lo que muchas veces no se cumple. Una de las hipótesis que se levanta en torno a esta carencia de calidad en la enseñanza, refiere a la falta de formación de los docentes: *como no tienen una formación no tienen espíritu de superación que les permita mejorar y desafiarse a sí mismos* (Director Ejecutivo primera generación).

A lo largo de la descripción que se ha realizado de la gestión pedagógica de los Servicios, los entrevistados perciben la existencia de un desnivel en la calidad de los docentes de los establecimientos de educación pública, lo cual también se observa en la caracterización realizada de los resultados que consiguen en la Evaluación Docente (tablas 2.21 y 2.22 de la sección 2.3), y

en lo recogido por los Servicios en su labor, sobre todo en el contexto de la pandemia. En un ejemplo en particular, se menciona que:

En los establecimientos falta bastante y [...] los padres lo perciben, pues baja la matrícula en educación media-fuga casi completa, pues es matrícula nueva en media-, pues no hay confianza en la calidad de la educación en ese nivel. (Director Ejecutivo primera generación).

Por otra parte, en los territorios SLEP se replica la tendencia nacional, en donde solo un número menor de docentes logra un desempeño adecuado en la Evaluación Docente. Esto sucede, a pesar de que estos docentes cumplan con ciertos mínimos establecidos para alcanzar tramos superiores. Ejemplo de ello es, que el 100% de los docentes que se encuentra en el tramo Temprano cumple con uno o dos bienios de experiencia profesional, lo que es un requisito para ingresar al tramo Avanzado. Esto sugiere la necesidad de acompañar a los docentes en la entrega de una mejor formación, en el desarrollo de sus capacidades y en su desarrollo profesional continuo (ENEP, 2020).

Esta problemática es abordada desde la perspectiva del perfeccionamiento docente, a partir de la conformación de redes o comunidades de aprendizajes y capacitaciones formales por medio de convenios con universidades, o los recursos del CPEIP, aunque en un caso en particular se observa una etapa temprana de diagnóstico inicial donde cada establecimiento se encuentra trabajando en diversas cosas, y hace falta un plan de articulación.

En general, algunas de las áreas en las que se observa una mayor necesidad, además del acceso a habilidades TIC, refiere a elementos de apropiación curricular, conocimientos en diversas asignaturas, lectura, planificación didáctica y liderazgo dentro del aula.

3.2.5 GESTIÓN DE LA PARTICIPACIÓN LOCAL Y VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO

Un elemento central de la creación de la Nueva Educación Pública, a través de los Servicios, refiere a la dimensión de participación local territorial. Esta participación se articula a partir de instancias formales definidas por la Ley para los procesos constitutivos de la visión y sellos comunitarios, pero también se da en instancias de la orgánica de cada Servicio, para generar comunicaciones que permitan a los diversos actores educativos transmitir y representar las necesidades y preocupaciones del territorio.

Respecto a esto último, es importante además mencionar las expectativas de las comunidades frente al Servicio Local y el potencial de influencia que tienen las instancias participativas del Consejo Local y Comité Directivo. Asimismo, el desconocimiento frente a sus funciones o la comprensión inadecuada del rol, es uno de los obstaculizadores para el fortalecimiento de la participación y sentido de pertenencia territorial que se busca instalar en la Nueva Educación Pública²⁶.

i. Participación efectiva del Consejo Local y el Comité Directivo

Existen dos instancias formales de participación. La primera es el Consejo Local, que colabora con el director de cada Servicio Local, y que representa a las comunidades y a sus diversos estamentos en la definición de objetivos y acciones estratégicas. En este Consejo se encuentran representantes de los centros de estudiantes, de padres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, universidades con sede principal en la región, centros de formación técnica o institutos profesionales, y de equipos directivos o técnico-pedagógicos.

La segunda instancia es un Comité Directivo, que tiene por objetivo velar por el desarrollo estratégico del Servicio Local, a través de propuestas para la mejora de la gestión; la presentación de candidatos para la selección del Director Ejecutivo; la elaboración de informes con prioridades para los convenios de gestión del director; la aprobación del PEL; entregar recomendaciones para el PA; y velar por el cumplimiento de la normativa

²⁶ Recientemente, el dictamen No E70394 / 2021 de la II Contraloría Regional Metropolitana de Santiago determinó con claridad las funciones de los Comités, dejando explícito su rol propositivo.

educacional, entre otras. En este comité participan los centros de padres y apoderados, actores designados por los alcaldes de las comunas que comprende el territorio, y representantes del gobierno regional.

En términos globales, los Servicios reportan una buena comunicación con ambas instancias, en los casos en los que estas se encuentran instaladas. En la Tabla 3.90 se presentan los Consejos Locales que se encuentran conformados. Los Comités Directivos se establecen con anterioridad, ya que participan en la selección del Director Ejecutivo de los Servicios Locales.

Tabla 3.90 Resumen instalación de Comité Directivo y Consejo Local al año 2020

Servicio Local	Consejo local	Comité directivo
Barrancas	Sí	Sí
Puerto Cordillera	Sí	Sí
Huasco	Sí	Sí
Costa Araucanía	Sí	Sí
Gabriela Mistral	En proceso de elecciones	Sí
Andalién Sur	En proceso de elecciones	Sí
Chinchorro	En proceso de elecciones	Sí

Fuente: Elaboración de la Agencia de Calidad de la Educación a partir de datos del Sistema.

En los procesos de creación del Consejo Local, se observa un alto nivel de involucramiento de la comunidad, lo que refleja la valoración de la participación en el territorio. Este proceso se describe como representativo y altamente esperado. Por ejemplo, la elaboración del PEL generó una oportunidad para relevar la necesidad de la representatividad de las comunidades en la toma de definiciones estratégicas, y por lo tanto la necesidad de que instancias como el Consejo se instalen en los territorios: *Convocamos a directores de establecimientos, consejos escolares, sin haber un Consejo Local aún constituido. También invitamos a padres y apoderados, los centros, gremios, e incluso*

profesionales del Servicio Local (Director Ejecutivo, primera generación). Asimismo, como indica otro Director Ejecutivo, la voz del comité logra reflejarse en las definiciones estratégicas del Servicio:

[...] El PEL fue un desafío, pero permitió generar circunstancias participativas que posibilitaron tener el plan que represente la demanda histórica de la comunidad, pero alineada a la Estrategia Nacional. Esto es un hito bastante importante al ser participativa a nivel local. Por otro lado, los sellos los generamos de manera colaborativa, yendo de la mano con los instrumentos de planificación de la educación pública. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Algunos entrevistados consideran que el aporte del Consejo Local es incluso superior al del Comité Directivo, a pesar de tener una menor formación dadas sus características y funciones. En particular, durante la pandemia, se rescata el trabajo que realizan con espacios de discusión y de encuentro en los cuales se fortalecen las relaciones con la comunidad.

A pesar de esto, existen Servicios Locales en los cuales se considera que el aporte del Consejo Local es poco claro, observándose entre algunos estamentos una baja capacidad para comprender sus competencias reales. Algunos entrevistados lo atribuyen a la poca claridad de la Ley y el reglamento en relación a sus funciones. Frente a esto, uno de los Servicios Locales se encuentra desarrollando iniciativas para aclarar las funciones del Consejo. Las siguientes apreciaciones reflejan que, debido a la poca claridad de los roles, los miembros del Consejo usan las instancias de reunión para solicitar demandas que no son atingentes a su figura:

Los representantes de los estamentos traen problemas al Consejo, lo que implica que otros participantes se aburren. Se comportan como gremios más que como parte de un Consejo Local. (Director Ejecutivo, primera generación).

Tienen como un poco confundido sus roles. Uno como Director tiene que tomar muchas decisiones importantes que siempre está tratando de preguntar a todo el mundo [...] pero ellos se confunden porque todos quieren administrar, quieren que yo haga [cosas] como si fueran mis jefes. Llegó un momento en que le dije al Consejo Local, porque hacían reuniones muy largas de 3 o 4 horas. Mi consejo es excelente, las personas

que están son muy responsables y estudiosas, solo que deben entender cuál es su rol. [...] en ningún momento me traen las necesidades del territorio para yo darle solución a las inquietudes del territorio. (Director Ejecutivo, primera generación).

Por otro lado, se reconoce la importancia del trabajo realizado por el Comité Directivo a la hora de situar los objetivos estratégicos y sellos del territorio en base a los lineamientos nacionales de la ENEP. Según indica un Director Ejecutivo, *ellos le pusieron apellido a los lineamientos de la Ley* (Director Ejecutivo primera generación).

Además, se les describe con un alto nivel profesional que les permite hacer un trabajo fino y especializado, y con una buena colaboración en el análisis de planes y en proponer iniciativas de levantamiento de información para, por ejemplo, evaluar la pertinencia de la oferta educativa en términos de la trayectoria educativa en educación técnico profesional. En particular, en el caso de uno de los Servicios, se destaca el rol de los apoderados en la generación de conexiones con la comunidad de pueblos originarios.

A partir de las entrevistas, se observa que los Directores Ejecutivos tienen una buena disposición para facilitar el trabajo del Comité:

Mientras más información tenga el Comité, mejor preparado estará. La comunidad lo ve como su representante, por lo que la idea es que sepan qué está haciendo el SLEP para que todos estén informados. (Director Ejecutivo segunda generación).

Finalmente, del mismo modo que el Consejo Local, en algunos casos se menciona que los reglamentos no son del todo conocidos por los estamentos. En este sentido, se menciona que es labor del mismo territorio velar porque dichas instancias funcionen.

ii. Generación de instancias participativas y de comunicación con la comunidad y los establecimientos

Si bien el Servicio Local tiene como función velar por que existan las condiciones e instancias para que la comunidad participe, se menciona en las entrevistas que

los establecimientos educativos también están encargados de vincularse con el medio y la comunidad local, por lo que no se busca interferir en esas redes. En este sentido, la labor del SLEP radica en generar un sentido de pertenencia en que la visión territorial de la educación pública prevalezca y se origine en conjunto a las visiones educativas de los establecimientos. Así, la vinculación de los Servicios con la comunidad local, ocurre por medio de los centros educativos.

Las principales instancias de participación, adicionales al Comité Directivo y al Consejo Local, ocurren, por ejemplo, a través de los consejos escolares. En particular, en un caso se menciona que:

Trabajamos mucho con los consejos escolares, que es la forma en que nos damos cuenta de las cosas que están ocurriendo, pues creo que las comunidades deben estar informadas. Estoy muy contento con él, hay buena comunicación y se generan conversaciones y soluciones. (Director Ejecutivo, primera generación).

Otros medios de vinculación ocurren a través del área de participación del Servicio y mediante talleres o redes que se posicionan en el territorio y que son acordes a las necesidades de este. En este sentido, uno de los Servicios de la segunda instalación menciona que el no tener las subdirecciones conformadas les ha dificultado la vinculación con las comunidades.

A nivel global, la relación con los establecimientos ocurre principalmente a través de los coordinadores territoriales que los visitan sistemáticamente, lo cual desde el punto de vista de los Servicios es una mejora respecto al sistema anterior, pues permite una mayor cercanía y menor escala entre el sostenedor y la comunidad. Además, la existencia de redes juega un rol importante en la vinculación con el territorio.

Por otro lado, la gestión de vinculación y participación territorial se basa en establecer la comunicación tanto interna como externa con los establecimientos. Tal como lo menciona el Consejo de Evaluación (2020), la orgánica de los Servicios Locales debió ser modificada ante la necesidad de unificar a los interlocutores que reciben las demandas y requerimientos de los establecimientos, para agilizar y promover la eficiencia de la gestión sostenedora a través de la articulación interna.

A pesar de estas instancias específicas para la comunicación, los Directores Ejecutivos establecen vinculaciones directas con la comunidad y en especial con los directores de los establecimientos, aunque estas no siempre son fáciles:

Permanente estoy hablando con ellos, no hemos hecho reuniones, ya era mucho, pero siempre nos juntamos en grupos. Me junto con los liceos, las escuelas básicas, con jardines VTF. Todos juntos son muchos y son temas distintos que tratar, así que la comunicación yo digo que no es excelente, ni la mejor. De parte de la escuela hacia acá [la comunicación] quizás es más complicada, pero también entendemos que es una etapa de acostumbrarse, que no es igual que antes, que este carro tira fuerte, y ahora los directores son directores a cargo de su escuela, tomando decisiones cada vez mejor. (Director Ejecutivo, primera generación).

Un dato relevante es, que se percibe una alta motivación por parte de la comunidad para participar. Sin embargo, sería deseable el diseño de un modelo de gestión para la participación, dada la importancia que la ley le otorga. En palabras de uno de los directores, si bien el primer paso es armar redes de confianza, no existe mucha claridad sobre cuál será el segundo paso. Además, uno de los entrevistados menciona que no existe claridad sobre el *para qué* de la participación.

