

**PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO**



**Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las  
Escuelas Críticas de la Región Metropolitana (Sistematización y  
lecciones del primer año de implementación)  
Informe Final Revisado**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
MINEDUC**

**Abril de 2004**



**ASESORIAS PARA EL DESARROLLO**

## INDICE DE CONTENIDOS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INDICE DE CONTENIDOS .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>RESUMEN EJECUTIVO.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>ANTECEDENTES .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>PARTE I.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>MODELO DE ANÁLISIS Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO .....</b>  | <b>9</b>  |
| 1. ARQUITECTURA GENERAL DEL ESTUDIO .....  | 9         |
| 2. RESULTADOS DEL PLAN DE ASISTENCIA TÉCNICA: RESULTADOS INTERMEDIOS.....                                      | 11        |
| 3. MALLA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LOS RESULTADOS INTERMEDIOS .....  | 13        |
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y OPERACIONALIZACIÓN DE RESULTADOS INTERMEDIOS Y<br>FACTORES CONDICIONANTES .....       | 19        |
| <b>PARTE II .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA:.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>ESTUDIO DE CASOS DE 12 ESCUELAS.....</b>  | <b>21</b> |
| 1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASOS DE 12 ESCUELAS CRÍTICAS.....  | 21        |
| 2. ¿CÓMO ERAN LAS ESCUELAS CRÍTICAS AL MOMENTO DE LLEGAR LA AT?.....   | 24        |
| 3. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASISTENCIA TÉCNICA EN LAS 12 ESCUELAS.....  | 27        |
| 4. ¿QUÉ AVANCES HAN EXPERIMENTADO LAS ESCUELAS ESTUDIADAS DURANTE LA<br>IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE AT? .....   | 35        |
| 5. FACTORES ASOCIADOS A LOS AVANCES QUE SE HAN PRODUCIDO EN LAS ESCUELAS.....                                  | 40        |
| 6. CONCLUSIONES FASE CUALITATIVA DEL ESTUDIO .....   | 52        |
| <b>PARTE III:.....</b>   | <b>53</b> |
| <b>¿QUÉ DICEN DIRECTIVOS Y PROFESORES SOBRE LA AT? .....</b>   | <b>53</b> |
| INTRODUCCIÓN .....   | 53        |
| 1. SITUACIÓN INICIAL DE LAS ESCUELAS .....   | 53        |
| 2. INSTALACIÓN E IMPLEMENTACION DE LA AT .....   | 60        |
| 3. LOGROS Y RESULTADOS.....  | 69        |
| 4. CONCLUSIONES FASE CUANTITATIVA DEL ESTUDIO .....  | 75        |
| <b>PARTE IV .....</b>  | <b>77</b> |
| <b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLITICA.....</b>   | <b>77</b> |
| 1. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....   | 77        |
| 2. PERFECCIONAMIENTO DEL PLAN DE AT EN CURSO.....  | 79        |
| 3. SUGERENCIAS EN CASO QUE SE DECIDA AMPLIAR EL PLAN DE AT A MÁS ESCUELAS O<br>EXTENDER A OTRAS REGIONES ..... | 83        |

## **ANEXO (EN VOLUMEN II)**

ANEXO A: SÍNTESIS DE LAS PROPUESTAS DE ASISTENCIA TÉCNICA DE LAS SIETE INSTITUCIONES

ANEXO B: INFORMES PARA LAS 12 ESCUELAS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

ANEXO C: INDICADORES DE LOGRO DE RESULTADOS INTERMEDIOS

ANEXO D: INSTRUMENTOS PARA EL ESTUDIO CUANTITATIVO

ANEXO E: INFORME SOBRE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA

ANEXO F: CUADROS ESTADÍSTICOS

## RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe da cuenta de los resultados obtenidos en el estudio **“Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana (Sistematización y lecciones del primer año de implementación)”**, investigación solicitada al PNUD por el Ministerio de Educación. El estudio se propuso evaluar el plan de asistencia técnica para las escuelas críticas de la Región Metropolitana, identificando los logros alcanzados y los factores o condiciones que facilitan u obstaculizan esos logros.

Debido a la etapa en que se encuentra el Plan de Asistencia Técnica (AT), en la que aún no es posible tener mediciones de logro de metas, se elaboró un modelo de análisis que se centró en el estudio de aquellas condiciones de las metas que eran evaluables en ese momento (resultados intermedios). La hipótesis detrás de esta decisión es que los resultados intermedios obtenidos son condición necesaria para alcanzar las metas propuestas por el Plan para el año 2005.

El estudio busca resultados intermedios en tres áreas definidas por el Plan: 1) trabajo pedagógico y de los profesores en el aula; 2) organización y gestión escolar; y 3) convivencia y clima escolar.

De este modo, el modelo de análisis utilizado, por una parte, definió los resultados intermedios posibles de esperar en las escuelas en estas tres áreas al año o año y medio de AT; y, por otra, estructuró una malla de factores condicionantes que podrían incidir en los resultados obtenidos por la AT hasta ese momento.

La malla de factores condicionantes distinguió entre tres grandes grupos a) las características específicas de las propuestas de las instituciones de AT y su implementación; b) la situación de las escuelas antes de la llegada de la AT; y c) las características del encuentro entre la propuesta de la AT y la escuela. De otro lado, planteó tres momentos temporales: antes de la llegada de la AT a la escuela, el primer año de implementación de la AT y el momento en que se realizó el trabajo del estudio.

El estudio optó por dos aproximaciones metodológicas, una cualitativa, orientada a identificar los resultados obtenidos por la AT y comprender los procesos que llevaron a ellos; y otra cuantitativa, orientada a conocer la distribución de los resultados en el conjunto de las escuelas, así como las percepciones, valoraciones y satisfacción que directores, jefes de UTP y profesores tenían del trabajo de la AT en su escuela. La fase cualitativa del estudio contempló un estudio de casos de 12 escuelas que han participado en el Plan de Asistencia Técnica, y la fase cuantitativa constó de la aplicación de una encuesta en 63 de las 66 escuelas adscritas al Plan. En total se aplicaron 363 encuestas. Previamente se revisaron una serie de documentos relativos al Plan de AT: los términos de referencia de la licitación de instituciones, las propuestas aprobadas y adjudicadas y sucesivos informes elaborados por las instituciones de AT. Además, se realizaron entrevistas y reuniones en el Ministerio, SEREMI y DEPROV y se organizaron tres mesas de discusión: una con profesionales a cargo de las instituciones de AT, otra con directivos

de escuelas atendidas por el Plan y otra con supervisores a cargo de escuelas adscritas al Plan de AT. Todo esto para diseñar el modelo de análisis a aplicar en las etapas posteriores.

## Principales Resultados

Los resultados del estudio son muchos y ricos en detalle. En este resumen plantearemos en formato de afirmaciones los cuatro hallazgos más relevantes.

1. La implementación de la AT en las escuelas fue lenta y enfrentó resistencias y temores iniciales. En el presente la AT está instalada y es valorada positivamente en la gran mayoría de las escuelas. Lo anterior no quita que directivos y profesores de las escuelas pidan modificaciones en la forma de trabajo de las instituciones, más en algunos casos que en otros.

2. La AT ha provocado cambios positivos en los resultados intermedios esperados, que apuntan a avances de distinta intensidad, según escuela y según AT. Los avances son más frecuentes en el plano pedagógico que en el de gestión y el de clima escolar, situación que es coherente con las actividades que las AT han priorizado en su trabajo con las escuelas.

3. Entre los resultados intermedios observados algunos son “comunes” (están presentes en todas las escuelas) y otros son “específicos” a algunas AT y/o escuelas.

- Los avances ‘comunes’ remiten a la instalación del tema pedagógico como preocupación de la escuela y al cumplimiento de condiciones básicas de funcionamiento como cumplimiento de horarios, asistencia y orden y aseo.
- Los avances ‘específicos’ son particulares a algunas escuelas, de modo que cada una muestra una combinación particular de señales de avance. A modo de ejemplo,
  - en el plano pedagógico se detectaron mejoras en la ambientación de las salas de clase, en el uso del tiempo y de recursos didácticos en el aula, en la comprensión de los planes curriculares, en herramientas y metodologías de trabajo con los alumnos, en planificación y preparación de clases;
  - en el plano de la gestión escolar las mejoras se manifiestan en la constitución / consolidación de equipos de trabajo directivos, fortalecimiento de la gestión pedagógica y del liderazgo, trabajo pedagógico colaborativo de profesores;
  - en el plano de la convivencia y clima escolar las señales de avance son menos frecuentes y se expresan en mejoras en la autoestima de los docentes, en las relaciones interpersonales y los vínculos escuela – familia (una AT).

4. Los resultados intermedios que ha tenido la AT en las escuelas están asociados a una **constelación de factores**, lo cual significa que no dependen de variables aisladas sino que es un conjunto de elementos que, en interrelación, explican por qué un proceso de cambio ha llevado a más avances que otro. La constelación de factores está compuesta por tres dimensiones que hemos denominado “**capacidades iniciales**”, “**prácticas AT**” y “**encuentro AT-escuela**”. La efectividad de la AT tiene más que ver con la adecuación entre una asistencia técnica y la escuela que con modelos específicos de asesoría, pues éstos, sólo son efectivos dependiendo del contexto o escuela en que se inserta y de la

calidad de las relaciones que se construyen entre los profesionales de la AT y los actores de la escuela.

- Las “**capacidades iniciales**” de la escuela viabilizan el cambio y contribuyen a concretarlo más rápidamente. Cuatro son los elementos que componen estas capacidades: la presencia en la escuela de un proceso de mejoramiento previo, la existencia de liderazgo institucional y pedagógico, la presencia de expectativas favorables respecto al potencial de aprendizaje de los niños y un clima escolar de confianza y amistad.
- El factor relevante en esta primera etapa de implementación del Plan en las escuelas no ha sido el “modelo AT” sino las “**prácticas AT**”, que remiten a características de las intervenciones cuya presencia favorece el logro de resultados. Éstas son la sistematicidad del trabajo de la AT, la centralidad que éstas le entregan al trabajo en la sala de clases y a la creación de instancias de trabajo colaborativo y esfuerzos por apoyar el funcionamiento “normal” de las escuelas.
- El “**encuentro entre la escuela y la AT**” tiene que ver con la relación que las escuelas construyen con la AT y con la capacidad de ambos actores de confluir en un proyecto de cambio común. Los elementos principales en este plano son la “llegada e instalación” de las AT, que refiere a la forma en que la AT llega a la escuela y las expectativas iniciales de los establecimientos, el “empalme” que se produce entre las necesidades y particularidades de la escuela con la estrategia de la AT, y la calidad de la relación permanente que se da entre ambos agentes.

### **Sugerencias o recomendaciones de política**

El estudio hace recomendaciones en dos niveles: al Plan de asistencia técnica en curso y a una potencial ampliación del Plan a otras regiones y escuelas.

Son varios los aspectos en que el Plan de AT en curso puede ser mejorado o temas respecto a los cuales sería oportuno que tomara posición. Las sugerencias a este nivel refieren a lo siguiente:

- Perfeccionar el registro de información sobre los avances del Plan en cada escuela y profundizar las tareas de sistematización asociadas a estos registros.
- Fortalecer el trabajo de la AT en la escuela, dando prioridad al trabajo con los docentes en el aula, logrando una presencia más planificada y coordinada de la AT en la escuela y reforzando el rol pedagógico del director y jefe UTP en la escuela.
- Tomar una decisión con respecto a la línea escuela – padres y apoderados, por ahora la menos trabajada por las AT.
- Precisar el papel del supervisor en el Plan de AT.
- Aclarar para las escuelas a quien se espera que ellas rindan cuenta ¿la AT, el DEPROV, el MINEDUC-SEREMI?
- Abordar el tema de la sustentabilidad y solicitar a las instituciones de AT estrategias para lograrlo.
- Mejorar la información que reciben las escuelas sobre el Plan AT y prudencia en el manejo de la noticias sobre los resultados del Plan y los responsables de los buenos y de los malos resultados

En lo que refiere a una ampliación del Plan a otras regiones, las recomendaciones señalan:

- Tener criterios claros y pertinentes para asignar instituciones de AT a escuelas, poniendo en primer plano las características de la escuela y buscando una AT que pueda responder a la realidad de este tipo de escuelas.
- Privilegiar propuestas de AT fuertes, sistemáticas y exigentes en el plano pedagógico.
- Comunicar adecuadamente los objetivos del Plan AT y evitar rotulaciones estigmatizadoras.
- Definir incentivos para que las escuelas vean en el Plan una oportunidad y no un castigo.
- Incluir en los equipos de trabajo en las AT a educadores con experiencia directiva concreta y exitosa.

## ANTECEDENTES

El Ministerio de Educación ha solicitado al PNUD una sistematización y evaluación del primer año y medio de la implementación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana<sup>1</sup>. Este Plan consiste en la entrega, por parte de siete instituciones expertas en materias educacionales, de asistencia técnica a 66 escuelas de la Región Metropolitana que han sido calificadas de críticas por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) debido a los bajos puntajes SIMCE obtenidos en 1999. El Plan espera que con la asistencia técnica, estas escuelas, en un plazo de 5 años, logren mejorar y sostener sus resultados de aprendizaje, alcanzando niveles SIMCE cercanos al promedio nacional. La implementación del Plan se inició en el año 2002 y se extiende hasta el 2005.

El propósito general del estudio fue conocer la implementación del Plan de asistencia técnica en el período 2002-2003, los resultados alcanzados hasta la fecha y los factores que han facilitado u obstaculizado la implementación y los resultados obtenidos.

Los objetivos específicos eran:

- Identificar criterios de valor y concepto de logro o éxito presentes en los planes.
- Tipificar el o los modelos de asistencia técnica en aplicación y las acciones (actividades) concretas que se han llevado a cabo.
- Identificar los resultados obtenidos (logros) por la AT en las escuelas en el primer año de implementación del plan.
- Identificar una malla de factores que hipotéticamente puede haber contribuido al éxito de las intervenciones.
- Formular recomendaciones respecto de esta modalidad de asistencia técnica externa y de aspectos que pudieran ser incorporados al sistema de supervisión del MINEDUC así como también para la Campaña LEM a nivel nacional.

Este informe final se estructura en cuatro partes. La primera contextualiza y presenta el enfoque analítico y metodológico del estudio. La segunda entrega los resultados obtenidos en el estudio cualitativo realizado en 12 escuelas que han participado en el Plan de Asistencia Técnica. La tercera parte presenta los hallazgos obtenidos a partir de una encuesta aplicada a directivos y profesores de las escuelas adscritas al Plan. La cuarta parte concluye y deriva recomendaciones de política para perfeccionar el Plan de Asistencia Técnica en curso y para una eventual extensión del Plan a otras regiones del país.

---

<sup>1</sup> El PNUD realizó este estudio, que fue encomendado por el MINEDUC, en alianza con Asesorías para el Desarrollo. El equipo de trabajo estuvo integrado por Pedro Güell, Daniela Trucco, Andrea Canales y Loreto de la Fuente por parte del PNUD y Dagmar Raczynski, Catalina Ruiz, Gonzalo Muñoz y Pamela Ugalde por parte de Asesorías para el Desarrollo. En el trabajo de campo cualitativo y las reuniones de análisis participó además Karin Ernter. La aplicación de las encuestas en la fase cuantitativa del estudio fue realizada por la empresa STATCOM.



# PARTE I

## MODELO DE ANÁLISIS Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Este estudio puso atención en los resultados que hacia fines de 2003 había obtenido el Plan de Asistencia Técnica en las escuelas adscritas y en identificar las condiciones que han facilitado y han obstaculizado estos resultados. Se analizó el proceso de implementación de las propuestas elaboradas por cada institución de Asistencia Técnica (AT) en las escuelas, desde las perspectivas de los diversos agentes involucrados: profesionales de las instituciones de AT, directivos y profesores de las escuelas, sostenedores y supervisores del DEPROV. El análisis incluyó una mirada a momentos claves en la implementación, desde la reacción de la escuela al rótulo ‘escuela crítica’, la llegada de la AT a la escuela, el trabajo realizado en ella y la situación actual (octubre - noviembre de 2003, momento del trabajo de campo).

### 1. ARQUITECTURA GENERAL DEL ESTUDIO

El estudio se organizó en cuatro fases y combinó a lo largo de toda su ejecución momentos analíticos y momentos empíricos como puede apreciarse en la Tabla N° I.1.

**Tabla N° I. 1: Fases y momentos del estudio**

| Fases del estudio   | Momentos empíricos   | Momentos analíticos   |
|---|--|---|
| Fase 1. Definición modelo de análisis                           | ⇒ Mesas de discusión<br>⇒ Revisión de documentos asociados al Plan de asistencia técnica<br>⇒ Reuniones con contraparte técnica: MINEDUC | ⇒ Revisión literatura sobre escuelas eficaces y críticas<br>⇒ Elaboración de modelo de análisis y su operacionalización |
| Fase 2. Estudio Cualitativo                                     | ⇒ Estudio de casos en 12 escuelas  | ⇒ Análisis e interpretación de resultados   |
| Fase 3. Estudio cuantitativo                                    | ⇒ Encuestas a directores, UTP y profesores de escuelas críticas.   | ⇒ Análisis e interpretación de resultados   |
| Fase 4: Integración de resultados y elaboración recomendaciones |  | ⇒ Análisis integrado, conclusiones y recomendaciones.   |

La primera fase de Definición del Modelo de Análisis delimitó el campo de acción de la sistematización y evaluación del Plan de AT. Las siguientes actividades fueron insumos centrales para definir el modelo:

- Revisión de documentos e informes sobre el Plan de AT elaborados en el contexto del programa por MINEDUC, SEREMI y las instituciones de AT .
- Conversaciones y discusiones con la contraparte técnica del estudio en el MINEDUC y SEREMI.

- Realización de tres mesas de discusión en torno al programa en las cuales participaron distintos agentes ligados a la AT (supervisores, profesionales de las instituciones de AT, directivos de las escuelas).
- Revisión de los resultados de informes, estudios y evaluaciones de programas del MINEDUC y de textos y estudios sobre eficacia escolar, escuelas críticas y cambio escolar.
- Sistematización y análisis del conjunto del material reunido en las instancias anteriores y elaboración de una propuesta de modelo de análisis.
- Validación de la propuesta de modelo de análisis con la contraparte técnica del estudio (SEREMI y MINEDUC).

La elaboración del modelo de análisis implicó tomar decisiones sobre dos temas centrales:

1. La definición de los resultados posibles de esperar en las escuelas al año y medio de implementación o ejecución del Plan de AT en ellas.
2. La malla de factores, necesarios de incluir en el estudio, porque operan como posibles condicionantes de los avances que las AT obtienen en las escuelas.

El paso siguiente fue responder a la pregunta ¿cómo operacionalizar, medir y analizar los resultados y la malla de factores, y la relación entre ambos? Se optó por un diseño cuali – cuantitativo, en esa secuencia. La fase 2 Estudio Cualitativo consistió en una indagación en profundidad de 12 casos (escuelas). En cada una se analizó la forma en que se implementó el Plan, los cambios que provocó y los factores y procesos que favorecieron y que dificultaron el cambio. Posteriormente, la fase 3, Estudio Cuantitativo, se abocó a conocer la distribución de los resultados en el universo de escuelas adscritas al Plan así como las percepciones, valoraciones y la satisfacción que directivos y profesores expresan sobre el trabajo de la AT en su escuela.

La fase 4 y última del estudio integró el conjunto de los hallazgos obtenidos, elaborando conclusiones y recomendaciones de política.

A continuación se presenta el modelo de análisis --la definición de los resultados esperados del Plan de Asistencia Técnica y la malla de factores que podrían estar condicionando los resultados (capítulos 2 y 3, respectivamente)-- y el diseño metodológico y la operacionalización de las fases cualitativa y cuantitativa (capítulo 4).

## 2. RESULTADOS DEL PLAN DE ASISTENCIA TÉCNICA: RESULTADOS INTERMEDIOS

El Plan de AT espera que, con el apoyo de una asesoría técnica experta, durante 5 años, las escuelas incluidas en el Plan, todas de bajos resultados educativos en 1999, mejoren sus puntajes SIMCE y adquieran suficiente autonomía de gestión para sostenerlos hacia adelante. Concretamente, el Plan espera los siguientes resultados finales:

- (a) Puntajes SIMCE de la escuela iguales o superiores al promedio nacional
- (b) Reducción a niveles inferiores al 2 % de las tasas de repitencia y de retiro por insatisfacción de los apoderados
- (c) Reducción a cero del número de niños no lectores en segundo básico.

Dado que cada AT lleva trabajando en la escuela un período inferior a dos años, sería injusto y poco riguroso medir los resultados del Plan de acuerdo a indicadores de resultados finales esperados en cinco años. Lo que corresponde es identificar los **resultados intermedios** que el Plan espera ocurran en la escuela para lograr los resultados finales. ¿Cuáles son estos resultados intermedios?

El Plan sugiere que las instituciones de AT asesoren a las escuelas en tres áreas fundamentales que son: 1) apoyo al trabajo pedagógico y a los profesores en el aula; 2) apoyo a la organización y gestión escolar; y 3) acciones que mejoren la convivencia y clima escolar, que incluye también el trabajo con padres y apoderados.

La apuesta del Plan de AT es que el apoyo a las escuelas en estas tres áreas generará procesos en ellas que desembocarán en el fortalecimiento / expansión de capacidades pedagógicas de los docentes, de gestión del equipo directivo y de los vínculos y alianzas con las familias. El Plan postula que el fortalecimiento de las capacidades de la escuela en estos tres ámbitos, a su vez, llevaría en un plazo mediano (2005) a mejores resultados de aprendizaje.