De todas formas, uno de los Directores Ejecutivos considera que:

Transparencia y probidad es uno de ellos [de los objetivos]. Hay desconfianza respecto a la gestión, desconfianza en las instituciones. Hay desconfianza en las municipalidades. La empatía y compromiso se vio en los focus group. La gente quiere tener un SLEP cercano. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Si bien estos son focos relevantes, la participación en los Servicios Locales no siempre se enfoca en el mejoramiento de la calidad de la educación provista o en los logros de aprendizaje, ambos aspectos deficientes en todos los SLEP. Uno de los argumentos y objetivos centrales de la Ley N.º 21040 es que el rol especializado en lo educacional que tendrían los Servicios sería una ventaja sobre los Municipios. Sin embargo, esta ventaja no será aplicable si no se orientan los instrumentos de participación a hacer más atractiva la educación pública y a tratar temas relativos a la calidad de la provisión del servicio.

iii. Expectativas de la comunidad frente al nuevo sostenedor

El proceso de transición del sistema municipal al local ha generado altas expectativas en los establecimientos y comunidades, en cuanto a las funciones y responsabilidad de los Servicios. Ante esto, un Director Ejecutivo menciona que:

[La gente] ve un sostenedor como el que tenían [antes], pero no es así; cada uno tenía un sostenedor con alrededor de 10 o 20 colegios, lo cual es distinto al SLEP, por lo que el nivel de coordinación y de llegar a esa escala es complejo. (Director Ejecutivo, primera generación).

De este modo, algunos entrevistados perciben el riesgo de que las expectativas sean tan altas que el sistema no pueda responder a ellas, por ejemplo, respecto a la agilidad de respuesta a las necesidades de los establecimientos, o incluso en la capacidad de tomar decisiones, dado el nivel de burocracia que acompaña su funcionamiento.

Estas expectativas se encuentran permeadas por la valoración de los Servicios Locales tanto dentro como fuera de la institución, basada en la creencia de que estos lo harán mejor que los municipios, y que tendrán mejores condiciones financieras. Acá yace la mayor preocupación de los directores: ante estas altas expectativas, existe el peligro de que se invalide el Sistema de Educación Pública.

Sin embargo, el foco en lo participativo y la toma de decisiones centrada en lo pedagógico, es un giro que se destaca como un beneficio mayor en comparación a la influencia política que el anterior sistema ostentaba:

Había una cultura en la que el presidente de la junta de vecinos hablaba con el alcalde para intervenir en los establecimientos, lo cual es algo a lo que nos hemos tenido que enfrentar en términos de expectativas de la influencia. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Esto se complementa con el desprestigio que en ocasiones se asocia a la educación pública (Bellei et al. 2018), que debe saldarse con el fin de generar confianza dentro de la comunidad local, ante la nueva forma de hacer las cosas en el ámbito de la educación pública. Como lo menciona uno de los directores:

Los subvencionados no siempre son mejores, nosotros estamos desprestigiados. [...] Tenemos que trabajar. En la medida que mostremos buenos docentes, buenos resultados, donde vean que hay preocupación, que hay buenos resultados, que [los estudiantes] entran a la educación superior, que tienen los apoyos para acceder, que también tenemos que preocuparnos después que salen de cuarto medio, en qué están. Hay que generar confianza. (Director ejecutivo, primera generación).

iv. Desconocimiento del Servicio Local y su pertinencia en el territorio educativo

Complementariamente a los problemas de expectativas, el desconocimiento de qué es y qué hace el Servicio Local es uno de los obstaculizadores que se presentan para la comunicación y vinculación con el territorio. A pesar de ello, la valoración que perciben por parte de la comunidad es positiva, y se espera que la participación a través de los Consejos Locales y Comités Directivos permita legitimarlos.

La visibilización del Servicio Local juega un rol importante en su relación tanto con los establecimientos, como con el territorio en términos de la comunidad local y las instituciones. Uno de los Servicios evalúa como pendiente el que las comunas que conforman el territorio sientan el valor de ser parte del SLEP, pues su rol no ha sido comprendido aún por los establecimientos, o por la misma ciudadanía.

En este contexto, sus escuelas siguen solicitando y esperando apoyo por parte de las municipalidades, e incluso algunas problemáticas propias de los establecimientos fueron derivadas a ellos por otros canales, como se mencionó en la sección de gestión pedagógica:

[En las escuelas rurales], los profesores se fueron a sus ciudades y a distancia estuvieron enviando guías a apoderados, pero en realidad nada respecto a aprendizaje. Eso no lo sabía nadie, y nos enteramos porque una apoderada hizo un reclamo. Recién ahí vimos que la profesora no había ido a la escuela [...]. El DAEM estaba más presente, y el SLEP más lejos, y debemos acercarnos más a la escuela. (Encargado Unidad Técnico Pedagógica, primera generación).

Adicionalmente, si bien el espíritu del trabajo del Servicio Local es fortalecer la labor de los centros educativos, muchas veces se confunde al sostenedor como el responsable local, cuando estos son en realidad los equipos directivos de cada establecimiento en colaboración con los SLEP. En el caso de uno de los Servicios, se percibe que los padres y apoderados aún no comprenden bien lo que es el SLEP, más allá de lo que es la creación del Consejo local. Asimismo, el territorio tampoco parece tener claridad de su rol:

La bajada ha tenido dificultades y algunas mediciones muestran que hay poco conocimiento de nuestra existencia y la función. Hace un tiempo nos llamaban los establecimientos particulares subvencionados para pedir apoyo. (Director Ejecutivo, segunda generación).

De este modo, en algunos Servicios Locales surge como autocrítica que, en un inicio, la instalación fue lenta y poco oportuna, y muchas veces esto generó la percepción de ser un proceso cerrado en el cual la participación era poco importante, lo que se busca subsanar mediante estrategias de difusión:

Pero ahora hemos buscado reunirnos con todos los gremios [...], hemos estado con los jardines infantiles, con representantes del Centro de Padres, jefes técnicos, colegio de profesores, estudiantes, para que sepan quiénes son los que conforman el SLEP. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Lo anterior explicita la necesidad de resolver de mejor manera una puesta en marcha relativamente acelerada, y con la multiplicidad de desafíos emergentes ya descritos, como la valoración de los SLEP, la participación ciudadana, y las condiciones propias de la gestión pública, con el propósito central de concentrarse en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

3.2.6 ARTICULACIÓN CON INSTITUCIONES LOCALES Y ENTIDADES PÚBLICAS

Esta sección describe la articulación entre los Servicios Locales de Educación Pública con otras instituciones educativas del sistema, como la Dirección de Educación Pública (DEP), el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. También se mencionan los vínculos y alianzas que se establecen con otros Servicios Locales, y con instituciones de sus territorios, como universidades, centros de investigación u otros.

i. Relación con la Dirección de Educación Pública (DEP)

En general, los Directores Ejecutivos y los Encargados de la Unidad Técnico Pedagógica de los Servicios Locales evalúan positivamente la relación con la DEP. Tanto la primera como la segunda generación de los Servicios Locales traspasados destacan el apoyo entregado por esta institución, sobre todo en los aspectos administrativos y legales del proceso de instalación.

Tenemos una buena valoración de trabajo coconstructivo con la DEP, en el ámbito de lo legal, de lo técnico pedagógico, de recursos humanos, y de los temas normativos. (Director Ejecutivo, segunda generación).

Si bien se valora que la DEP encauce y entregue lineamientos generales a los Servicios Locales, algunos entrevistados comentan que, en ocasiones, hay un exceso de solicitudes desde el nivel central, como requerimientos de informes, reportes y reuniones, lo que agobia a los SLEP. Algunos entrevistados consideran que es algo natural de la primera etapa de instalación del sistema, mientras que otros lo recalcan como un problema de centralismo:

La DEP es demandante, a veces uno respira poco. Creo que es porque los sistemas funcionan así al principio. (Encargado UATP, segunda generación).

La DEP en particular exige mucho estar en reuniones y cumplir con subordinaciones que no corresponden. No se ha entendido bien cómo es el proceso de los Servicios Locales. (Director ejecutivo, primera generación).

En relación a esto último, las entrevistas permiten visualizar algunas tensiones en la articulación del nivel central e intermedio. Por ejemplo, se menciona que la DEP es el canal de comunicación al que deben recurrir los Servicios Locales para resolver problemas de presupuesto con la DIPRES, lo que, según algunos entrevistados, hace que los procesos demoren más de lo esperado y deja entrever que, *si bien los SLEP son autónomos, dependen mucho del nivel central* (Encargada UATP, primera generación).

La existencia de distintos instrumentos para evaluar la gestión de los Servicios Locales es otra de las preocupaciones de los entrevistados, ya que significa lograr consonancia entre los Planes Estratégicos Locales, Planes Anuales y convenios directivos e institucionales de los SLEP, con los indicadores de las escuelas del territorio, y al mismo tiempo, con los establecidos a nivel nacional mediante la ENEP.

Finalmente, se menciona la articulación con el modelo de apoyo técnico pedagógico de la DEP que, si bien en algunos casos es valorado por su adaptabilidad, en otros se describe como rígido y poco atingente a las necesidades del territorio. Esto es mencionado con mayor profundidad en la sección de gestión pedagógica.

En ese sentido, algunos entrevistados consideran que el apoyo de la DEP en los aspectos administrativos, logísticos y de coordinación es más pertinente que la entrega de estructuras de apoyo pedagógico. Es posible que esta apreciación se relacione con la etapa en que se encuentran los Servicios Locales, en que la normalización de la situación administrativa y legal aún no está resuelta.

Necesitamos que la DEP cumpla con el objetivo de coordinación. La DEP necesita anticiparse realmente a los problemas, entregando propuestas o convenios que prevean lo que está ocurriendo y lo que ocurrirá, no tan desfasadas. Me importa más que coordinen a que me den un modelo de acompañamiento, pues eso ya está realizado dentro de los SLEP. (Encargado UATP, primera generación).

ii. Relación con otras entidades públicas

Tal y como se mencionaba en la sección anterior, parte de los entrevistados percibe un exceso de solicitudes desde distintas instituciones del sistema, lo que se vuelve una carga para los Servicios Locales y aleja del foco en lo pedagógico.

Lo que incomoda un poco es que debemos dar respuesta a la DEP, a la DEG, a la Superintendencia, a la DEPROV, por lo que se pierde mucho tiempo haciendo informes y se pierde el foco (...) Además, cada entidad pide cosas ligeramente distintas, lo que significa que perdemos tiempo ajustando el contenido a esas diversas solicitudes. (Encargado UATP, primera generación).

Como estamos en el primer año de instalación, no ha sido fácil, pues debemos rendir mucha información a los niveles más macro, como la ACE, DEP o DEG. (Encargado UATP, segunda generación).

Respecto a la relación con el Ministerio de Educación, uno de los Directores Ejecutivos reflexiona acerca del valor de que el nivel central se conecte con los establecimientos que brindan educación pública a través de los SLEP, permitiendo así la despolitización del servicio educativo y el desarrollo de iniciativas contextualizadas a la realidad del territorio.

Tanto entrevistados de la primera como de la segunda generación de SLEP destacan la coordinación constante con las Secretarías Regionales Ministeriales para transmitir información oportuna a los territorios. Por otra parte, se hace una mención específica a la iniciativa del nivel central de generar alianzas con Centros de Liderazgo Educativo para apoyar a los directores de las escuelas y a los liderazgos intermedios del nuevo sistema.

En términos de articulación, el principal problema es con los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) del Ministerio de Educación. Desde algunos Servicios Locales se considera que la superposición de funciones es una complejidad estructural del sistema que debe resolverse, ya que termina sobreinterviniendo a los establecimientos. Además, no siempre hay visiones compartidas del apoyo que se brinda a los centros educativos, lo que dificulta entregar un mensaje consistente y en la línea de trabajo que quiere establecer el SLEP. De momento, algunos Servicios Locales han logrado coordinarse con los DEPROV para que ambos puedan cumplir con las tareas encomendadas.

Las orientaciones son las mismas que las que damos nosotros, pero son los supervisores quienes ponen el enfoque distinto al del SLEP. Aquí el problema se da entonces porque van a lo mismo, pero con foco distinto. El modelo de acompañamiento de ellos es muy antiguo (...) los supervisores del DEPROV tienen una lógica muy financiera del PME. (Encargado UATP, primera generación).

Hemos avanzado harto con la DEPROV. Trabajamos mucho sobre cómo articularse en criterios, visitas y todo. El problema es que hay tres jurisdicciones, por lo que debemos hablar con tres DEPROV distintos. La demanda al nivel intermedio es alta, y esto complejiza la saturación hacia los establecimientos. (Encargado UATP, segunda generación).

En este punto, urge una articulación desde el nivel central entre el modelo de acompañamiento de la DEG y el modelo de Desarrollo de Capacidades de la DEP, para llegar de manera cohesionada a los establecimientos y que no dependa esto de la capacidad de coordinación del territorio. Por otro lado, este problema se visualiza como aún más relevante cuando dentro de los próximos años se sumen Servicios Locales que tienen un mayor número de establecimientos en categoría de desempeño insuficiente.