Tras esta apuesta hay un conjunto de hipótesis o supuestos que indican los resultados intermedios esperados de la AT. Las hipótesis son las siguientes:

- (1) Mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos pasa por un cambio en la forma de enseñar y la interacción profesor alumno en la sala de clase; en otras palabras, un cambio en las prácticas pedagógicas en el aula.
- (2) Mejorar el trabajo en el aula no es sólo tema individual del profesor con su curso sino que, para ser perdurable, requiere de respaldo institucional que ponga el tema pedagógico y de aprendizaje en el centro del accionar de la escuela.
- (3) Lo anterior, a su vez, supone un fuerte liderazgo pedagógico en la escuela, trabajo en equipo / colaborativo de profesores, planificación y evaluación regular y permanente en función de un proyecto educativo que centre el accionar de la escuela en el aprendizaje de los alumnos.
- (4) Para que suceda lo anterior, se supone un mínimo de orden, organización, reglamentación y división del trabajo al interior de la escuela.

- (5) Supone, además, que en la escuela exista un clima organizacional que sea de cooperación más que de competencia, lo que requiere relaciones inter - personales fluidas, donde pueden existir conflictos, pero hay canales para plantearlos y buscar soluciones.
- (6) Los resultados de aprendizaje de la escuela se ven favorecidos cuando ésta emprende acciones concretas para acercar la familia a la escuela.

Coherente con estas hipótesis, los resultados intermedios esperados de la acción de las AT en las escuelas al año y medio de implementación se ordenan en tres áreas: técnico – pedagógica; gestión escolar; clima escolar y relación escuela – padres y apoderados.

**El área Técnico Pedagógica** se refiere a avances o mejoras en las escuelas en lo que respecta la calidad de las prácticas pedagógicas del profesor en el aula e incluye, entre otros, mejoras en la preparación, el propósito y la estructura de la clase; la cobertura de materias y contenidos; metodologías de enseñanza exigentes; uso de recursos didácticos; disciplina en el aula y aprovechamiento del tiempo y atención a la diversidad de alumnos en la sala.

**El área de Gestión Escolar** que incluye la gestión interna de la unidad educativa y refiere a avances o mejoras en la escuela en cuanto a gestión administrativa (división del trabajo, normalización de situaciones y procesos<sup>2</sup>); constitución y fortalecimiento del equipo directivo, desarrollo de proyecto educativo compartido, planificación directiva centrada en lo pedagógico con definición de prioridades y metas y evaluación de avances; y trabajo colaborativo entre profesores centrado en materias pedagógicas.

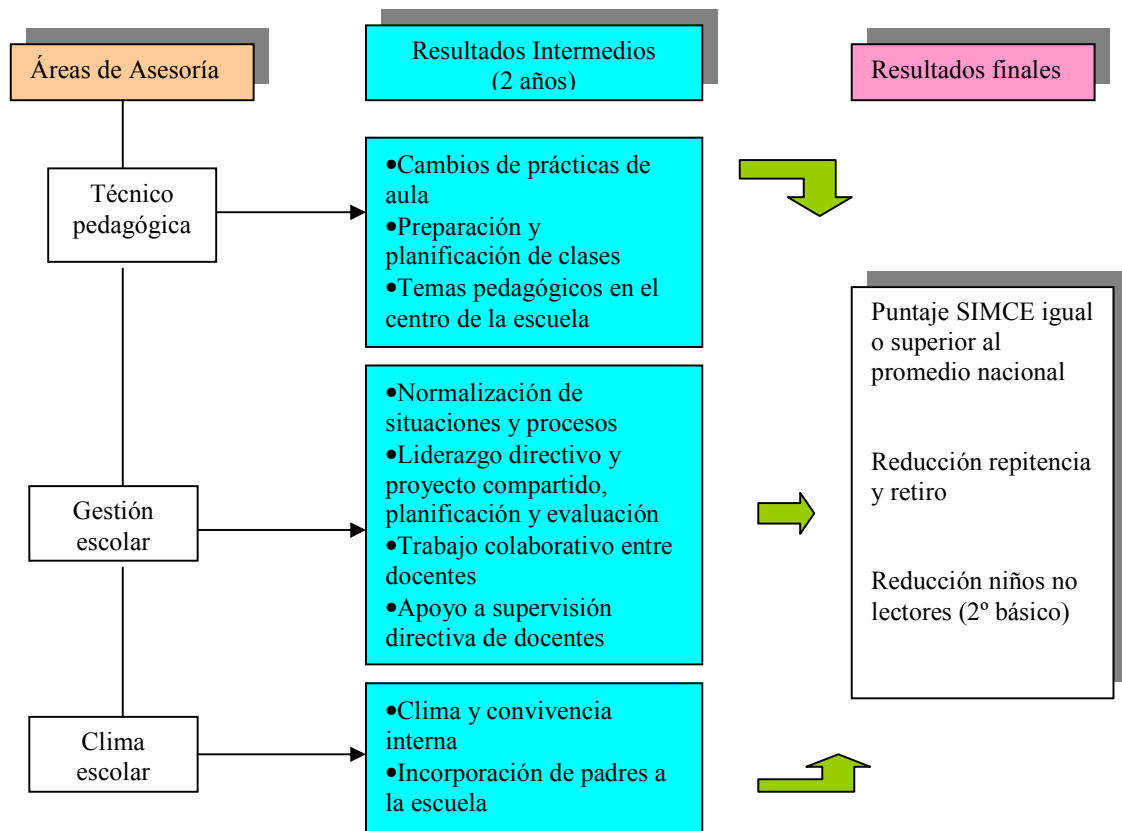
**El área de Clima Escolar** se refiere al compromiso y orgullo de trabajar en la escuela y las relaciones fluidas entre los integrantes de la comunidad escolar (relaciones interpersonales entre dirección y profesores; entre profesores; y de la escuela y los profesores con padres apoderados).

La figura I.1 sintetiza las áreas de asesoría que sugiere el Plan y los resultados intermedios y finales que espera obtener.

---

<sup>2</sup> Aseo, orden, asistencia, cumplimiento de horarios.

**Fig. I.1 Esquema de resultados intermedios y finales esperados por el Plan de AT**



### 3. MALLA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LOS RESULTADOS INTERMEDIOS

Los factores que operan como posibles condicionantes de avances de las escuelas en una o más de las áreas señaladas, se han ordenado en tres grandes categorías:

- a) Las características específicas de la propuesta de AT definida por cada institución
- b) La situación de las escuelas antes de la llegada de la AT, en cuanto a recursos capacidades y momento de desarrollo en que se encontraba
- c) Características del “encuentro” entre la propuesta de AT y la escuela.

La conjugación de los factores incluidos en estas tres categorías definirá la pertinencia de los contenidos y herramientas transferidos y la forma de la AT concreta en escuelas específicas. A continuación se exponen brevemente los aspectos incluidos en cada una de estas tres categorías.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS DE AT DE LAS INSTITUCIONES<sup>3</sup>

Cada una de las siete instituciones que ejecutan la AT tiene una manera particular de aproximarse y explicar los deficientes resultados de aprendizaje logrados por las escuelas. Congruente con esto, cada una plantea una manera propia de entregar la asesoría a la escuela. El análisis identificó cuatro elementos principales asociados a las propuestas de AT que podrían estar condicionando los resultados intermedios que obtiene en las escuelas. Estos son: i) modelo de asesoría propuesto y áreas prioritarias de trabajo con las escuelas; ii) recursos y capacidades que propone transferir; iii) la rigidez - flexibilidad del diseño propuesto para acoger diferencias entre las escuelas; iv) características de la implementación de la propuesta.

#### *i) Modelos de asesoría propuestos y áreas prioritarias de trabajo en las escuelas*

Cinco instituciones proponen un modelo que puede ser calificado de ‘integral’. Concibe que la AT es un proceso que parte desde la escuela como totalidad y no desde un aspecto parcial de ella. En este caso la asesoría en el ámbito de gestión está en un mismo plano de importancia que aquella en el ámbito pedagógico. Dos instituciones siguen un modelo que prioriza el trabajo de los profesores en el aula. Parten de la premisa de que el cambio en la escuela se inicia desde una modificación en las prácticas pedagógicas para desde ahí, si la situación lo requiere, expandir la asesoría a aspectos de gestión, clima y relación con padres y apoderados.

De las cinco instituciones que proponen un ‘modelo integral’, dos adhieren a una teoría específica de aprendizaje y tres no lo hacen.

Las dos propuestas que ponen atención prioritaria en el aula también son distintas entre sí. Una parte de la premisa que la deficiencia principal que limita el mejoramiento de los aprendizajes en escuelas críticas es la pedagogía y didáctica de los profesores y la asesoría pone acento en la entrega de guías de aprendizaje a cada alumno e instrucción a los profesores para su uso o aplicación. La segunda consiste en el traspaso de una estrategia pedagógica particular, validada en experiencias previas en el extranjero, orientada a reforzar la lectura y escritura en los niños.

#### *ii) Recursos y capacidades que la AT propone transferir a las escuelas*

Cada institución propone una batería particular de recursos y capacidades a transferir a la escuela y define una combinación particular de “camino” para hacerlo. Entre los recursos y capacidades que transfieren en conjunto las siete AT están los siguientes:

- a) Materiales didácticos (principalmente, guías de aprendizaje)
- b) Capacitación de profesores y directivos en aplicación de guías y material didáctico
- c) Capacitación de profesores para preparar guías y materiales didácticos

---

<sup>3</sup> El propósito de esta sistematización y evaluación es conocer la implementación y resultados del Plan de AT en su conjunto y no evaluar a cada una de las AT. Por esta razón el informe no identifica a las siete instituciones. No obstante, en algunas secciones en particular en la parte III, se muestran algunos cuadros comparativos, donde cada AT está representada por un seudónimo, un árbol nativo de Chile.

- d) Herramientas y capacidades de gestión escolar directiva
- e) Asesoría para mejorar el clima / convivencia en la escuela
- f) Herramientas de diagnóstico de alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta
- g) Apoyo especializado a alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta
- h) Apoyo y asesoría en el trabajo con apoderados y la familia

Casi todas las propuestas mencionan 3 o más de estos elementos. El modo en que entregan y transfieren los recursos y capacitación también muestra diferencias. Es así como se proponen clases demostrativas, asesoría directa al profesor en el aula, talleres de capacitación / reflexión pedagógica en la escuela<sup>4</sup> y talleres y reuniones del conjunto de profesores y directivos de las escuelas adscritas a una institución. Las propuestas también difieren entre sí en cuanto a las exigencias de colaboración que solicitan al sostenedor y/o escuela.

Puede apreciarse que en este plano operan variados elementos que caracterizan las propuestas. El estudio proveerá evidencia en torno a la relevancia de ellos en explicar los resultados intermedios que muestran las escuelas.