En cuanto a la Agencia de Calidad de la Educación, algunos Servicios Locales mencionan que hay una buena articulación, ya que han contemplado el modelo de trabajo de la Agencia para llevar a cabo la labor de acompañamiento técnico pedagógico. En tanto, otros entrevistados esperan generar una relación más estrecha y cercana, y que se entregue información y orientaciones a los Servicios Locales y no solo a los establecimientos del territorio.

Con respecto a la Superintendencia de Educación, en algunos casos se valora su presencia y preocupación por capacitar a los Servicios Locales en temáticas relativas a fiscalización, mientras que, en otros casos, surgen críticas respecto a la rendición de cuentas. Como institución pública deben reportar a DIPRES a través del Sistema de Información para la Gestión Financiera del Estado (SIGFE), y como sostenedor a la Superintendencia, pero ambas instituciones manejan unidades distintas. La siguiente cita ilustra esta dificultad, que es propia del diseño de la ley frente a su configuración como servicio público:

Con la Superintendencia hay un tema que resolver pronto. Ellos son servicio público, y hay temas sencillos como contabilizar globalmente. El SIGFE no te permite contabilizar por centro de costo. Que en la gestión municipal es ideal, porque a la DIPRES no le interesan los detalles, sino que ven grandes números. Sin embargo, el rendimiento de cuentas a la Superintendencia es por centro de costo. (Director Ejecutivo, primera generación).

Se observa que las dificultades de coordinación, en particular con la estructura desconcentrada del Ministerio de Educación, tienen que ver con la dificultad que implica integrar a la nueva educación pública al vigente Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Si bien el marco de la Ley General de Educación permite entender a los nuevos Servicios como sostenedores, y por lo tanto resulta normativamente clara su función y su integración con el SAC, es conveniente aclarar, por la vía administrativa, los roles de los SLEP en tanto sostenedores y enfatizar la necesidad de no construir una institucionalidad paralela.

Por otra parte, la DEP está desarrollando un Modelo de Articulación con otros organismos del estado (con foco en instituciones SAC) e instituciones privadas, el cual se espera sea validado durante el año 2021. Este modelo busca identificar instituciones claves, determinar sus funciones, para luego firmar convenios y protocolos. Entre las instituciones que ya han firmado convenio de colaboración con la DEP están el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación General, Junaeb, Junji, la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, Programas Explora y la Fundación Telefónica.

Por último, respecto a la relación entre los Servicios Locales traspasados a la fecha, existen instancias formales convocadas por la DEP para generar coordinación, transmitir los lineamientos de la ENEP y entregar información importante para su labor. Fuera de estas reuniones, hay buenas relaciones y disposición a colaborar entre todos los Servicios Locales, y se establece una comunicación informal vía teléfono o correo. De todas formas, se perciben vínculos más estrechos entre los SLEP de la primera generación.

Nos reunimos mucho los directores de los cuatro primeros SLEP, se colabora para mejorar la implementación. Las reuniones con los demás son citadas más bien por la DEP o la DEG. (Director Ejecutivo, primera generación).

iii. Relación con instituciones del territorio

Los Servicios Locales han establecido vínculos en el territorio para entregar un apoyo integral a los centros educativos. Con algunos municipios se han instaurado buenas relaciones y se han mantenido o creado alianzas de colaboración, por ejemplo, proporcionando programas extracurriculares y transporte para los estudiantes. En otros casos el vínculo no es tan simple, ya que se percibe que los municipios se “han liberado de la tarea”, lo que refleja un desapego con la educación del sector.

Es frecuente que se generen convenios con universidades o centros de investigación, para contar con evaluaciones, asesorías y cursos para docentes, o programas de apoyo para los estudiantes. A modo de ejemplo, las universidades del sector proporcionan tecnologías, acceso a preuniversitarios, o redes de trabajo con profesores de los centros educativos.

Por otra parte, se han establecido vínculos con las empresas del sector, principalmente para procurar que la trayectoria educativa de los estudiantes de la modalidad técnico-profesional sea óptima. De hecho, se está llevando a cabo un estudio sobre la oferta educativa del territorio en los distintos Servicios Locales ya que, en algunos territorios, se ha observado que no siempre hay un correlato entre las especialidades y las necesidades de la comunidad. Se trata del “Estudio de prospección de oferta educativa actual y demanda educativa territorial potencial en el marco de la implementación del sistema de educación pública”, adjudicado a la Universidad de Concepción vía licitación pública, que tiene por objetivo caracterizar la oferta educativa actual de los territorios y proyectar la demanda educativa futura.

Finalmente, se mencionan las alianzas con fundaciones e instituciones del territorio, como centros vecinales y culturales, donde se han presentado oportunidades para talleres musicales y artísticos.

Según lo que se observa en las entrevistas, aunque aún falta establecer más vínculos con las instituciones del territorio, la articulación que se ha logrado hasta el momento va en línea con las necesidades de los Servicios Locales y con las particularidades de la comunidad.

Sin embargo, es importante mencionar que la búsqueda de apoyo en instituciones del sector presenta desafíos en algunos casos. No todos los territorios cuentan con las mismas condiciones, ya sea por problemas de correspondencia entre la oferta técnico-profesional y laboral del lugar, o por lejanía respecto a centros de investigación o universidades.

En la universidad más cercana no existe la carrera de Pedagogía, por lo que es difícil abordar problemas de reemplazos, o desarrollar el programa PIE sin educadores diferenciales. Se ha tratado de establecer vínculos con otras universidades más lejanas. (Director Ejecutivo, primera generación).

Por último, es importante mencionar que durante este año 2020 el Ministerio de Educación ha establecido convenios de colaboración con la Universidad del Desarrollo, la Universidad de Concepción, y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) para la creación de Centros de Liderazgo Escolar, que tienen por objetivo la formación y acompañamiento de directivos de establecimientos educacionales y líderes intermedios y el apoyo a la Educación Pública, en miras de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El convenio con la Universidad del Desarrollo permitió conformar el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), en alianza con la Universidad de Tarapacá, Inacap, Fundación educacional Chile Dual, y el Tecnológico de Monterrey, para el desarrollo del liderazgo directivo en la educación técnico profesional. Asimismo, surge el Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (CALE), a través de una alianza entre la PUCV y la Fundación Educacional Arauco, la Universidad Diego Portales, la Universidad de Magallanes, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Saberes Docentes, ambos de la Universidad de Chile; y el Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red, conformado por la Universidad de Concepción en colaboración con la Universidad Austral, la Universidad de Atacama, Fundación Chile y Fundación Educacional Seminarium.

De este modo, se busca potenciar el liderazgo en las escuelas y en los niveles intermedios a través de orientaciones técnicas y contextualizadas, para generar capacidades en los equipos, promover el trabajo colaborativo entre las escuelas y sostenedores y, en definitiva, promover la mejora de la calidad educativa.

Como se ha visto en esta sección, los Servicios Locales establecen vínculos con diversas instituciones públicas del sistema, y con universidades, fundaciones, centros de investigación y el sector empresarial. Si bien estas alianzas son positivas para el desarrollo de los SLEP y el trabajo con el territorio, parece necesario establecer un alto grado de articulación entre todas las entidades colaboradoras, para que los Servicios Locales puedan definir lineamientos de acción claros y concretos. De lo contrario, las múltiples orientaciones, programas y funciones pueden derivar en confusión.

3.3 Desarrollo

A lo largo de las secciones de calidad y funcionamiento, se describieron los resultados, mecanismos, y estrategias del territorio, presentando para ello antecedentes del período anterior al traspaso de los Servicios Locales, y también del proceso mismo de la instalación. El punto de partida es el diagnóstico sobre la instalación de los cuatro primeros SLEP elaborado en el marco de la ENEP, que permitió levantar el modelo de implementación, con los procesos y subprocesos para mejorar las actividades asociadas²⁷.

El concepto de *desarrollo* se comprenderá como el avance en los lineamientos y objetivos definidos por los SLEP para apoyar a los establecimientos del territorio en su camino hacia la mejora de la calidad educativa, considerando los facilitadores y obstaculizadores del proceso.

Cabe mencionar que la falta de información externa y sistematizada para poder evaluar los avances en materia de desarrollo es un factor a considerar, sobre todo para el análisis de calidad y eficiencia interna. Esto, pues se cuenta con pocos años desde la instalación de los Servicios Locales, a lo que se suman las problemáticas que la pandemia y los acontecimientos de fines de 2019 generaron en el levantamiento de información y en la estabilidad de las condiciones para el progreso normal de la implementación. Esto es especialmente relevante para el caso de los SLEP que tuvieron su traspaso educativo durante el año 2020.

Si bien resulta difícil medirlo de forma concreta o cuantitativa, el impacto de los acontecimientos sociales y sanitarios no puede soslayarse en el presente informe. Ambos eventos afectaron de forma particularmente severa al sistema escolar, afectando la asistencia y desplazamiento de estudiantes, docentes y directivos. Para el sistema público, específicamente la DEP y el sector educación dentro de la Administración del Estado, ambas crisis implican presión sobre la posibilidad de contar con recursos financieros y humanos, además de las dificultades de gestión y coordinación que se generan con la interrupción del trabajo presencial. Esto llevó a un grupo de parlamentarios

27 Un resumen de dichos aprendizajes se puede revisar en los anexos de la Estrategia Nacional de Educación Pública, disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14968/Anexos_ENEP-octubre-interactivo-pagina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

a proponer un proyecto de ley que posponía la implementación de ciertos Servicios Locales. En efecto, es ilustrativo citar el texto del proyecto (Boletín 13.793-04, 2020, p.2):

Además del cierre de todos los establecimientos educacionales del país, fueron muchos los municipios que implementaron el teletrabajo para sus funcionarios, y por la complejidad que involucran los procesos de traspaso, estos no han podido ser desarrollados de la mejor forma por las Administraciones de Educación Municipal. De hecho, de todas las comunas que debieran ser traspasadas a los Servicios Locales de Educación, Copiapó, Tierra Amarilla y Valparaíso, que representan un gran número de establecimientos educacionales que serán traspasados, se encuentran el día de hoy en cuarentena, por lo que los funcionarios municipales de educación se encuentran en su mayor parte trabajando a distancia.

Este proceso representa una gran complejidad, y debe realizarse de una debida forma para evitar repetir errores y asegurar un debido traspaso, protegiendo de esta manera del derecho a la educación de miles de niños, niñas y adolescentes.

Así, el presente informe intenta un análisis de las condiciones de desarrollo de los SLEP, pero este debe ser permanentemente ponderado por las circunstancias de fuerza mayor que, en la práctica, afectaron significativamente el tiempo y las capacidades de la DEP y el sistema escolar para continuar el proceso de implementación.

A continuación, se presentarán los principales hallazgos del análisis de la primera etapa de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública, considerando los obstaculizadores y facilitadores que se identificaron en las secciones anteriores.

3.3.1 FORTALEZAS Y FACILITADORES

i. Lineamientos estratégicos del Nuevo Sistema de Educación Pública

Si bien se presentan complejidades en el proceso, existe consistencia global entre la ENEP y los PEL de los Servicios y, al mismo tiempo, se observa un espacio para reflejar la particularidad de cada uno. Tal y como se analizó en la sección 3.2 Funcionamiento, cada Servicio Local considera en sus objetivos de mediano plazo un trabajo focalizado en las áreas que presentan más necesidad en sus territorios, lo que fue validado con la participación de la comunidad:

- Los procesos de creación de dispositivos estratégicos muestran un amplio nivel de participación en su construcción. La visión conjunta de la educación pública permitiría dar sentido a la labor territorial.
- Dependiendo de las necesidades del territorio, se observan focos en la educación rural, en la educación de adultos, en el nivel inicial, y en la inclusión y gestión de la diversidad.
- A pesar de los problemas de calidad docente, se ha abordado una postura de desarrollo de capacidades profesionales acordes con los lineamientos de los Servicios Locales. Desde el año 2018, la DEP ha desarrollado orientaciones y campañas para atraer y retener talentos, procurando que los cargos sean ocupados por los perfiles adecuados, y que se potencie el sentido de trabajar por la educación pública en los establecimientos y Servicios Locales.

Sin perjuicio de lo anterior, los SLEP estudiados tienen resultados muy por debajo de la media nacional y enfrentan un desafío de logros de aprendizaje y de gestión muy significativo. Ante esto, los logros asociados a la planificación y a la redacción de instrumentos deben ser mirados con cautela, pues si bien puede implicar un aporte, su existencia no garantiza que sus conceptos e ideas se materialicen en una mejora consistente en la calidad.

ii. El Servicio Local como representación de una educación pública fortalecida

Según indica Uribe et al. (2019), se valora la iniciativa de la Nueva Educación Pública y las instancias de participación que se han generado como parte del modelo, habiendo compromiso y entusiasmo por el sistema diseñado.

En las entrevistas se observó que, aunque se reconoce que se requiere de un mayor trabajo de difusión en el territorio, se observa una alta valoración de la política orientada al fortalecimiento de la educación pública a través de los Servicios locales, marcado por el giro hacia lo pedagógico, a pesar de las problemáticas financieras y administrativas de la instalación.

En las entrevistas se pudo observar que la relación con los establecimientos busca basarse en la confianza, y que en el territorio hay una alta motivación por participar:

- Los entrevistados declaran que se ha podido entablar, a pesar de la pandemia, un calendario de acompañamiento que ha sido bien recibido por los establecimientos, basado en la comunicación constante, y que ha permitido conocer los desafíos de las escuelas.
- Los entrevistados explican que la postura tomada para la relación con los establecimientos se basa principalmente en el trabajo colaborativo, la confianza y la participación activa de la comunidad.
- Los consejos escolares juegan un rol importante para establecer buena comunicación y visibilización, además de soluciones.
- Se valora el rol de los coordinadores territoriales como método de vinculación con el territorio.
- Del mismo modo, se destaca el rol de las redes en los territorios. Los entrevistados argumentan que existe una alta motivación de la comunidad a participar.
- Los entrevistados declaran que existe una vinculación directa entre los equipos directivos de los establecimientos y centros educativos y los Directores Ejecutivos, lo que permite generar relaciones de confianza.

Si bien puede evidenciarse con cierta certeza la intención de llevar a cabo la implementación de manera participativa y en base a una comunicación fluida, una limitación de este estudio es que resulta difícil pesquisar hasta qué punto esto logra implementarse y tener un impacto en las escuelas. De hecho, según datos de una encuesta de la Superintendencia de Educación, un 83% de los establecimientos dependientes de SLEP considera que el sostenedor ha realizado acciones para favorecer los aprendizajes y la participación de los estudiantes en un escenario de clases virtuales. Si bien la cifra no es baja, es el menor valor entre todas las dependencias administrativas. Así, los logros a nivel de coordinación en el ámbito de la planificación -además de la limitación metodológica del autoreporte- deben ser tomados con cuidado.

Por otra parte, las entrevistas permiten ver la alta valoración de los Comité Directivos y los Consejos Locales:

- Existe una buena comunicación con ambas instancias de participación formal.
- El proceso de constitución del Consejo Local muestra un alto nivel de involucramiento, expectativa y valoración de la comunidad local.
- Se rescata el rol del Consejo Local durante la pandemia como espacio de discusión y de encuentro para el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad.
- Se reconoce la importancia del Comité directivo para situar los objetivos estratégicos y sellos del territorio entre lo local y lo nacional.
- Se describe al Comité como un grupo con alto nivel profesional, realizando un trabajo fino y especializado.

Como se mencionó más arriba, por el momento esta valoración debe ser entendida como el reconocimiento de un potencial, ya que aún no es posible evidenciar un resultado concreto, en particular dadas las atribuciones de ambas instancias en la Educación Pública.

iii. La articulación con otras instituciones

Si bien este aspecto se levantó como un área de mejora, es importante destacar la articulación lograda entre algunas instituciones del sistema, sobre todo por parte de la DEP:

- Se valora la presencia de la Superintendencia de Educación en su preocupación por capacitar a los Servicios en temáticas de fiscalización. También se valora el modelo de las visitas de la Agencia y su visión de la calidad educativa, y la comunicación que se ha logrado establecer con algunos de los representantes regionales del Ministerio de Educación.
- A través de instancias coordinadas por la DEP, se generan reuniones de trabajo provechosas entre los Servicios. Además, existen vínculos estrechos entre los Directores de la primera generación de Servicios Locales, y disposición a colaborar con los de la segunda generación.
- En muchas ocasiones, el vínculo con los municipios ha generado alianzas de colaboración que permiten proporcionar programas, por ejemplo, extracurriculares y de transporte.
- Se observan vínculos provechosos con universidades, centros de investigación, fundaciones e instituciones del territorio, que han permitido proporcionar capacitaciones, recursos y asesorías. Adicionalmente, existen buenos vínculos con el sector empresarial de los territorios, para procurar la trayectoria educativa de estudiantes de la modalidad técnico-profesional. A esto se suma la alianza generada por el Ministerio de Educación con distintas universidades y fundaciones, que brindarán apoyo contextualizado a los Servicios Locales en términos de liderazgo educativo y mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- La DEP ha firmado a la fecha 8 convenios de colaboración y traspaso de información, y otros se encuentran pendientes de firma. Entre los convenios firmados, se encuentran: la Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Junji, Junaeb y Mineduc.

iv. El desarrollo de la gestión pedagógica es amplio en términos de acompañamiento, y ha permitido generar una lógica colaborativa al interior del Servicio

Aunque los Directores Ejecutivos y actores involucrados reconocen que han existido algunas problemáticas administrativas y de diseño de la Ley que

entorpecen el funcionamiento de los Servicios Locales, hay claridad, al menos al nivel del discurso, en la idea de promover un rol pedagógico de los nuevos sostenedores. Frente a esto, en las entrevistas se reveló que:

- Hay un alto compromiso en el área de acompañamiento en todos los Servicios, centrado en el liderazgo, trabajo pedagógico y en la situación de pandemia. Existen redes de trabajo centradas en las características propias del territorio.
- A pesar de las dificultades que presenta la unidad de acompañamiento para mantener el foco pedagógico, estas se han transformado en una oportunidad para movilizar el trabajo colaborativo dentro de los Servicios, a medida que se van instalando las unidades encargadas de trabajar con los otros ámbitos del apoyo.

Sin perjuicio de la valoración de los actores, lo anterior no difiere sustancialmente de las acciones que usualmente existen en el mundo municipal. De hecho, puede hipotetizarse que la relación con el territorio ha debido ser reconstruida por los SLEP, siendo preexistente en los municipios. El nuevo enfoque está en la participación y la creación de redes entre los Servicios Locales. Sin embargo, el desafío pendiente sigue siendo plantear una institucionalidad superior en términos de gestión pedagógica y administrativa a la que se está reemplazando, particularmente en materia de logros de aprendizaje.

3.3.2 DESAFÍOS Y OBSTACULIZADORES

i. Desafío calidad: se observan carencias principalmente en el ámbito de aprendizajes académicos

Según se diagnosticó en la sección 3.1 Calidad, se pueden mencionar los siguientes desafíos en términos del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de los Servicios Locales:

- Se observa que existen variaciones en los puntajes de 4.º básico, que no siguen una tendencia común ni consistente en los años estudiados. En la mayoría de los casos se obtienen resultados más bajos que en el sector particular subvencionado del territorio. En los

EDA, para el año 2018 se observa un mayor porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente en relación con el promedio nacional, con los establecimientos particular subvencionados, y proporcional al total de la distribución individual de cada servicio. En cuanto a la evolución de esta proporción, se ve que en Matemática hay tendencias variadas según Servicio Local, en Lectura es a la baja.

- En 8.º básico, Matemática muestra un aumento de los puntajes en los últimos años de evaluación. Sin embargo, estos resultados son más bajos en relación a los obtenidos en el sector particular subvencionado y a nivel nacional.
- En II medio, hay mayor movimiento en los aprendizajes de Lectura, pero se observa poca consistencia. Los resultados en esta asignatura y en Matemática son más bajos al promedio nacional y al de los establecimientos particulares subvencionados. Existe una proporción muy alta de estudiantes en Estándares de Aprendizaje Insuficiente, además de ser más alta que el nivel nacional y particular subvencionado. En general, existe una tendencia a la disminución de esta proporción en los últimos años.
- En los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) no se observan variaciones en casi ninguno de los casos y grados. Tampoco se observan diferencias significativas con el sector particular subvencionado, con algunas excepciones.
- En cuanto a los indicadores Asistencia escolar y Retención escolar, se observan indicadores por debajo del promedio nacional, con la excepción de los Servicios Locales de Huasco y Costa Araucanía en educación básica. No hay diferencias claras en relación con los particulares subvencionados en educación básica, pero sí en enseñanza media, donde los particulares llevan la delantera. Para la modalidad técnico-profesional todos los SLEP están por debajo del promedio nacional. Respecto al indicador de titulación técnico-profesional, se observa una mejor tasa en los establecimientos particulares subvencionados.
- En cuanto a la Categoría de Desempeño, Puerto Cordillera, Huasco y Costa Araucanía no presentan establecimientos en nivel Insuficiente

en básica y, en el caso de los dos primeros, tampoco en educación media. Barrancas y Gabriela Mistral muestran la mayor cantidad de establecimientos en nivel Insuficiente en ambos niveles, y Chinchorro se comporta como el promedio nacional. Con la excepción de Puerto Cordillera y Costa Araucanía en básica, y Puerto Cordillera y Huasco en media, el porcentaje de establecimientos en categoría Insuficiente es más alto que en el sector particular subvencionado. A pesar de esto, el porcentaje ha ido disminuyendo con los años en todos los Servicios, tanto en básica y media, con la excepción de costa Araucanía en educación media. Finalmente, solo en Barrancas hay cuatro establecimientos con categoría Insuficiente reiterada y sin mejora significativa en básica, y cinco establecimientos en categoría Insuficiente reiterada en educación media.

En la sección 3.2 Funcionamiento, la revisión de las definiciones estratégicas de los Servicios Locales refleja el enfoque en la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes, y en las capacidades directivas y docentes de los profesionales, de acuerdo a las necesidades particulares de cada territorio. Es así como, por ejemplo, Costa Araucanía y Chinchorro relevan la importancia de trabajar en los desafíos que presenta la educación rural, y de avanzar hacia una educación intercultural, que se considera como uno de los sellos de ambos Servicios Locales.

Es importante que, para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, manifestado en los objetivos de la ENEP y en las metas que cada SLEP se ha propuesto en el mediano plazo, se deben solucionar los aspectos de tipo administrativo propios del traspaso, a lo que debe agregarse un análisis de las modificaciones legales que sean necesarias para enfrentar esas dificultades de mejor manera.

Tal y como se levantó en las entrevistas realizadas y en los estudios que han abordado la primera etapa de instalación de los SLEP, se destaca la importancia de que la puesta en marcha del modelo no interfiera en el foco en los aspectos pedagógicos ya que, de otro modo, no se evidenciarán diferencias respecto a la gestión municipal (Uribe et al. 2019, Bellei et al. 2018). Sin embargo, para que enfrentar este desafío no corra el riesgo de ser una acción voluntarista, debe ser comprendido en un marco de restricciones

(diseño legal centralizado, limitaciones de la administración pública y un cronograma ambicioso) que, de dejarse inalterado, limitará fuertemente la potencial oportunidad que la nueva institucionalidad implica.

Asimismo, no debe descartarse la tesis alternativa de que sea justamente el enfoque de la Ley, basado en ámbitos territoriales inusualmente extensos, y centrado en el traspaso administrativo acelerado y en la construcción de instrumentos de planificación, el que impide a la institucionalidad enfocar sus esfuerzos en lo propiamente pedagógico. En cualquier caso, si se admite que dentro de los SLEP existe una competencia entre la focalización en aspectos administrativos y los pedagógicos - como declaran los entrevistados en su mayoría -, es dable teorizar que una implementación acelerada tenderá a desequilibrar aún más en favor de la presión administrativa y en detrimento de lo pedagógico, que requiere lo administrativo como prerrequisito. Esto se desarrollará en la próxima sección.

ii. Los problemas administrativos, financieros y de organización interna de las Subdirecciones Técnico Pedagógicas distraen a los Servicios Locales del foco pedagógico

Algunos de los problemas mencionados en las entrevistas refieren a temas administrativos y financieros heredados de la gestión municipal que, como se mencionaba en la sección anterior, dificultan que el Servicio Local pueda focalizarse en los aspectos pedagógicos. Como se menciona en Bellei et al. 2018, “lo que se espera no es que los Servicios Locales sean unos buenos pagadores de las deudas que dejó el sistema municipal (...) sino que produzcan un cambio sustantivo en la educación de los territorios, mejorando la calidad e impactando en las prácticas pedagógicas” (p. 180).

Los principales problemas identificados son:

- De acuerdo al análisis de las visitas, la tendencia observada es a presentar problemas de gestión en las áreas de Liderazgo, Gestión de la formación ciudadana, Apoyo a la gestión pedagógica y, principalmente, en Gestión de personas.
- Para que los Servicios Locales puedan centrarse en los aspectos propiamente pedagógicos de su gestión sostenedora, es importante

resolver los problemas administrativos propios del traspaso. Esto ha sido levantado en otros estudios sobre la primera fase de instalación de los Servicios Locales, frente a lo cual se recomienda establecer una relación anticipada con los municipios y generar sistemas de información ordenados, para así anticiparse a estas problemáticas vinculadas a la normalización de las condiciones de funcionamiento (Uribe et al. 2019, Bellei et al. 2018). En las entrevistas se mencionaron dificultades como la falta de inventarios y documentación ordenada, el traspaso de bienes e inmuebles al Servicio, y la sobredotación al interior de los establecimientos. A esto se suma el poco tiempo disponible para la normalización de estos aspectos de gestión, tanto para la primera como para la segunda generación de Servicios Locales. La anticipación, estrategia de solución usada hasta ahora, se ve fuertemente tensionada con un aumento en el número de Servicios Locales creados y establecimientos traspasados.