*iii) Rigidez - flexibilidad de la propuesta de cada AT para acoger diferencias entre las escuelas.*

Todas las propuestas plantean una fase inicial de conocimiento de la escuela, lo que se traduce en un diagnóstico del nivel de aprendizaje ya logrado y los déficits que presentan los alumnos (corresponde a una “línea base” en la dimensión aprendizaje al momento de iniciar la AT). Junto a este diagnóstico, seis instituciones agregan conversaciones y talleres con la comunidad escolar para conocer la gestión y el clima escolar de la escuela. Estas conversaciones, talleres, encuestas y diagnósticos para algunas instituciones tienen el propósito de facilitar la instalación de la propuesta en la escuela y vencer las posibles resistencias. Para otras su objetivo es lograr adecuar la propuesta a las necesidades y problemas particulares de la escuela y así hacerla más pertinente a la situación y necesidades específicas del establecimiento. El primer propósito domina en 4 de las AT y el segundo en dos de ellas. La propuesta de estas últimas instituciones tiene un diseño más abierto o flexible a modificaciones en el momento de insertarse en la escuela.

*iv) La implementación de la propuesta en las escuelas*

La implementación de la AT muestra rasgos distintos en aspectos de organización, particularmente con respecto a los equipos de trabajo, frecuencia de visitas a las escuelas, y la forma de trabajo con ellas.

En un caso el equipo de trabajo es sencillo y estable. Dos profesionales se encargan directamente del trabajo con las escuelas y cuentan con el apoyo logístico de una central de apuntes que reproduce guías. Todas las otras instituciones tienen un equipo grande, liderado por un coordinador general de la institución y que delega el trabajo a un coordinador de

---

<sup>4</sup> Una AT ofreció cursos y diplomados para los directivos y profesores en una universidad, oferta que no prosperó por las restricciones de tiempo de los profesores.

escuela, el que trabaja con especialistas. A modo de ejemplo, una institución trabaja con especialistas en gestión, en lenguaje y en matemáticas en cada escuela; otra con un especialista en gestión y otro en pedagogía en cada escuela, a lo que se suma un equipo especialista en lenguaje, matemáticas y comprensión del medio que prepara guías para los alumnos y profesores.

En todos los casos el trabajo con la escuela se plantea de dos maneras:

- a) Apoyo al trabajo de los docentes en el aula con observación de clases de los profesores, clases demostrativas, entrega de material y guías, y en un caso, elaboración de materiales con los profesores.
- b) Talleres de reflexión y de capacitación pedagógica para los profesores en los cuales se actualizan conocimientos de pedagogía y didáctica, se da a conocer y enseña el enfoque pedagógico tras la AT. Estos talleres muchas veces se realizan conjuntamente para los directivos y profesores de todas las escuelas atendidas por una institución.

A estas dos instancias, en seis de las siete instituciones se suma el apoyo directo a la gestión que se traduce en asesoría al director o al equipo directivo, y dentro de este en particular al UTP. Dependiendo de la institución a veces se suman talleres con profesores en el área socio - afectiva y de mejora de las relaciones interpersonales y el clima escolar en la escuela, y talleres con padres y apoderados.

El equipo de trabajo presente en las escuelas a fines del 2003 en varios casos es distinto al equipo inicial. Otras veces se suman especialistas nuevos en temas específicos. En todos los casos, salvo uno, la presencia del equipo profesional en la escuela se ha intensificado con el tiempo. En el segundo semestre del 2003, los especialistas pedagógicos están en las escuelas una, dos y hasta tres veces a la semana (mañanas o días enteros) mientras que el de gestión va una vez por semana y en varios casos cada dos semanas. Al mismo tiempo, como se verá más adelante, todas las instituciones, aun las que inicialmente tienen una propuesta más rígida, al insertarse en la escuela modifican aspectos de su propuesta.

### **3.2 RECURSOS Y CAPACIDADES INICIALES DE LAS ESCUELAS**

Esta dimensión incluye a los recursos y capacidades que tenían las escuelas antes de llegar la AT. La literatura sobre escuelas efectivas señala que importan los recursos materiales y humanos, pero por sobretodo las características que asume la gestión institucional y pedagógica y las prácticas docentes en el aula. En el plano de la gestión, el liderazgo institucional y pedagógico, contar con un proyecto educativo compartido, el trabajo colaborativo de profesores, el compromiso con la escuela de directivos y docentes, son rasgos iniciales que pueden facilitar u obstaculizar el logro de los resultados intermedios. En la sala de clase importan el profesionalismo con que el profesor asume su trabajo y sus competencias (y habilidades) pedagógicas y de interacción con los alumnos.

El factor recursos y capacidades iniciales de las escuelas alude a su situación en el punto de partida en los aspectos que la AT se propone modificar. Por esta razón, en este estudio estos factores son observados con un criterio temporal: antes (momento previo a la llegada de la institución a la escuela) y hoy (momento en que se realizó el trabajo de campo). El



primer momento revela las características iniciales, y la comparación entre la situación inicial y la actual aporta a conocer los resultados intermedios de la asistencia técnica. Asociado a los recursos y capacidades iniciales hay otro factor: las escuelas han tenido experiencia con otros programas, planes, iniciativas y campañas del MINEDUC, que ha dejado huellas, positivas o negativas, en ellas. Al caracterizar la situación actual es importante registrar esta experiencia y la connotación que tiene para directivos y docentes.

### **3.3 ENCUENTRO ENTRE LA PROPUESTA DE AT Y LA ESCUELA: INTERACCIONES, COMUNICACIONES E IMÁGENES RECÍPROCAS ENTRE LOS ACTORES INVOLUCRADOS**

El encuentro entre la propuesta de AT y la escuela incluye la identificación de los actores involucrados, las interacciones que ocurren entre los actores, la comunicación entre ellos y las imágenes recíprocas que sostienen. Según mostró la información inicial recogida, los **actores gravitantes** son de dos ámbitos: las instituciones de AT y la escuela. Sin embargo, es importante hacer la diferencia en cuanto al encuentro entre la AT y directivos y el encuentro entre la AT y los profesores. Además, como consecuencia de la forma en que el MINEDUC “baja a las escuelas”, otros dos actores relevantes para el estudio son el supervisor del DEPROV y el sostenedor.

**La interacción escuela – AT** se refiere a las relaciones que se establecen entre los distintos actores involucrados en el proceso de asesoría de las escuelas críticas. Estas relaciones se dan al interior de la escuela, entre los distintos actores, profesores y directivos, y los miembros de las instituciones de asistencia técnica.

**La comunicación AT – escuela** se refiere al proceso de transmisión de información entre dos o más actores que participan de una interacción. Esta información actúa como mecanismo de coordinación y contribuye además a desarrollar procesos de toma de decisión de manera eficiente.

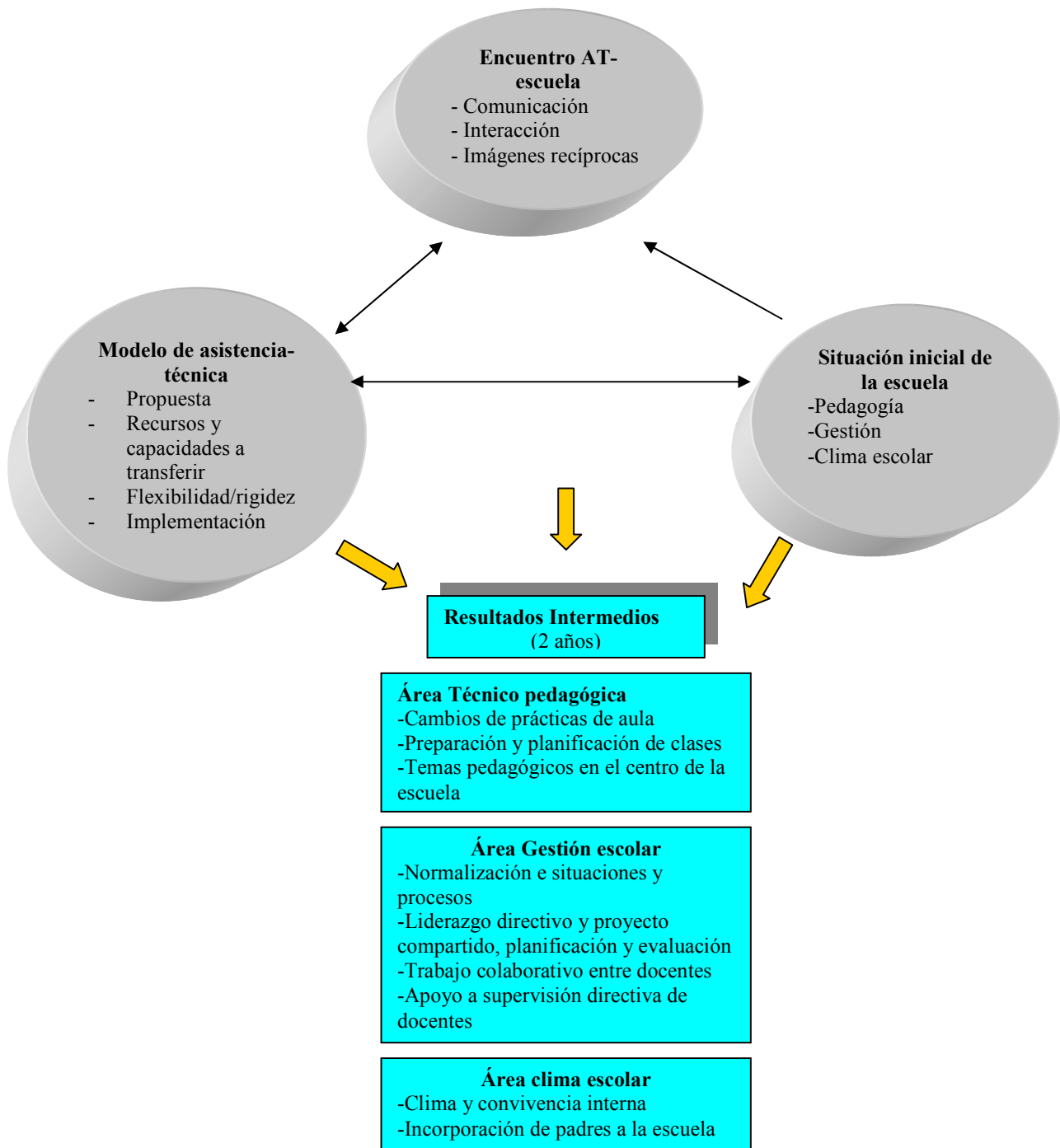
**Las imágenes recíprocas** tienen que ver con la percepción y definición que el/los actores hacen de sí mismo, de los demás y de las situaciones en que operan. Asimismo, se relaciona con las autoimágenes que manejan las instituciones, directivos, profesores y padres respecto a sus propias capacidades para enfrentar los problemas que tiene la escuela. Por último, se refiere a la creación de ciertos estigmas donde uno muy importante, según mostró la exploración inicial, fue el rótulo de 'escuela crítica' que se impuso a las escuelas incluidas en el Plan de AT.

En síntesis, como se resume en la figura N° I. 2, el modelo de análisis centró el estudio en la identificación de los resultados intermedios que la AT obtuvo en las escuelas al año y medio de funcionamiento del Plan, diferenciando entre avances en el área técnico pedagógica, en el área de gestión institucional y en el de clima escolar.