- En cuanto al área técnico pedagógica, se observan debilidades en la recolección de información para el monitoreo de aprendizajes y desarrollo, y problemas organizacionales vinculados a la poca idoneidad profesional de los funcionarios del área. A esto se suma la poca sistematicidad de la coordinación de los SLEP con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad al nivel territorial. Esto lleva a una duplicidad de funciones, y eventualmente de instrumentos, lo que resulta urgente abordar. En aspectos más operativos, dada la cercanía de la unidad de acompañamiento con los establecimientos, se transforman en canales para recibir demandas de los ámbitos administrativos y financieros, que a veces van en desmedro de la focalización en lo pedagógico.

iii. La alineación entre los distintos dispositivos de gestión presenta complejidades

El logro de una consistencia entre los distintos niveles de gestión es crítico para la implementación de la nueva gobernanza. Según indica Uribe et al. (2019), es clave desarrollar una visión compartida del propósito de la Nueva Educación

Pública que permee las distintas capas del sistema, y generar una distribución clara de los roles y los ámbitos de decisión y acción de cada nivel. Esto, sobre todo considerando que existen modos históricos de hacer las cosas de los que la nueva política educativa quiere desmarcarse (CEPPE-DESUC, 2019).

En relación a ello, algunos hallazgos son:

- La generación de los Planes Estratégicos Locales se adapta a los lineamientos de la ENEP, manteniendo algunas particularidades de cada territorio. De todas formas, algunos entrevistados plantean la dificultad de lograr esta consistencia y generar un discurso atingente a la realidad de cada Servicio. Esto es un reflejo de tensiones propias del diseño de la Ley, que subordina a los SLEP a una entidad centralizada que otorga lineamientos.
- La diferencia entre los instrumentos de gestión de los distintos establecimientos del territorio añade complejidades al proceso de planificación. A esto se suma la gran cantidad de dispositivos de gestión de los distintos niveles (ENEP, PEL, PA, PME, PIE, entre otros).

iv. Articulación entre instituciones: necesidad de fortalecer lazos entre los actores del sistema

Vinculado a lo anterior, una necesidad crítica del sistema es fortalecer las relaciones entre las distintas instituciones del sistema, no solo entre la DEP y los Servicios Locales, sino que también con los miembros del SAC, como el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Esto también es mencionado en el Informe Anual del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2019).

Al respecto, en las entrevistas se menciona lo siguiente:

- Si bien la DEP ha sido un apoyo para el proceso de instalación de los Servicios Locales, en ocasiones se percibe cierto nivel de centralismo que compite con la autonomía de los territorios. Esto debe ser parte de una discusión de orden legislativo, dado que no es claro el rol de la DEP una vez que haya terminado el proceso de traspaso, ni cuando éste efectivamente se considerará efectivamente finalizado.

- Existen graves problemas de articulación con los DEPROV de cada territorio, dada la superposición de funciones y la consiguiente sobre intervención en algunos establecimientos, sin haber necesariamente un modelo común o foco compartido entre ambas instituciones. Así resulta fundamental la alineación de la nueva institucionalidad con el marco de la LGE y del Sistema de Aseguramiento.
- Por parte de la Agencia de Calidad, falta un mayor reconocimiento de los Servicios como sostenedores, a través de la entrega de orientaciones e información pensada específicamente para su gestión, y no solo para los establecimientos del territorio. Al mismo tiempo, se identifica el riesgo de establecer procedimientos, lineamientos e instrumentos desalineados con definiciones nacionales y relevantes para todo el sistema, como los Estándares Indicativos de Desempeño y de Aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad o IDPS, los Marcos para la buena enseñanza y para la buena dirección y el liderazgo escolar, entre otros.
- Existen problemas con la rendición de cuentas a la Superintendencia, pues esta lógica y unidad de observación es distinta a los dispositivos que se entregan a la DIPRES.

v. El modelo de acompañamiento de la DEP es complejo de aplicar en algunos contextos

Si bien en las entrevistas se levantaron visiones positivas respecto al modelo de acompañamiento de la DEP, en otras ocasiones se considera como un sistema difícil de aplicar:

- Según indican algunos entrevistados, resulta difícil traspasar el modelo teórico de la DEP a lo práctico, principalmente en la selección de focos en contextos de bajo desarrollo de capacidades en los establecimientos. A esto se suma que muchas veces falta el personal idóneo para realizar la tarea de acompañamiento.
- En algunos casos, se critica la imposibilidad del Servicio de llegar al aula, en condiciones en las que solo se siga lo mandatado por el modelo de acompañamiento de la DEP.
- Existe un trabajo pendiente para generar concordancia entre los referentes de los PEI y PME de los establecimientos, basados en los EID,

y los estándares propuestos en el modelo de acompañamiento. Esto se expresa en la comparación de lo que los dispositivos de gestión de los establecimientos y lo que el modelo del Servicio, comprenden como un nivel satisfactorio de desarrollo de un aspecto determinado. Estos problemas tenderán a acentuarse a medida que los establecimientos sean exigidos de llevar a cabo diferentes dispositivos/modelos que no se alineen de forma clara al Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

vi. La participación en el Servicio Local requiere de mayor organización y lineamientos

Una de las principales innovaciones de la Nueva Educación Pública es el enfoque participativo del sistema, en que los Consejos Locales y los Comité Directivos tienen un rol importante en cada territorio. Si bien se valoran estas iniciativas, en las entrevistas surgen algunos temas por resolver:

- Algunos entrevistados mencionan que no existe un modelo de gestión para la participación, lo cual deja a criterio de cada Servicio y encargado el modo en que esta se desarrolla. Esto es positivo, siempre y cuando no atente contra la implementación y el foco pedagógico que debe ser central en los esfuerzos del SLEP.
- Con respecto a los Comités Directivos y Consejos Locales, en algunos estamentos, existe una baja capacidad para comprender sus competencias reales de acuerdo a la Ley y al reglamento.

La clarificación de los roles surge nuevamente como un tema relevante en la implementación de la política. Este hallazgo coincide con lo que analizó el Consejo de Evaluación (2019), que plantea que la confusión en las atribuciones de las figuras del Comité Directivo y del Consejo Local puede dificultar la tarea del SLEP más que facilitarla. Así, si bien la participación es algo ampliamente valorado por sus actores y fuertemente intencionado en la Ley, debe tenerse cuidado con que su gestión y el peso burocrático que implica no sea una distracción de los objetivos centrales, tales como una apropiada implementación y la priorización de los logros de aprendizaje.

vii. El riesgo de las altas expectativas para el funcionamiento y desarrollo de los Servicios Locales

Dado el gran cambio que la Nueva Educación Pública busca establecer en el sistema, las expectativas respecto a su funcionamiento y resultados son altas. Esto fue parte de la reflexión que se produjo en las entrevistas realizadas:

- Las altas expectativas en el nuevo sistema implican un riesgo respecto a las verdaderas atribuciones o agilidad administrativa que posee el SLEP. Se hace necesario generar confianza dentro de la comunidad local para solucionar el nivel de desprestigio que sufre la educación pública.
- A esto se suma el relativo desconocimiento del Servicio Local y sus funciones. Falta que las comunas logren percibir los beneficios de la autonomía de la educación pública y los establecimientos redireccionen sus necesidades desde los municipios al Servicio.

El desconocimiento de lo que significa el paso de los municipios a los Servicios Locales de Educación Pública es un obstáculo importante, que viene a reforzar la necesidad de consolidar los espacios de participación, y de resolver los problemas financieros y administrativos del territorio, que es una de las preocupaciones de los actores educativos frente al cambio en la lógica del sostenedor (CEPPE-DESUC, 2019).

Sin perjuicio de ello, datos derivados de la aplicación del Sistema de Admisión Escolar muestran que los padres y apoderados no priorizan la dependencia de los establecimientos educativos - ni la participación - para su elección, sino que consideran otras variables, como infraestructura, los datos entregados por la Agencia de Calidad y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Atender a las necesidades de los apoderados, más allá de la participación, es central, dada la meta de recuperación de matrícula que la misma ENEP se impone.

Si el rendimiento académico, el puntaje Simce y en particular la categoría de desempeño son datos que los apoderados requieren y utilizan, es necesario que los SLEP atiendan a esta realidad y enfoquen sus esfuerzos - incluida la participación - a temas como logros de aprendizaje, coherencia del proyecto educativo, otros indicadores de calidad. Esta puede ser una clave para el aumento de matrícula.

4. Recomendaciones para la segunda etapa de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública

En esta sección se sistematizan las principales recomendaciones para la segunda etapa de implementación, en base a los antecedentes revisados en el informe y al discurso de los Directores Ejecutivos y encargados de UATP de los SLEP actualmente instalados. La mayoría hace referencia a implicancias propias de la Ley, a la articulación entre instituciones, y a la capacidad de anticipación ante alertas que se han levantado de los aprendizajes y buenas prácticas del primer período.

Una de las conclusiones que surge de la triangulación de información sobre calidad, funcionamiento y desarrollo, es que, por un lado, existe un reconocimiento generalizado de que la Ley que mandata la creación de los Servicios Locales de Educación Pública debe ser mejorada en base a los aprendizajes y experiencias obtenidas a nivel nacional y local en el proceso de implementación. Si bien esto ya fue posible en base al diagnóstico llevado a cabo para la elaboración de la ENEP, que permitió sintetizar los principales aprendizajes respecto de la implementación de los primeros cuatro servicios, se visualizan desafíos pendientes que requieren acciones administrativas y eventualmente legales.

Por otro lado, el sistema requiere de mayor información para tomar decisiones en relación a los resultados de la primera etapa de instalación, para lo cual se necesitan dos elementos. Primero, la disposición ordenada a nivel central de datos e información que exista en relación a los procesos y gestión de los Servicios en funcionamiento. Segundo, se requiere de mayor tiempo para poder evaluar, en términos de calidad y desarrollo, los alcances y aportes que tiene la instalación de los Servicios para la educación pública. Esto último es consecuente con que la mayor parte de los dispositivos de evaluación de la gestión, en todos los niveles, han sido pensados para ser concretados en el mediano y largo plazo.

De este modo, el análisis de la información y el tiempo para decantar los aprendizajes de la primera etapa de instalación es central para contribuir a una implementación exitosa de esta política pública. Si bien en las entrevistas esto se menciona como parte de las tareas de la DEP, es una labor de la mesa SAC en su

conjunto, anticipar los desafíos y dificultades que pueden surgir en la instalación de los SLEP, para lo cual la principal herramienta a disposición es la sistematización de aprendizajes, buenas prácticas y protocolos que permitan resolver problemas recurrentes y aprender de la experiencia de los SLEP ya instalados.

4.1 Realizar los cambios legales y administrativos para poner en el centro los aprendizajes

Una conclusión general que deriva de este estudio es que el diseño establecido en la Ley de Educación Pública, junto con enfrentar fuertes desafíos imprevistos en su implementación, no se ha podido determinar su contribución a los logros de aprendizaje. No se cuenta con suficiente información como para establecer una única dirección de modificación, o dar recomendaciones en un solo sentido. Sin embargo, es claro que debe aprovecharse de forma amplia la oportunidad que el legislador establece en la evaluación intermedia.

En ese sentido, las modificaciones que se propongan a la normativa deben recoger el principal aprendizaje: esta reforma requiere extenso tiempo para planificar y prever el trabajo administrativo y de creación de capital humano previo al traspaso que hoy agobia a los SLEP y les impide focalizarse en el trabajo propiamente educacional. Tal como identificaron con precisión los Jefes SLEP, las expectativas que esta reforma crea deben ser equiparadas con acciones concretas, las que deben concentrarse en lo propiamente pedagógico de forma de mostrar resultados. Resulta extremadamente difícil proyectar este escenario con una mayor proporción de SLEP creados cada año, tal como prevé la segunda fase de implementación, que establece quince Servicios por año.

4.2 Preparar el camino para reconocer las funciones y potestad de los SLEP y su relación con el SAC

Como menciona uno de los Directores, *en nuestro país la educación debe ser fundamental, por lo que la visión de los SLEP ante otras instituciones públicas debe mejorar* (Director Ejecutivo, segunda generación). Esta problemática se asocia fuertemente a la Ley y el mapa de acciones bajo el cual opera el SAC, sobre todo ante la falta de unificación en las peticiones que cada entidad

realiza a los Servicios, que implica dar cumplimiento y seguimiento a objetivos ligeramente distintos entre sí para un mismo fin.

Desde la perspectiva de la visibilidad, se debe coordinar un mejor flujo de funciones entre instituciones, dentro del cual se establezcan con claridad las relaciones y potestades que tiene cada actor dentro de la educación pública.

La Agencia, por ejemplo, debe mejorar los flujos de información directa e interacciones con la Dirección de Educación Pública y los Servicios y, por lo tanto, debe reconocerlos como sostenedores a cargo del acompañamiento, entregándole orientaciones a su labor en particular y no solo hacia los establecimientos que lo componen.

Por otro lado, tal como se elaboró anteriormente, las relaciones con la DEPROV muestran complicaciones prácticas que se derivan de una implementación de los SLEP poco coordinada con las estructuras desconcentradas del Ministerio de Educación, lo que implica la consiguiente sobreintervención de algunos establecimientos dentro del territorio, con discrepancias en las señales que ambas proyectan.

En cuanto a la DEP, el principal desafío es esclarecer la autonomía de los Servicios y su ámbito de acción. De acuerdo a lo mencionado por los Directores Ejecutivos, la Ley dispone claramente el rol de la DEP como facilitador de la instalación de los Servicios y la mediación entre estos y otras instituciones del SAC, para mejorar las relaciones a través de convenios que promuevan la fluidez de las acciones. Si bien se destaca su buena gestión en términos del apoyo administrativo, en temas de recursos, asuntos legales y financieros, existe un encauce poco claro en el rol articulador que cumple entre los Servicios y otros actores del SAC. En ocasiones, los directores SLEP han señalado las limitaciones del centralismo en las decisiones de la DEP, lo que debe alertar sobre la necesidad de pensar estos equilibrios hacia reforzar la autonomía de los establecimientos.

Desde el punto de vista de uno de los directores de la primera generación, se menciona que en el sistema municipal la autonomía era mayor y que, hasta hoy en día, no se ha logrado entender que los SLEP son servicios públicos diferentes. Paralelamente, uno de los entrevistados señala la necesidad de mayor coordinación por parte de la DEP, y no solo la entrega de modelos y lineamientos, *pues eso ya está realizado dentro de los SLEP; se requiere*

que se metan en temas donde no alcanzamos a llegar, como la priorización curricular, entre otros. [...] Son un aporte, pero deben enfocarse en otras cosas, pues si bien tienen profesionales que dan normativas, eso ya está dado desde lineamientos ministeriales (Encargado UATP, primera generación).

En este sentido, *el problema es recordar que debería haber un trabajo de colaboración y no de jerarquía (Director Ejecutivo, primera generación).* Asimismo, se debe mencionar que otros entrevistados destacan que, dada la buena y constante comunicación con la DEP, se han ido solucionando algunas problemáticas en la medida en que el sistema o la estructura lo permiten.

Así, una recomendación concreta es revisar la normativa en dirección a delimitar con claridad el espacio específico que ocupa la DEP, de forma de que se reconozca que la Educación Pública es parte del sistema educacional en su conjunto, y debe por consiguiente incorporarse de forma armónica al SAC. Esto debe apuntar a evitar la duplicidad de funciones entre organismos del Estado, evitando la sobreintervención de los establecimientos que vulnere su autonomía y controlar la emisión de planes e instrumentos no alineados a los provistos por la institucionalidad vigente de aseguramiento de la calidad.

Una vía posible es la administrativa, utilizando el marco legal vigente. De acuerdo a la LGE, el sistema educativo es de provisión mixta conforme a art 4 y siguientes, por lo tanto este estatuto general es aplicable a todo el sistema educativo chileno, público y privado, dado precisamente su carácter de ley general (relacionar con art.10 ley SAC y art. 6 LGE). En este contexto, la ley 21.040 regula un “subsistema”, dentro del sistema educativo chileno, el cuál se rige por las normas y principios generales de la LGE . De hecho, el artículo 5 de la ley 21.040 hace referencia expresa a LGE sobre principios.

Así, aunque los SLEP son servicios públicos descentralizados y como tal tienen autonomía para desarrollar sus políticas, es necesario recordar que su objeto es ser un sostenedor educacional. En este carácter, se aplica lo dispuesto en la LGE, la cual en su artículo 10 letra f) señala que: “Son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar; rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos y cuando reciban financiamiento estatal, rendir cuenta pública del uso de los recursos y del estado financiero

de sus establecimientos a la Superintendencia. Esa información será pública. Además, están obligados a entregar a los padres y apoderados la información que determine la ley y a someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad en conformidad a la ley.”

De esta forma, es dable que el Ministerio de Educación use sus atribuciones como rector del sistema educativo para operacionalizar la manera en que la nueva educación pública debe alinearse al Sistema de Aseguramiento de la Calidad y sus distintos instrumentos, regulaciones e instituciones.

4.3 Promover la articulación con instituciones y redes del entorno

Si bien se observa voluntad por parte de diversos actores locales para trabajar con los SLEP, muchas de estas vinculaciones requieren de tiempo, trabajo, y búsqueda. Para lograr esto, el sistema o la relación con los sostenedores de la educación pública municipalizada podrían estar coordinado centralizadamente.

Por ello, uno de los vínculos prioritarios a establecer es con los municipios. Algunos de los entrevistados mencionan que esta labor ha sido difícil, pues la sensación es que se han despojado de su labor educativa, habiendo un desapego que es proporcional a los recursos que posee el sector municipal en cada comuna. En otros territorios, las municipalidades se encuentran dispuestas a participar, por medio de programas extracurriculares o recursos de transporte que permiten aliviar la carga financiera a los Servicios Locales.

Se sugiere que esta vinculación y colaboración sea promovida, pues gran parte de la instalación requiere del trabajo conjunto con Corporaciones y DAEM de cada comuna, que va desde el traspaso de información administrativa y financiera, a la identificación de las necesidades históricas de la comunidad.

Ante esto, el rol de los municipios debería erigirse en torno a la preparación para la llegada de los Servicios, a partir de la sistematización de información e iniciativas existentes en el territorio, para lo cual el sistema podría generar protocolos o aportar con recursos humanos o financieros que faciliten y permitan supervisar que esto suceda de manera estandarizada, dentro de lo posible. En este sentido, uno de los Encargados UATP de la segunda generación, menciona que *el repositorio debiera ser previo a la instalación, y lo debiera resguardar la DEP.*

Esta noción se basa en enfatizar las obligaciones de los municipios en términos de los inventarios, lo administrativo, el saneamiento financiero, la sobredotación, entre otros. En estos ámbitos, el sistema ha identificado riesgos comunes que pueden ser prevenidos en futuras implementaciones, como lo son los problemas legales del traspaso de infraestructura y la existencia de sistemas únicos de recursos humanos que faciliten la migración de los datos y un traspaso limpio de información. Sin perjuicio de ello, no se puede desconocer que esto implica recursos humanos y financieros con los que los municipios no cuentan y la Ley 21.040 no consideró, y que eventualmente podrían ser demasiados para ser asumidos por el Fisco, dado el ritmo de implementación de la segunda etapa. Revisar el número de SLEP a implementar anualmente puede aliviar esta presión sobre los recursos públicos.

Por otro lado, se espera que el sistema se involucre en el mapeo de vínculos con fundaciones, universidades, el sector empresarial e instituciones del área de la educación que trabajan a nivel local, buscando orientación y convenios que beneficien a los distintos actores del territorio, especialmente en cuanto al desarrollo y capacitación de docentes, directivos y funcionarios, lo cual puede ser de utilidad en el caso de que estas no existan y deba recurrirse a ayudas centralizadas que suplan este déficit. Una manera de aportar a este trabajo puede ser la generación de bases de datos en las cuales se haga un llamado a las distintas entidades presentes en las diversas comunas, que presenten iniciativas, experiencia o recursos que puedan ser utilizadas en el contexto de la implementación de la Nueva Educación Pública.

En este sentido, la generación de convenios con universidades y centros de investigación es una alianza importante impulsada por el nivel central, para desarrollar estrategias, orientaciones y acompañamiento a los líderes educativos de los establecimientos y de los Servicios Locales. Se sugiere que este apoyo proveniente de los distintos Centros de Liderazgo Educativo en convenio, se articule con los lineamientos de cada Servicio Local, y con los que provienen del resto de las instituciones del sistema, de modo de que no se superpongan estrategias y líneas de acción, y se mantengan los objetivos definidos por los SLEP.

Por último, uno de los obstaculizadores mencionados en términos de promover la participación dentro del territorio eficazmente, refiere a la poca claridad del cómo y el para qué se debe impulsar la participación dentro del

territorio. La Ley, a pesar de establecer la centralidad de la participación, pertinencia local de la labor educativa, y vinculación con el territorio, es poco clara en relación al modelo o principios sobre los cuales se debe llevar a cabo esta dimensión. El riesgo más alto es que la participación no se enfoque en el mejoramiento de los logros de aprendizaje y la calidad de la educación provista, perdiendo el sentido educacional que debiera orientarla. Asimismo, los esfuerzos de coordinación y apoyo de la DEP y otros organismos, se han centrado en los aspectos pedagógicos, administrativos y estratégicos del funcionamiento. Ante esto, la elaboración de lineamientos que permitan establecer una visión deseable de lo que se espera de la participación, y de los mecanismos que pueden ponerse en pie en los territorios para guiarla, sería altamente apreciada por los Servicios. Una vez más, es relevante que esta visión esté alineada a los instrumentos y lineamientos existentes generados por el SAC.

4.4 Simplificación y anticipación en la planificación de la gestión

Existe una mirada de la gestión que es compleja, y que requiere de extensa recolección de información y evidencia. Dar cumplimiento a todos los dispositivos y reportes de información que solicita el sistema es considerado abrumador por algunos entrevistados, observándose diversos flujos de presión que les impide dar cumplimiento a todos los requerimientos. El llamado por parte de los Servicios es hacia la simplificación y priorización de estas evaluaciones, de modo que su consecución tenga un valor estratégico para su funcionamiento y desarrollo, por sobre el entorpecimiento que la alta demanda burocrática y requerimientos administrativos que actualmente implican.

Como ejemplo de esto, uno de los entrevistados menciona que la ENEP, propuesta por la DEP al Ministerio de Educación, refleja fehacientemente el espíritu de lo que la Educación Pública es a los ojos de la Ley. Sin embargo, el desafío de alinear los PEL a la ENEP, y también a los dispositivos de gestión de los establecimientos, convenios y directores con ADP, es grande y consume parte importante del trabajo al interior de los Servicios.

Por otro lado, desde la visión de uno de los Directores Ejecutivos de la

segunda generación, la metodología de marco lógico en la que se plantea la elaboración de los PEL resulta útil, pues los objetivos estratégicos se plantean como problemas a resolver, lo cual establece un camino claro para la gestión del Servicio. Sin embargo, también menciona que esto deja poco espacio para adecuarse al territorio a través de un relato estratégico, en el que permita realizar un anclaje con los objetivos y realidades de las escuelas. En esta línea, otro de los directores menciona que *ha costado, pues hay 4 realidades distintas en cuanto a lo que son los instrumentos de planificación, los cuales han sido considerados dentro de las líneas de trabajo del sistema de acompañamiento de la escuela, bajo los pilares que propone el mismo* (Director Ejecutivo, segunda generación).

Como parte de las recomendaciones que se erigen en torno a esta problemática, en términos de la simplificación de la medición de la gestión, se menciona la alineación previa de, por ejemplo, los convenios de desempeño de directores a la ENEP:

Esto permite avances en la alineación de las metas considerando que son metas de largo plazo. Lo mismo para las orientaciones de la conformación de los PADEM, que también deberían venir alineados los del próximo año, enfocados y alineados a la estrategia del Mineduc (Director Ejecutivo, segunda generación).

Finalmente, se hace necesario estudiar la correspondencia que existe actualmente entre los Estándares Indicativos de Desempeño desarrollados para evaluar la gestión de los niveles intermedios de los establecimientos del sistema (Mineduc, 2014) y aquellos elaborados en el contexto del Modelo de Desarrollo de Capacidades (DEP, 2019) entregado para la planificación estratégica de los Servicios. Según se enunció en el apartado de apropiación del modelo, una de las dificultades a la hora de anclar la evaluación y alineamiento de los distintos dispositivos de gestión, refiere a este punto. Esta necesidad debe ser vista como un punto de encuentro para la articulación en el contexto del SAC, con el fin de supeditar y alinear las funciones de evaluación, apoyo y orientación para la calidad educativa a la norma vigente, y no reemplazarla. Como se mencionaba anteriormente, un desalineamiento entre los instrumentos del SAC y el Ministerio de Educación con los lineamientos de la DEP a los Servicios, aumenta los costos de gestión,

desaprovecha sinergias y aísla a la educación pública de la institucionalidad provista para el mejoramiento de la calidad. Dado el marco general que entrega la Ley General de Educación (2009) es posible que por la vía administrativa se regule de forma más precisa el rol del SAC en esta nueva institucionalidad, velando que no se genere un sistema paralelo y desintegrado del marco nacional.