Simultáneamente, el modelo de análisis postula que los avances en resultados intermedios observados dependen del modelo de asistencia técnica, de la situación inicial de cada escuela y del “encuentro” entre la AT y la escuela.

Tras el modelo de análisis existe una hipótesis que es oportuno explicitar, que indica que las escuelas críticas, a pesar de que todas tienen bajos rendimientos en SIMCE y que además atienden a alumnos que provienen de un medio económico y sociocultural precario, son heterogéneas en otros aspectos. Todas requieren de apoyo técnico – pedagógico pero el contenido concreto de éste, con quienes se trabaja en la escuela, la forma en que se trabaja y los apoyos complementarios que son necesarios (en gestión, en recursos didácticos, en motivación, etc.) varían de una escuela a otra.

**Figura N° I. 2: Síntesis del Modelo de Análisis**



#### **4. DISEÑO METODOLÓGICO Y OPERACIONALIZACIÓN DE RESULTADOS INTERMEDIOS Y FACTORES CONDICIONANTES**

Coherente con el modelo de análisis descrito, el estudio tuvo que caracterizar y entender el proceso de implementación de la asistencia técnica y elaborar instrumentos para conocer las características iniciales de las escuelas, la propuesta de AT que llegó a la escuela, las modificaciones que experimentó en la implementación, el encuentro AT – escuela (interacción, comunicación e imagen recíprocas) y los avances que la escuela tuvo en gestión, prácticas pedagógicas y clima (resultados intermedios).

Estos temas se abordaron cuando era factible, en el nivel de los hechos y siempre en nivel de las percepciones de directivos, profesores, padres y apoderados, supervisores DEPROV y profesionales de las instituciones de AT presentes en las escuelas. En el caso de resultados intermedios, la concordancia de opiniones entre informantes para una misma escuela aumenta la certeza de que el avance o no avance es real y no solo una opinión azarosa.

Para recoger evidencia sobre los temas y variables del estudio, se siguieron dos caminos metodológicos distintos pero complementarios entre sí: uno cualitativo y otro cuantitativo.

El camino cualitativo permitió delinear cuáles eran los resultados intermedios específicos logrados en las tres áreas definidas; reconstruir el proceso de implementación de la AT en una perspectiva temporal, identificar los actores relevantes, sus interacciones, imágenes recíprocas y comunicación, y apreciación de la AT; reconocer similitudes y diferencias en las características iniciales de las escuelas críticas; analizar la interrelación entre estos factores; y concluir sobre sus efectos en cuanto a resultados intermedios esperados.

El camino cuantitativo, por su parte, es por definición menos profundo y detallado, en particular en lo que concierne procesos, pero aporta un elemento de mucha importancia: representatividad estadística de los resultados. En este caso permite una aproximación a la distribución de los resultados en el universo de escuelas adscritas al Plan.

La fase cualitativa del estudio consistió en un análisis de casos de 12 escuelas. Se hizo un estudio detallado y en profundidad de cada una de estas unidades educativas, indagando en terreno, a través de observación directa y de las opiniones de los agentes involucrados, acerca de la situación inicial de la escuela, la implementación de la AT, los avances específicos que ha tenido la escuela en el último año y medio, y la medida en que éstos se pueden atribuir al trabajo de la institución de AT en ella.

La fase cuantitativa consistió en la aplicación de cuestionarios estructurados a directores, jefes de UTP y a una muestra de 4 profesores jefes de primer ciclo en el universo de escuelas adscritas al Plan de AT<sup>5</sup>. Se logró información completa para 61 escuelas que

---

<sup>5</sup> Los Términos de Referencia del estudio pedían aplicar un cuestionario sólo a directores. Consideramos necesario consultar también a Jefes de UTP y algunos profesores de la escuela para dar mayor sustento a los resultados y especialmente luego de haber verificado en el estudio cualitativo que no siempre estos agentes tienen una visión coincidente acerca de la AT en la escuela.

ingresaron al Plan el año 2002 y permanecían en él en 2003. Estos resultados son complementarios a los hallazgos de la fase cualitativa, proveen una mayor representación estadística y permiten perfilar mejor el estudio cualitativo. Es decir, la gravitación que los elementos asociados a las características de las propuestas elaboradas por la AT y su proceso de implementación han tenido sobre los resultados intermedios.

## **PARTE II**

### **RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA: ESTUDIO DE CASOS DE 12 ESCUELAS**

Esta parte tiene por objeto identificar – a través de un enfoque cualitativo – cuáles son las características de la ejecución del Plan de AT en las escuelas, los avances que muestran en resultados intermedios esperados y los factores que han favorecido u obstaculizado estos avances. Para cumplir con este objetivo, se dan cuatro pasos, los que dan origen a cuatro capítulos. En primer lugar, se analiza la situación de las escuelas en su punto de partida, vale decir, antes de la llegada de la asistencia técnica. (capítulo 2). En el capítulo 3 se describe y analiza el proceso de asesoría desde el punto de vista de “lo que han hecho” las instituciones de asistencia técnica. En el capítulo 4, se analizan los resultados (logros) que se han obtenido luego de un año de trabajo. Finalmente, en el quinto capítulo, se profundiza en los factores que han facilitado y los que han obstaculizado el logro de los resultados. Antes de pasar a desarrollar estos capítulos se describe brevemente cómo se seleccionaron las 12 escuelas y en qué consistió el estudio de cada una.

#### **1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASOS DE 12 ESCUELAS CRÍTICAS**

Como se señaló antes, la fase cualitativa del estudio consistió en un análisis en profundidad de una muestra acotada de unidades educativas adscritas al programa, indagando en terreno, a través de observación directa y de opiniones de los agentes involucrados, acerca de la situación inicial de la escuela, la llegada e implementación de la AT en ella, los avances específicos que ha tenido la escuela en el último año y medio, y la medida en que éstos se pueden atribuir al trabajo de la institución AT o a otros factores.

##### *i) ¿Cómo se seleccionaron las 12 escuelas<sup>6</sup>?*

Para la selección de las 12 escuelas se definieron los siguientes criterios: asegurar que la muestra incluyera escuelas en las cuales los resultados logrados por las instituciones AT fueran disímiles (con avances en las tres áreas de resultados intermedios, en algunas y en ninguna); que hubieran escuelas atendidas por las siete instituciones de asistencia; que hubieran escuelas municipales y particular subvencionadas; que fueran de distinto tamaño; y que estuvieran localizadas en comunas populosas y de menor tamaño. De estos criterios el más difícil de operacionalizar era el primero, ya que no se dispone de un seguimiento de los avances logrados por las escuelas.

La alternativa que se adoptó como *proxy* para los avances logrados por las escuelas es la siguiente:

Se solicitó a las instituciones de AT que clasificaran a cada una de las escuelas a su cargo, siguiendo una pauta elaborada especialmente en el contexto de este estudio. Se les solicitó

---

<sup>6</sup> El número de 12 casos obedece a condicionantes pragmáticos: tiempo para la realización de la consultoría y recursos asociados a ella.

que las clasificaran en una de tres categorías de avance o mejora. Esto debía hacerse diferenciando su situación en las tres áreas de resultados intermedios: prácticas pedagógicas, gestión escolar y clima escolar. En cada caso se pidió una justificación del “veredicto”. Las tres categorías de calificación fueron: avance muy significativo, avance regular y avance no significativo<sup>7</sup>. Las instituciones respondieron de un modo riguroso y fundamentado.

En base a esta clasificación se procedió a ordenar las escuelas según los resultados que habían alcanzado, separando las que tuvieron avance significativo en cada área del resto. Así mismo se combinaron las áreas de Gestión y Clima Escolar, construyendo tres categorías de avance: “avances significativos en ambas”, “avances regulares o no muy significativos en ambas” y “discordancia en el grado de avance entre ambas áreas”.

De esta forma, se lograron 6 combinaciones posibles, en las que se clasificaron todas las escuelas, como se muestra en la Tabla N° II.1.

**Tabla N° II.1 Clasificación de las Escuelas Críticas según avances logrados en las dimensiones técnico – pedagógica, de gestión y de clima escolares (número de escuelas en cada situación)**

| Áreas   | Gestión y Clima escolar (avances significativos) | Gestión y Clima escolar (avances regulares o no muy significativos) | Gestión y Clima escolar (avances discordantes) | Total |
|---|--|---|--|-------|
| <b>Técnico-Pedagógico (avances significativos)</b>                    | 16   | 10  | 7  | 34    |
| <b>Técnico pedagógico (avances regulares o no muy significativos)</b> | 3  | 16  | 11   | 30    |
| <b>Total</b>  | 19   | 26  | 18   | 63*   |

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por las instituciones AT

\* El total suma 63 escuelas, no 66 como se contemplaba en un comienzo, puesto que 2 escuelas renunciaron a la AT en el período y una tercera escuela estaba en vías de ser cerrada, según lo señalado por la Institución a cargo. Las escuelas que se retiraron fueron substituidas por otras las que no obstante llevaban muy poco tiempo en el Plan de modo que no correspondía evaluar avances.

Con esta información, se seleccionaron 2 escuelas de cada casillero de la tabla N II.1 para contar con escuelas con distintos niveles y tipos de avance. Las dos escuelas en cada casillero se seleccionaron de tal modo de asegurar que en el conjunto de la muestra las instituciones de AT estuvieran representadas de modo proporcional al número de escuelas que atienden y que en su conjunto las escuelas fueran diversas en dependencia administrativa, tamaño de matrícula y localización en comunas populosas y más pequeñas.

#### *ii) Trabajo de campo en cada escuela seleccionada*

El trabajo de campo en cada escuela incluyó entrevistas a los profesionales de la AT con responsabilidad directa en asesorar la escuela, al supervisor del DEPROV vinculado a la

<sup>7</sup> La propuesta inicial era triangular las respuestas de las instituciones AT con las del equipo de la SEREMI a cargo del programa. Esta última alternativa se descartó porque el equipo de la SEREMI no contaba con la información necesaria en ese momento. Sin embargo, la selección de las escuelas y sus características fueron confirmadas con los respectivos supervisores.

escuela y al sostenedor; luego se realizaron sucesivas estadías en la escuela de dos investigadores, en las cuales se observó su realidad y dinámica y se entrevistó al director, Jefe UTP, profesores y padres y apoderados.

Para la observación y las entrevistas el estudio elaboró pautas de entrevista y de observación semi- estructuradas que recogían información sobre las características iniciales de la escuela, las actividades realizadas por la AT en ella, el encuentro AT – Escuela (comunicación, interacción, imágenes recíprocas) y los resultados intermedios obtenidos. La tabla N° II.2 sintetiza los instrumentos de la fase cualitativa y a quiénes fueron aplicados.