4.5 Recapitular y sistematizar los aprendizajes

Desde el punto de vista de lo que ha implicado la primera etapa de instalación, el sistema se vería beneficiado por la coordinación de instancias de trabajo entre Servicios, en las cuales se sistematicen y transmitan buenas prácticas y aprendizajes de la instalación y del traspaso educativo.

A pesar de que existen encuentros impulsados por la DEP, en los que participan los diversos Servicios Locales, no existe una red formal de directores que actúe de manera sistemática y direccionada. Las reuniones actuales se centran en la apropiación de la Estrategia Nacional y otros trabajos de reconocimiento de la Educación Pública, así como un trabajo temático (como convivencia). Paralelamente, se observa una voluntad para la articulación, plasmada en el hecho de que los directores de la primera generación se comunican autónomamente con regularidad, pero informalmente. Sin embargo, existen pocos vínculos entre los directores de la primera y segunda generación, y la comunicación que se da entre ambos ocurre como iniciativa individual de algunos.

Frente a esto, se requieren de redes de apoyo en las cuales se intencione la convivencia entre directores con más y menos experiencia en el sistema, de modo que estos últimos puedan aprender de los primeros, considerando que el bagaje en torno a esta implementación es escaso y la evidencia de corta data. Estas instancias deben tener como fin la transmisión y recolección de aprendizajes que puedan ser plasmados como buenas prácticas dentro del sistema, que apunten a los diversos actores involucrados.

Adicionalmente, algunos de los entrevistados mencionan el rol de la DEP en la sistematización de aprendizajes: *La DEP ya tiene un mapa de procesos [...] Hay que establecer un proceso estándar pero flexible de acuerdo al contexto local.* (Director Ejecutivo, segunda generación). Por ello, se recomienda que dichas experiencias, en conjunto con lo ya recogido por el nivel central, sean parte de un compendio de información que sirva como guía para la siguiente etapa de implementación.

4.6 Con miras a la siguiente etapa

A partir de la información acá recolectada, la principal conclusión emanada de las experiencias de los actores e información del sistema, es que la instalación de los Servicios Locales podría verse beneficiada por una adecuación del volumen anual de SLEP a implementar en la siguiente etapa.

Según los aprendizajes derivados del informe, se recomienda que la Ley considere procesos de anticipación y prevención frente a problemáticas recurrentes del traspaso y entrada en funcionamiento de los Servicios, y la revisión de la planificación contemplada inicialmente, es decir, de los plazos temporales y del volumen de SLEP que entran en funcionamiento cada año, buscando que sea acorde a la situación de preparación en la que se encuentren las municipalidades de las comunas que los componen.

A su vez, se recomienda realizar una segunda revisión de la política dentro del plazo de los próximos dos o tres años, de modo de monitorear el avance del Nuevo Sistema, y su contribución a la calidad educativa de los establecimientos.

Referencias

Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/153153/Nueva-Educacion-Publica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berkowitz, D., Zoro, B., Osorio, A. y Uribe, M. *Perfiles de cargo de nivel superior de los futuros servicios locales de educación*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/Perfiles-MV-.pdf>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) y Centro de Políticas Públicas UC (2011). *¿Qué hacer con la educación municipal? Recomendaciones y desafíos para un nuevo sistema*. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/que-hacer-con-la-educacion-municipal.pdf>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) y Dirección de Asuntos Sociales (DESUC), de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2019). *Diseño del modelo de evaluación de la nueva educación pública y levantamiento de línea base*. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-nep-resumen-ejecutivo.pdf>

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2019). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2018*. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/03/Informe-Anual-Consejo-Evaluaci%C3%B3n-del-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica_2018.pdf

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2020). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2019*. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/Informe-Anual-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica_2019.pdf

Dirección de Educación Pública (2018). *Guía Técnica para diseñar,*

implementar, evaluar y ajustar protocolos de apoyo a los establecimientos de educación media del sistema de educación pública.

Dirección de Educación Pública (2018). Planificación Estratégica Dirección de Educación Pública 2018.

Dirección de Educación Pública (2019). Cuenta Pública Dirección de Educación Pública.

Dirección de Educación Pública (2020). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 y sus anexos. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2020/09/10/42753/01/1812593.pdf>

Ley N.º 21040 Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017. En Diario Oficial de la República de Chile el 24 de noviembre de 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>.

Ley N° 20370. Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2009. En Diario Oficial de la República de Chile el 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

Ministerio de Educación (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montecinos, C., González, A. y Ehren, M. (2018). Estudio diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los cuatro primeros Servicios Locales de Educación Pública. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-Orientaciones-Nacionales-DEP-cc.pdf>

Raczynski, D., y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena, 105-132. https://www.unicef.org/chile/media/1511/file/la_agenda_pendiente_en_educacion.pdf#page=105.

Senado de la República de Chile (2020). Boletín 13793-04, Proyecto de ley que modifica la ley N° 21.040. Disponible en: https://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=tramitacion&ac=getDocto&iddocto=14351&tipodoc=mensaje_mocion.

Servicio Local de Educación Pública de Barrancas (2018). *Plan Anual 2019*.

Servicio Local de Educación Pública de Barrancas (2019). *Plan Anual 2020*.

Servicio Local de Educación Pública de Barrancas (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Puerto Cordillera (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Huasco (2019). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Costa Araucanía (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Chinchorro (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Gabriela Mistral (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Servicio Local de Educación Pública de Andalién Sur (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Informe de caracterización de la Educación Parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/06/Informacio%CC%81n-General-Educacio%CC%81n-Parvularia-cierre-disen%CC%83o.pdf>.

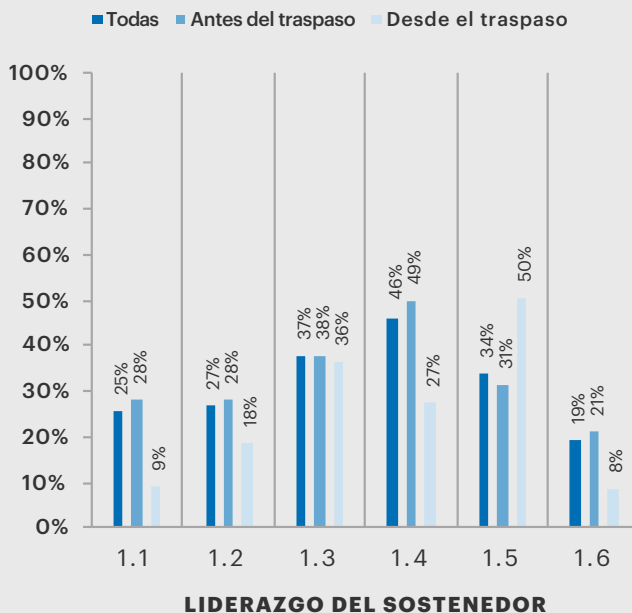
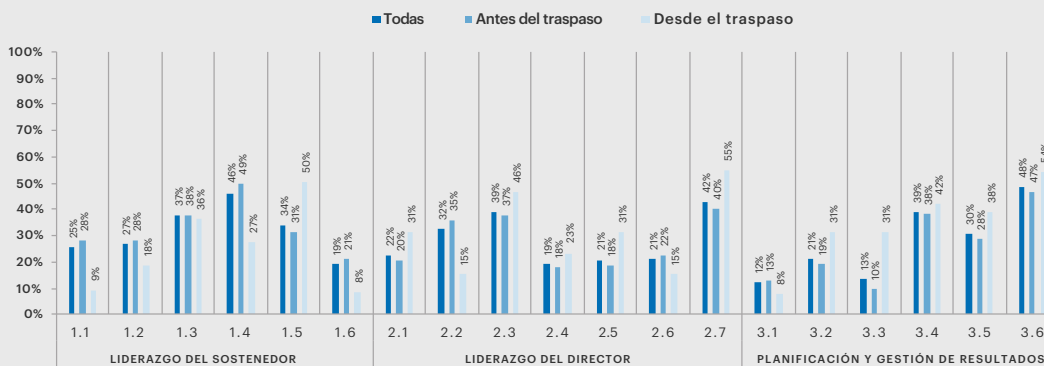
Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/Marco-LE.pdf>

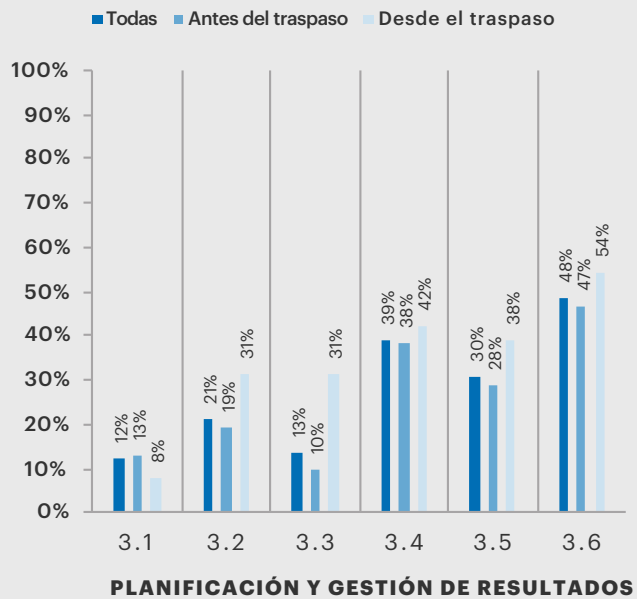
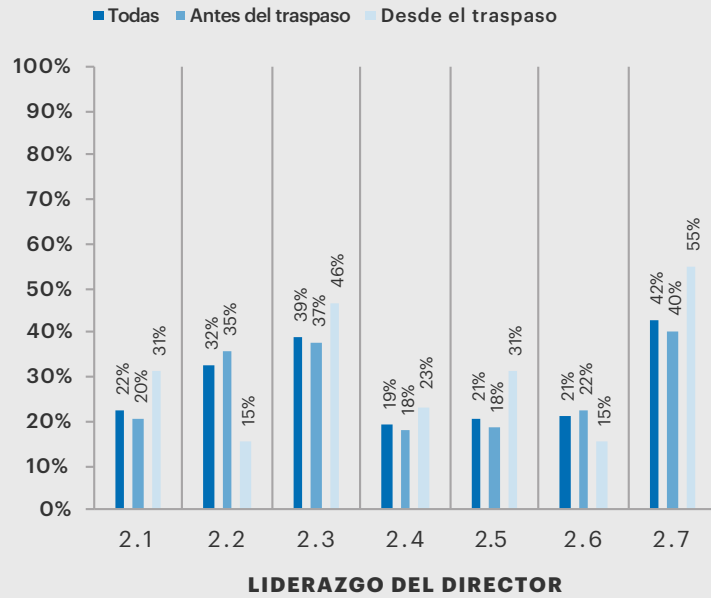
Uribe, M., Valenzuela, J. P., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S., y Cuglievan, G. (2019). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar_word_VB%C2%B0.pdf

Anexo

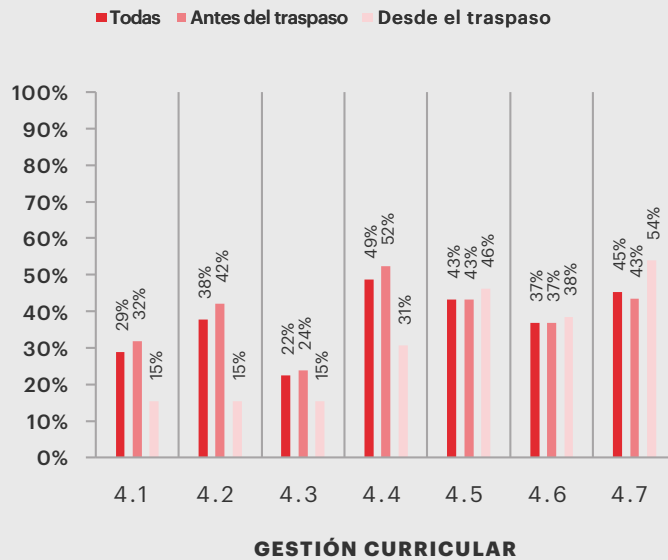
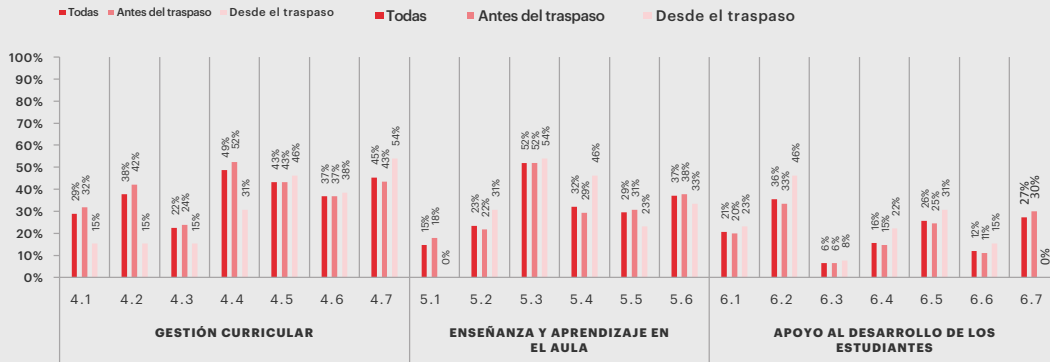
A. Estándares Indicativos de Desempeño