**Tabla N° II.2. Instrumentos aplicados en la fase cualitativa del estudio (ver Anexo D)**

| <b>Instrumento</b>   | <b>Informante o entrevistado<br/>A quién o quiénes se aplica</b>   | <b>Comentarios</b>  |
|--|--|---|
| 1. Entrevista a la institución de AT                                   | Equipo de profesionales a cargo de la AT en cada escuela   | Entrevista grupal que si es necesario se completa con entrevistas individuales y con documentación e informes sobre la escuela elaborado por la AT<br>En total se conversó con 25 personas. |
| 2. Entrevista a director de la escuela                                 | Director o integrante equipo directivo que no sea jefe UTP   | Si el director cumple el rol de UTP se le deben agregar las preguntas que corresponden a este cargo.<br>Se entrevistó a 12 directores y 12 UTP  |
| 3. Entrevista a jefe UTP   | Jefe UTP o docente a cargo de materias pedagógicas de la escuela.  |   |
| 4. Entrevista grupal a profesores de primer ciclo                      | Entre 3 y 5 profesores en lo posible uno por grado, según disponibilidad de tiempo                             | El número de profesores entrevistado fue mayor en las escuelas con mayor matrícula. En total se conversó grupalmente con 54 profesores.   |
| 5. Entrevista grupal a padres y apoderados de alumnos de primer ciclo  | Entre 4 y 6 apoderados   | En total se conversó con 74 apoderados. En algunas escuelas se hicieron varias entrevistas individuales o de dos apoderados.  |
| 6. Entrevista al sostenedor de la escuela                              | Si el sostenedor es institución se entrevista a la persona que tiene un contacto más frecuente con la escuela. | Se entrevistaron 11 sostenedores  |
| 7. Entrevista a supervisor DEPROV de la escuela                        | El supervisor o la triada de supervisores asignada a la escuela.   | Se entrevistaron un total de 16 supervisores  |
| 8. Pauta de observación de aspectos materiales o físicos de la escuela | Observa y responde el equipo del PNUD - Asesorías que estudia la escuela.                                      | Se aplicó en las 12 escuelas.   |

### *iii) Procesamiento y análisis de la información*

La información recogida se trasladó a una matriz de información por escuela (base de datos en estudios cualitativos). Para cada escuela se elaboró un informe que identifica sus

características iniciales, la modalidad de trabajo de la AT y la presencia de señales de resultados intermedios en gestión, clima y prácticas pedagógicas. Cada uno de estos informes emite un juicio sobre los factores y condiciones que han facilitado y los que han obstaculizado los avances logrados, teniendo como marco la “malla de factores” definidos inicialmente. Los informes por escuela se reproducen en el Anexo B<sup>8</sup>.

A continuación se presentan los principales resultados del estudio de casos. El capítulo 2 da cuenta de las semejanzas y diferencias que muestran las escuelas críticas en cuanto a sus condiciones iniciales. El capítulo 3 se detiene en la llegada e implementación de la AT en las escuelas. El capítulo 4 describe los resultados intermedios logrados en las escuelas y el 5 analiza los factores que han condicionado los avances logrados en resultados intermedios.

## **2. ¿CÓMO ERAN LAS ESCUELAS CRÍTICAS AL MOMENTO DE LLEGAR LA AT?**

En Chile hay varios estudios que han intentado abordar el tema de los bajos rendimientos académicos en sectores de alta vulnerabilidad. A continuación se presenta lo que evidencian estos informes y estudios en cuanto a las características de las escuelas críticas<sup>9</sup>, para posteriormente contrastar esta descripción con la realidad de las 12 escuelas tomadas como caso en el contexto de este estudio. La descripción general de las escuelas de bajo rendimiento se hace considerando 3 ámbitos: gestión escolar, pedagogía y relación escuela – entorno.

### **2.1 GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS DE BAJO RENDIMIENTO**

- ✓ Las escuelas, dado el contexto difícil que enfrentan, tienden a privilegiar su “función social” y la protección de los niños por sobre los objetivos de aprendizaje.
- ✓ Por lo mismo, las reflexiones propiamente pedagógicas tienen por lo general un peso menor en estas escuelas. Esto se traduce en estrategias de planificación y evaluación débiles y en la escasa presencia de instancias de trabajo colaborativo entre docentes.
- ✓ Tiende a existir una ausencia de líderes pedagógicos legitimados al interior de las escuelas, que “lleven la batuta” en esta materia. Los liderazgos institucionales son también a veces débiles y las tareas administrativas y urgencias cotidianas absorbe buena parte del tiempo de estos líderes.
- ✓ En varios casos los recursos disponibles – tanto humanos como físicos – no son aprovechados de manera óptima.
- ✓ En la mayoría de las escuelas no existe un clima propicio para el aprendizaje, puesto que son más frecuentes que en otros establecimientos los problemas de disciplina, no se

---

<sup>8</sup> En el Informe y sus Anexos las escuelas se han enumerado, respetando el anonimato de los informantes y la escuela, compromiso asumido al momento de iniciar el trabajo de campo en cada uno de ellas. Como el estudio no podía evaluar el trabajo realizado por cada AT sino que el Plan en su conjunto cada una de las instituciones fue “bautizada” con el nombre de un árbol nativo chileno.

<sup>9</sup> Algunos de esos estudios son: Cardemil, C. y Román, M. “Evaluación Escuelas Focalizadas con Bajo Rendimiento en la Región Metropolitana”. Informe Final MINEDUC – CIDE, 2001; Arancibia, V. “Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres”, en Cohen, E. *Educación, eficiencia y equidad*. Colección Estudios Sociales, CEPAL, 1998; Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores. “Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900”, Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación.



cumplen algunas normas básicas como los horarios de entrada y salida de clases, en varios casos hay problemas de relaciones interpersonales, etc.

- ✓ Algunas de estas escuelas tienen serios problemas en cuanto al compromiso de los profesores con su trabajo, lo que a veces se traduce en inasistencias continuas y también en una baja motivación / satisfacción profesional. Además, los profesores en general se muestran reacios al cambio.
- ✓ Como un problema fundamental aparecen las bajas expectativas de docentes y directivos en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y el futuro educacional de los niños. A esto se suma a veces una baja autoestima de los alumnos.
- ✓ Los bajos resultados de aprendizaje se adjudican en primera instancia a la familia de los niños y a factores negativos presentes en el entorno y sólo secundariamente a deficiencias y dificultades internas de la escuela.

## **2.2 PEDAGOGÍA EN ESCUELAS DE BAJO RENDIMIENTO**

- ✓ Las escuelas intentan hacer frente a sus problemas, aunque por lo general no hay mucha reflexión en cuanto a cómo adecuar las prácticas pedagógicas a las condiciones del entorno y al tipo de alumnos con los que trabajan.
- ✓ Los profesores, por varios motivos, tienden a compartir poco sus experiencias con los pares y, además, son un tanto reacios a ser observados y evaluados en el aula.
- ✓ Los docentes usan conceptos educativos complejos (transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, etc.), pero por lo general enfrentan muchas dificultades para llevarlos a la práctica pedagógica concreta.
- ✓ En algunas escuelas hay escasez en cuanto al manejo de estrategias y herramientas metodológicas actualizadas. Se da también, con mayor frecuencia, el conocimiento deficiente de los nuevos contenidos y programas, lo que redundará en una implementación incompleta del currículum.
- ✓ El uso del tiempo en la sala de clases es en varias de estas escuelas deficiente. El tiempo de clases no se aprovecha de manera óptima y los niños pasan parte importante del tiempo sin aprender.
- ✓ En el aula, aun cuando hay bastante heterogeneidad, se han descubierto algunas tendencias: la estructura de las clases no está claramente definida y con frecuencia hay improvisación, los niños no se apoyan mucho mutuamente, hay problemas de disciplina, no hay estrategias claras y explícitas para integrar a los niños con más dificultades, en algunos casos se subutilizan los recursos didácticos disponibles, etc.
- ✓ Finalmente, es más frecuente que en otras escuelas el no hacer clases demasiado exigentes para los niños, lo que está influenciado por las expectativas que tienen los profesores respecto de su aprendizaje.

## **2.3 ESCUELAS DE BAJO RENDIMIENTO: RELACIÓN CON EL ENTORNO**

- ✓ Las escuelas por lo general tienen una relación problemática con las familias. En algunos casos se hacen esfuerzos por integrarlas, pero es frecuente una visión negativa en cuanto al aporte que pueden hacer éstas a la educación de los niños.
- ✓ Las familias tienden a estar desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados y están poco presentes en ellas.

- ✓ En general los sostenedores se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.
- ✓ La mayoría de estas escuelas no tiene contactos ni redes de apoyo relevantes (fundaciones, universidades, empresas, ONGs, etc.).

## 2.4 CARACTERÍSTICAS EN EL PUNTO DE PARTIDA DE LAS 12 ESCUELAS CRÍTICAS ESTUDIADAS

Las características que se han asociado a las escuelas de bajo rendimiento no están homogéneamente presentes en las escuelas estudiadas. Algunas tienen unas pocas y otras muchas, de las deficiencias señaladas.

El elemento deficitario que comparten las escuelas críticas y que tiene traducción directa en su bajo nivel de aprendizaje es el pedagógico, donde destacan debilidades en el plano de la planificación pedagógica tanto individual de cada docente (planificación y preparación de clases, conocimiento de materias, uso de materiales, competencias didácticas) como a nivel de la escuela, con una gestión descentrada del proceso de aprendizaje.

Otro elemento, presente en la mayoría de las escuelas refiere a expectativas de directivos y profesores en cuanto al papel que ellos pueden cumplir en elevar el aprendizaje de los niños. Dominan en el discurso de profesores y a veces directivos frases como “*no podemos hacer nada en un contexto como éste*”, “*estos niños no tienen futuro*”, “*no podemos exigir mucho a los alumnos*”, actitud que limita las posibilidades de mejora ya que ellos no creen que sea posible mejorar el nivel de aprendizaje de sus alumnos.

Los otros elementos que se han asociado a bajo rendimiento académico de las escuelas no están homogéneamente presentes en las escuelas estudiadas. Es en este sentido que las instituciones de AT se encontraron con escuelas muy distintas entre sí. Éstas, si bien compartían las características de bajos resultados educativos, con un alumnado proveniente de hogares en condiciones materiales y socioculturales precarias y con profesores con importantes déficit de competencias pedagógicas y didácticas, mostraban una enorme diversidad en otros aspectos, entre los cuales destacan los siguientes:

- *Momento de desarrollo en que se encuentran.* Algunas escuelas críticas están a la deriva desde hace años, otras pasan por una situación coyuntural complicada, otras por sí mismas, estimuladas por factores ajenos y previos a la asistencia técnica, han iniciado esfuerzos por mejorar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje.

- *Gestión escolar.* Muchas tienen problemas de liderazgo institucional y pedagógico, en otras la debilidad del liderazgo es solo pedagógica.

- *Características de los profesores.* En algunas escuelas la mayoría del profesorado tiene problemas serios de motivación y compromiso con su trabajo en la escuela (hay cansancio y desgaste y falta la mística de trabajo), mientras que en otras estas deficiencias afectan sólo a pocos profesores.

- *Clima escolar.* La dinámica de funcionamiento de algunas escuelas está marcada por tensiones y conflictos interpersonales, y en otras estas situaciones son esporádicas y no afectan negativamente el clima organizacional de la escuela.

- *Infraestructura y equipamiento.* Algunas cuentan con infraestructura y equipamiento adecuado, mientras que en otras el hacinamiento, las malas condiciones físicas, el ruido desde el exterior y la ausencia de equipamiento básico impiden lograr un ambiente de aprendizaje aceptable.

- *Características del entorno.* Algunas de las escuelas críticas se ubican en un entorno social fácil y tranquilo, mientras que otras son parte de un entorno complicado marcado por la delincuencia, drogas y acciones violentas.

De esta forma, algunas escuelas críticas presentan problemas duros en el área de gestión escolar mientras que otras tienen relativamente resuelto ese tema. Algunas se desgastan en temas de relaciones inter – personales y clima mientras que otras operan en un ambiente de mucha confianza y amistad. Algunas viven cotidianamente interferencias negativas del entorno mientras que otras se insertan en un medio tranquilo y sin sobresaltos. Esta realidad corrobora la hipótesis de que las escuelas críticas no son un universo homogéneo. La lectura de los resultados de la asistencia técnica, por tanto, debe incorporar esta heterogeneidad en el análisis.

### **3. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASISTENCIA TÉCNICA EN LAS 12 ESCUELAS**

Este capítulo describe cómo las instituciones de AT han enfrentado la implementación de su propuesta y cómo las escuelas han recibido el apoyo que se les ha brindado. La primera sección se detiene en un tema más general referido al rótulo de escuela crítica y la imposición de una institución externa de apoyo.

#### **3.1 ¿CÓMO REACCIONARON LAS ESCUELAS AL RÓTULO DE CRÍTICAS Y A LA PRESENCIA DE UNA INSTITUCIÓN EXTERNA?**

El rótulo de escuelas críticas generó molestia y un abierto rechazo inicial entre los distintos actores de los 66 establecimientos. Tales reacciones, generadas en parte, por la forma en que se les comunicó a las escuelas su situación, fueron bastante similares: se sintieron estigmatizadas; el concepto de “intervención” que se utilizó no gustó y fortaleció la resistencia, porque como afirmaron algunos docentes y directivos “*a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer*”. Además, en algunas escuelas se critica fuertemente el trato que se le dio en la prensa a este tema.

Otra situación que molestó fue que el Plan de AT se definió desde el Ministerio como incompatible con otras iniciativas de mejoramiento pedagógico del MINEDUC, al menos, así se comprendió en las escuelas, quedando impedidas de recibir aportes provenientes del MINEDUC que reportaban beneficios, como los recursos y materiales didácticos del P-900.

*“Estuvimos en el P 900 como 3 años, muy disconformes; sin embargo cuando llegó el Plan para las escuelas críticas, el descontento fue más grande ..... porque el Plan dejaba de lado la entrega de material que llegaba del P900, el material didáctico, material para los niños, en el fondo recursos de apoyo”*(UTP).

La actitud con que fue asumida la llegada de una institución externa a la escuela difiere entre ellas. En algunas, el trabajo que se iniciaba con la asistencia técnica fue considerado una oportunidad para mejorar la situación en la que se encontraban. Para otras en cambio, la asesoría generó bastante incomodidad, llegando incluso a considerarla como un castigo. Varias escuelas interpretaron el plan de asistencia técnica como una “intervención” impuesta desde el MINEDUC.

En síntesis, la predisposición inicial de directivos y profesores frente al Plan de AT no fue favorable, hubo incompreensión, actitudes de rechazo, sentimientos de pérdida de otros beneficios de la reforma educativa y de que la escuela era intervenida. Esta predisposición poco favorable, al menos en parte, se debe a una comunicación incompleta y poca comprensión de los objetivos y características del Plan por parte de las escuelas.

Como se verá, esta actitud poco favorable se fue diluyendo a medida que las AT se instalaron e iniciaron acciones concretas de asistencia técnica. El cambio de actitud fue más rápido en los casos en que la AT mostró apertura para escuchar y acoger las opiniones e inquietudes de directivos y profesores. Se constata que esta disposición no era propia de determinada institución, sino que dependía principalmente de la interacción concreta y específica entre los dos actores que se encuentran en la escuela: los profesionales a cargo de la AT en la escuela y los directivos y profesores de ésta.

### **3.2 ENCUENTRO INICIAL DE LA ESCUELA CON LA INSTITUCIÓN DE AT**

Una vez aprobadas y adjudicadas las propuestas de las siete instituciones, el MINEDUC-SEREMI les asignó las escuelas. La asignación siguió principalmente un criterio geográfico. En ese contexto algunas instituciones expresaron preferencia por alguna zona o área. El número de escuelas por AT fue variable, fluctuando entre 5 y 14.

Las siete instituciones tuvieron una estrategia de llegada “progresiva” a los establecimientos. Algunas se instalaron más rápido que otras. Todas iniciaron su trabajo con un período de “sensibilización”. Esto se tradujo en varias instancias de conversación y diálogo con los distintos actores de las escuelas para presentar y explicar su propuesta de trabajo. Estos espacios de diálogo juntaban a todas las escuelas que recibirían asesoría de la AT , seguidas por visitas a cada uno de los establecimientos para conversar con el equipo directivo, incluyendo al sostenedor, y con el conjunto de los profesores.

La etapa de sensibilización fue más intensa en algunas instituciones que en otras. En el primer grupo están las instituciones Peumo y Araucaria<sup>10</sup>, que intuyeron podían encontrarse con mucha resistencia, por lo que para tener éxito debían dedicar tiempo y esfuerzos a esta

---

<sup>10</sup> Recuérdese que de común acuerdo con la contraparte técnica del estudio se optó por guardar el anonimato de las siete instituciones AT, por lo que cada una fue rebautizada con el nombre de un árbol nativo chileno.

tarea, y generar con cada escuela la necesaria confianza para luego trabajar con tranquilidad.

La institución Coigüe tuvo una relación inicial comparativamente más “distante” con las escuelas. De hecho, las mismas escuelas reconocen que “*al principio de la intervención la gente venía poco*”. Para Coigüe esa distancia inicial era importante y parte de su diseño, pues con ello se pretendía que las escuelas “*dirigieran*” el proceso por sí solas y entendieran en lo que consistía el apoyo antes de empezar a trabajar. Sin embargo, como será analizado más adelante, esta institución, luego de la distancia inicial, continuó con un trabajo sistemático y marcando una presencia frecuente y regular en las escuelas que atendía.

En el caso de la institución Quillay, el proceso de sensibilización fue breve, ya que luego de un contacto telefónico, se reunieron una vez con directivos y profesores de cada escuela, para presentar la propuesta e iniciándose luego el trabajo concreto.

La etapa de sensibilización se superpone en todos los casos con una etapa de diagnóstico. El propósito de ésta era establecer para cada escuela una línea base respecto del nivel de conocimientos de los alumnos de primer ciclo en lenguaje y matemáticas. Asimismo, todas las AT salvo una, incluyeron un sondeo, a veces más profundo (dos AT<sup>11</sup>) y otras veces más informal, para conocer las características de gestión institucional de la escuela.

Las etapas de sensibilización y de diagnóstico tomaron bastante tiempo, extendiéndose en varias escuelas hasta fines del 2002, lo que “retrasó” el inicio de las acciones concretas de AT en algunos casos hasta marzo de 2003.

De acuerdo a lo señalado por las AT, el estado en el que se encontraban los aprendizajes de los alumnos, así como el panorama general de las escuelas era bastante desolador: déficit importantes en el manejo de contenidos de los programas de estudio y en competencias didácticas de los profesores, a lo que en algunas escuelas se sumaban problemas serios de orden y disciplina, de planificación pedagógica, de gestión institucional y de clima.

Para los directivos y profesores de las escuelas esta etapa inicial fue extensa, de mucho diagnóstico y reuniones en que la institución “*nos evaluaba pero no nos apoyaba*”, “*sólo después supimos que venían a apoyar y no a evaluar*”. En esta etapa hubo falta de información, problemas de comunicación e imágenes erróneas en torno al propósito del Plan y de la AT en la escuela. En el caso de unas pocas AT se suman problemas de coordinación “*Al principio, todos los días llegaba alguien distinto y decía: vengo a supervisar al 4º, y nosotros: ¿quién es Ud.?*”. Otros recalcan que no saben para qué sirvió ya que no tuvieron devolución de resultados o ésta se hizo tardíamente.

Estos problemas y malentendidos se fueron resolviendo lentamente. Como se verá hacia fines de 2003 la AT está instalada en las escuelas y solo una minoría de directores, jefes de UTP y profesores quisieran que la AT abandone su trabajo en la escuela.

---

<sup>11</sup> A modo de ejemplo, encuestas a todos los actores de la escuela, incluyendo alumnos y apoderados, y dinámicas grupales.

Sin embargo, los agentes al interior de las escuelas hasta el presente tienen preguntas relativas al Plan para las cuales no han tenido respuesta. Entre estas destacan: *¿Quién paga esto? ¿Cuál es el monto de recursos involucrados? ¿Cómo se asignaron las instituciones a las escuelas? ¿Por qué a nosotros nos asesora tal institución?*

### 3.3 EJECUCIÓN DE LA AT: ACTIVIDADES, ADECUACIONES Y FORMA DE TRABAJO

#### a) Principales actividades desarrolladas por la AT en las escuelas

Las actividades de asistencia técnica propiamente tales se iniciaron, salvo en el caso de una AT, hacia fines del 2002. En el año 2003, todas las instituciones iniciaron su trabajo en forma sistemática, centrando su foco en lo que les pareció más urgente de abordar en cada escuela y que en todos los casos se centró en el ámbito pedagógico.

La tabla N° II.3 a continuación sintetiza las principales actividades realizadas por institución en los años 2002 y 2003 en los ámbitos pedagógico y de gestión y clima escolares. Como cabe esperar, las actividades muestran variaciones por institución y escuela, lo que puede apreciarse con claridad al leer los informes de cada escuela (Anexo B).