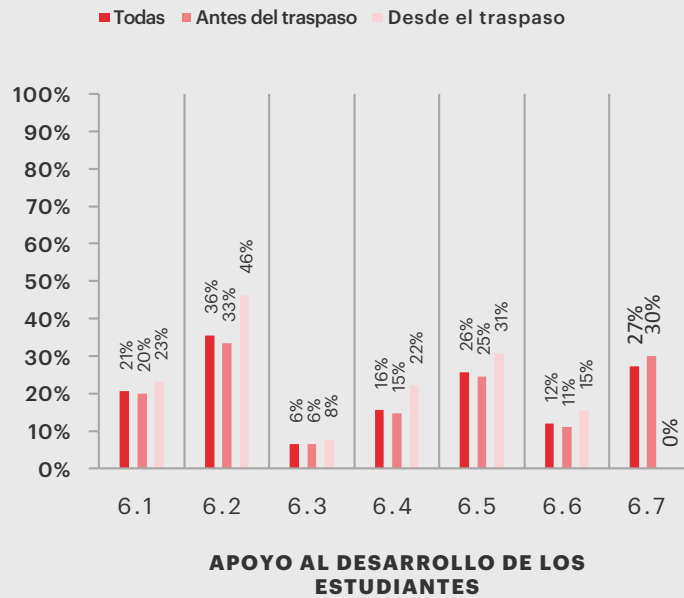
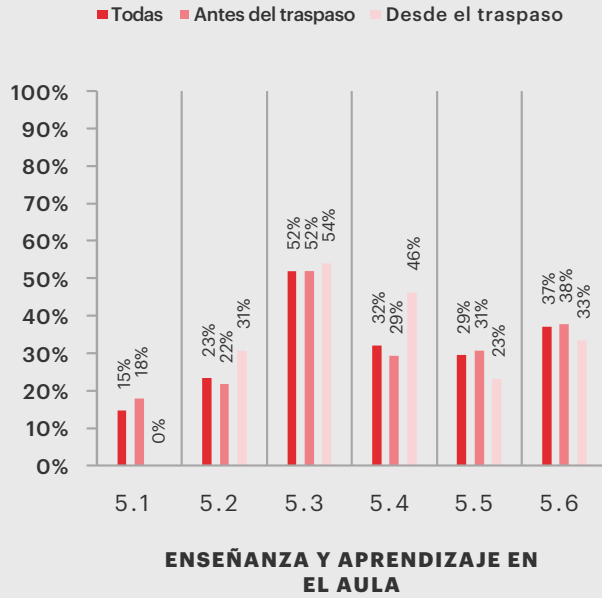
Liderazgo



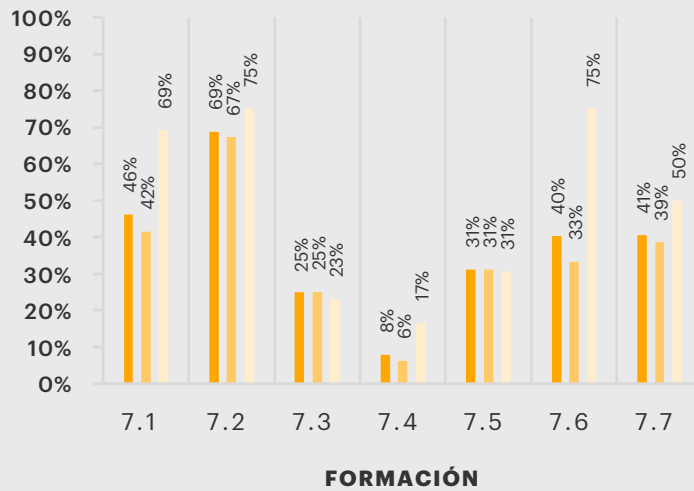
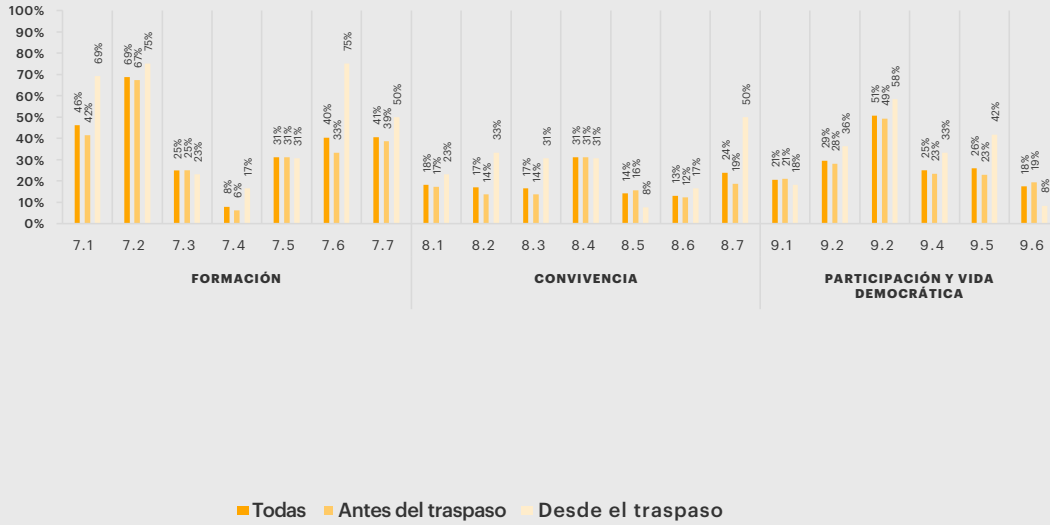


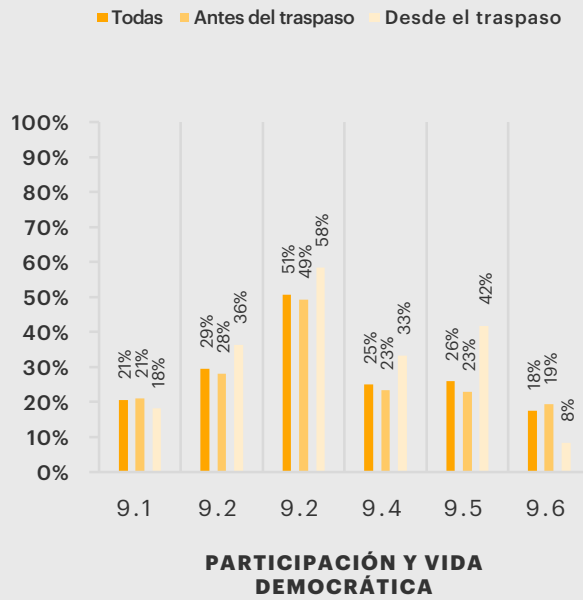
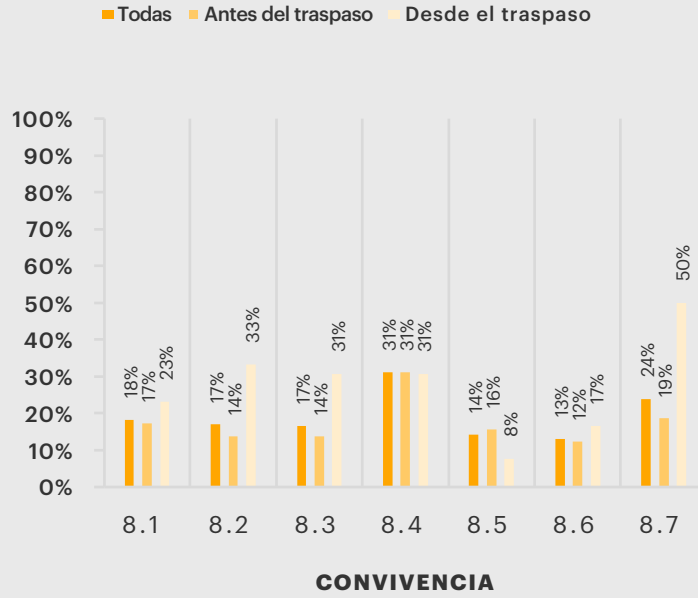
Gestión pedagógica



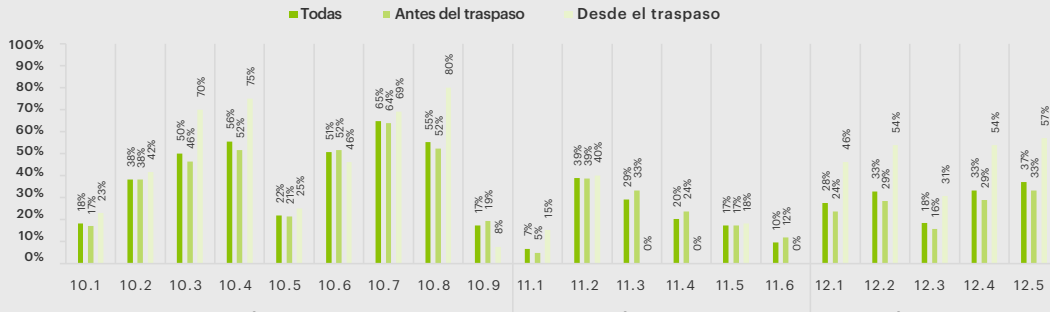


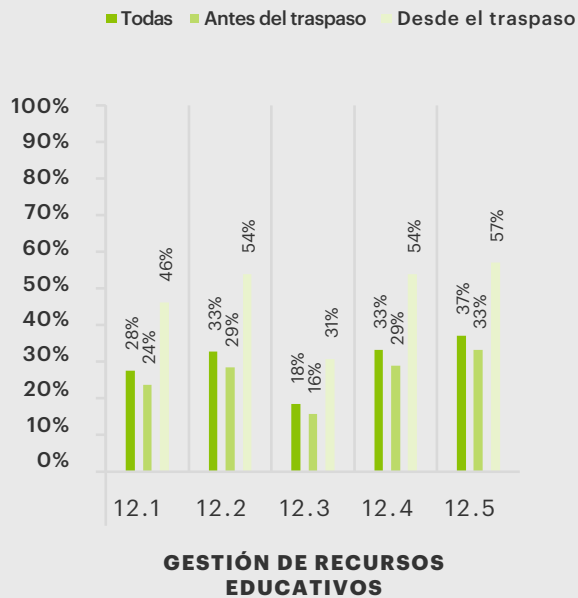
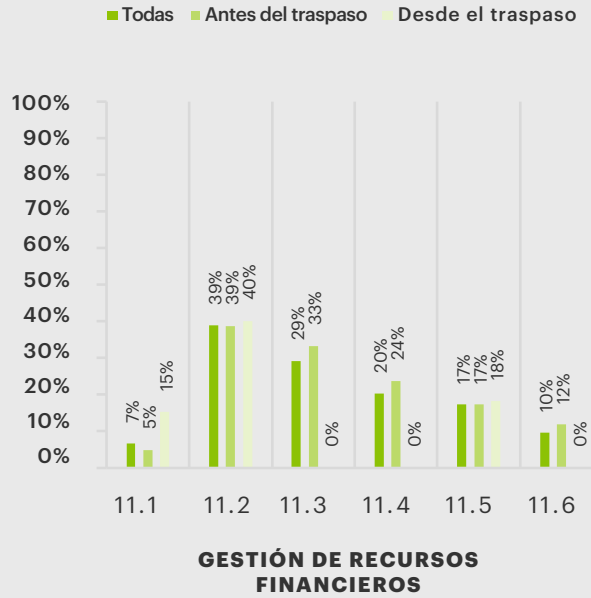
Formación y convivencia



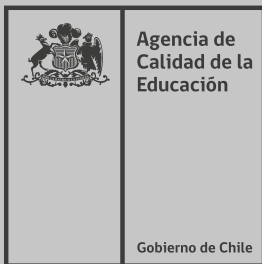


Gestión de recursos









**ANÁLISIS DEL SERVICIO EDUCACIONAL
PROVISTO POR LOS SERVICIOS LOCALES
DE EDUCACIÓN DURANTE LA PRIMERA
ETAPA DE SU PROCESO DE INSTALACIÓN**

twitter.com/agenciaeduca

facebook.com/Agenciaeducacion

instagram.com/agenciaeducacion

agenciaeducacion.cl