**Tabla N° II. 3: Principales actividades desarrolladas por las instituciones de asistencia técnica (2002-2003)**

|           | Pedagógico   |   | Gestión escolar y clima <sup>12</sup>   |  |
|-----------|--|---|---|--|
|           | 2002   | 2003  | 2002  | 2003   |
| Araucaria | - Diagnóstico (focus, encuestas, FODA)<br>- Talleres de capacitación para profesores de 1° y 4° en lenguaje y matemáticas.   | - Apoyo en planificación<br>- Visitas al aula<br>- Talleres de capacitación para profesores del primer ciclo en nueva malla curricular.<br>- Entrega de guías para que profesores adapten y apliquen. | - Reuniones para conocer la situación de la gestión.  | - Sugerencia de alternativas para la administración de la escuela<br>- Talleres capacitación a profesor asesor del CPA<br>- Participación de Araucaria en reuniones de padres y apoderados |
| Coigüe    | - Diagnóstico a primer ciclo.<br>- Capacitaciones masivas en estrategias asociadas a pedagogías específicas  | - Capacitaciones masivas en pedagogías específicas<br>- Observación de aula<br>- Talleres técnicos de planificación (quincenal)   | - Grupos de discusión con las escuelas para definir problemas   | - Firma de compromisos de gestión  |
| Alerce    | - Diagnóstico a primer ciclo.<br>Apoyo a 4°s básicos<br>- Talleres colectivos de reflexión para profesores de 4° (con otras escuelas)<br>- Talleres de Apoyo escolar (TAE) | - Acompañamiento en aula (1° a 4°)<br>- Talleres por nivel<br>- TAE<br>- Talleres de reflexión (autocapacitación)   | - Encuesta de gestión<br>- Conformación del EGE<br>- Diagnóstico de convivencia<br>- Taller de Relaciones Humanas | - Apoyo a EGE<br>- Planes de Acción<br>- Encuesta a apoderados.  |

<sup>12</sup> Se han reunido estas dos áreas porque en la práctica las actividades que incluyen son casi inseparables y porque las actividades realizadas en la dimensión clima son pocas.

|         |  |  |   |   |
|---------|--|--|---|---|
| Quillay | - Diagnóstico a primer ciclo.<br>- Clases demostrativas en las escuelas (modelamiento).<br>"capacitaciones" en las que han participado la totalidad de las escuelas y la supervisión.<br>- Entrega de guías, cuadernos y carpetas de ejercicios en los cursos que rendirían el SIMCE | - Las actividades han sido las mismas, pero se han concentrado en todo el ciclo básico   |   | - Reuniones con los equipos directivo enfatizando la organización de la escuela   |
| Canelo  | - Diagnóstico al primer ciclo.<br>- Talleres a profesores según demandas de profesores.<br>- Modelamiento de clases  | - Talleres de capacitación a docentes de primer ciclo.<br>- Apoyo a la gestión de aula (planificación, evaluación)<br>- Apoyo al aula (observación de clases, orientación)<br>- Trabajo dirigido de mejoramiento de lecto – escritura en 1° y 2° básico.<br>- Apoyo de especialistas para evitar el fracaso escolar. | - Reuniones para conocer la situación de la gestión.<br>- Talleres de convivencia a profesores. |   |
| Raulí   | - Diagnóstico<br>- Trabajo con profesores de 2° y 4° básico<br>- Pauta de autoevaluación para registrar los problemas<br>- Observación de salas de clase   | - Trabajo con profesores se amplia de 1° a 5° básico.<br>- Entrega guías semanales a los profesores de lenguaje, matemáticas, comprensión del medio.<br>- Talleres mensuales dónde se discute de curriculum, evaluación.   | - Reuniones para conocer la situación de la gestión.  | - Contrato 10 horas de UTP, que (asume septiembre de 2003) apoya el trabajo de Raulí con los profesores<br>- Reuniones con directora, sostenedor y UTP. |
| Peumo   | - Diagnóstico a primer ciclo.<br>- Talleres en lenguaje (cuentos) y matemáticas (láminas a profesores)   | -Talleres de profesores<br>-Apoyo en planificación de clases<br>-Observación de sala   | -Reuniones para conocer la situación de la gestión.   |   |

El cuadro anterior permite concluir que:

- ✓ El año 2002 estuvo marcado por la instalación de la asistencia técnica en las escuelas, lo que al mismo tiempo se caracterizó fuertemente por falta de información, descoordinación e incomprensiones en prácticamente todas las escuelas.
- ✓ Se aprecia que las acciones en el área pedagógica son diversas y que las instituciones de asistencia técnica han puesto distintos énfasis, de acuerdo a la realidad de las escuelas y de su propuesta inicial. Por un lado, hay actividades dirigidas a capacitar a los profesores de primer ciclo en nuevas estrategias metodológicas o en curriculum. Por otro lado, hay actividades de apoyo a la gestión dentro del aula: planificación, evaluación, entrega de guías, herramientas para manejo de grupo, elaboración de material didáctico. Por último, está el trabajo directo en el aula, donde destacan directrices para una renovada ambientación didáctica de las salas, actividades de observación de clases y de modelamiento.
- ✓ Las actividades desarrolladas en el ámbito de gestión institucional y clima escolar han sido – en el período analizado – menos frecuentes y más bien esporádicas. Las actividades se han traducido en la entrega de sugerencias a los equipos directivos respecto de la conducción organizacional de la escuela, apoyo al trabajo de definición

del PEI y de los planes de acción, "normalización" de la escuela, talleres de convivencia y relaciones humanas para directivos y profesores.

- ✓ Por otro lado tres instituciones han realizado actividades con padres y apoderados, pero éstas han sido poco sistemáticas y han consistido en identificar problemas de convivencia o incorporarse de vez en cuando a las reuniones de apoderados.

## **b) Adecuaciones a las propuestas de trabajo**

Todas las instituciones han realizado adecuaciones a su propuesta inicial de trabajo en las escuelas. Estas ocurren en dos momentos: i) al conocer y diagnosticar las escuelas y ii) durante la implementación de la AT propiamente tal.

La frecuencia e intensidad de las adecuaciones al inicio es mayor en las instituciones que preveían en su propuesta esta situación (Alerce, Araucaria, Peumo y Raulí). Por otro lado, instituciones como Canelo, Quillay y Coigüe no planteaban explícitamente la posibilidad de modificar su propuesta en función de la realidad concreta de cada escuela. Esto es más evidente, en los casos de Coigüe y Quillay. Coigüe fundamenta su no adecuación en que todas las escuelas deben adquirir su metodología particular como condición previa e indispensable para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Para Quillay, el modelo que se aplica a las escuelas debe hacerse "universalizable", es decir, debe aplicarse una forma de trabajo idéntica en todas las escuelas.

Las adecuaciones realizadas durante la implementación surgen de la revisión del trabajo y los resultados obtenidos, de oportunidades que se abren y de obstáculos que van poniendo límites a los avances en el trabajo pedagógico y en el aula de las escuelas. Es así como Raulí, Araucaria y Alerce intensifican la realización de actividades directas con los profesores en el aula (vistas como menos importantes en la propuesta inicial), y Quillay que en su propuesta priorizaba el trabajo de profesores en el aula, señala que para avanzar en el aula, requiere trabajar más a fondo los temas de gestión escolar, ya que los avances en el aula tienen un límite sino se apoya la gestión.

El tema de las adecuaciones que experimentan las propuestas muestra otra arista que no es menor: la capacidad de los profesionales de las instituciones para escuchar a directivos y profesores de las escuelas, recoger y canalizar sus inquietudes, re - interpretarlas y responder adecuadamente a ellas. Esta capacidad es mayor en las instituciones que presentan una propuesta inicial más flexible, las que no parten de un enfoque teórico específico acerca del aprendizaje o no están comprometidas con el traspaso de una metodología específica de enseñanza. No obstante, esta capacidad depende principalmente de la personalidad y habilidades de comunicación y negociación que tienen los profesionales de las instituciones presentes en la escuela y de la claridad y decisión con que el equipo directivo de la escuela defiende, cuando lo tiene, su propio enfoque, proyecto educativo y plan de acción. Se detectó que demasiada flexibilidad en la propuesta de la AT deriva en cambios permanentes de actividades y falta de continuidad en lo se inicia, situación que verifica en varias de las escuelas atendidas por una de las instituciones (Alerce).



### **c) Forma de trabajo de la asistencia técnica en las escuelas**

La forma en que las instituciones organizan la AT no difiere mucho entre ellas. Todas, menos Quillay, cuentan con un equipo central que coordina la AT en todas las escuelas asignadas, algunos de cuyos integrantes y otros profesionales son los especialistas encargados del trabajo en escuelas. Estos son quienes asisten regularmente a las escuelas asesorando a directivos y profesores. A veces van a la escuela como equipo y otras veces van aisladamente uno del otro. Esta última situación lleva a que en algunas escuelas directivos y profesores perciban el trabajo de AT como desarticulado.

Directivos y profesores en la mayor parte de las escuelas sienten que la AT coloca demasiadas expectativas sobre su trabajo, poniendo metas que no logran priorizar. En varias escuelas los directivos manifestaron su incertidumbre con respecto de a quién deben “rendir cuenta”. Hay confusión frente a cuáles son las directrices que finalmente deben primar en su trabajo ¿La AT, el DEPROV, la SEREMI? En algunos casos, se percibe una cierta tensión entre los objetivos que propone el MINEDUC y los que plantea la AT.

Asimismo, no hay claridad en las escuelas acerca del criterio con el cual van a ser evaluados. ¿por las metas y exigencias que pone la AT? ¿por la meta de niños lectores en 2do básico? ¿por SIMCE?

Respecto al SIMCE, los agentes al interior de algunas escuelas expresan su rechazo a la asociación que se hizo en la prensa el año 2003 entre el trabajo de las AT y resultados SIMCE de la escuela. Las inferencias, desde la perspectiva de la escuela, eran injustas: cuando los resultados habían mejorado el mérito se adjudicaba a la AT, la que no llevaba más de 6 meses en la escuela y se había dedicado a hacer diagnósticos, y no la escuela que había desplegado esfuerzos propios desde antes de la llegada de la AT para mejorar su SIMCE.

### **3.4 INCORPORACIÓN Y PAPEL QUE LAS INSTITUCIONES DE AT DEFINEN O ESPERAN DE LOS SUPERVISORES**

Sólo algunas instituciones incorporaron en su estrategia de “llegada” a las escuelas, a los DEPROV y supervisores. Las instituciones Araucaria, Alerce y Peumo plantean un trabajo que intenta incorporar y establecer alianzas estratégicas con los supervisores, con dos propósitos centrales: (i) aumentar la credibilidad y dar legitimidad al Plan de AT en las escuelas; y (ii) obtener información útil y confiable sobre las escuelas y así facilitar la etapa inicial de instalación. Sin embargo, el trabajo con los supervisores no ha sido fácil, debido a que las escuelas asignadas están a cargo de supervisores distintos, e incluso el DEPROV Poniente funciona con tríadas, lo que hace que tres personas vayan a la escuela a tratar temas distintos en diferentes momentos de año. En estas circunstancias se hace difícil para la institución y los supervisores, encontrar el tiempo para trabajar regularmente en forma conjunta.

En consecuencia, la forma en que se ha incorporado a los supervisores en estas instituciones ha sido a través de i) su participación en los encuentros y reuniones técnicas que las instituciones han hecho con las escuelas y ii) manteniéndolos al tanto de las

actividades desarrolladas. Con todo, casi todos los actores coinciden en señalar que la participación de la supervisión en la AT ha sido bastante marginal, y cuando ha existido, se ha concentrado más en aspectos administrativos que técnicos.

Las demás instituciones no le otorgaron inicialmente un papel relevante del supervisor, por lo que las relaciones han sido poco relevantes, centradas en una relación administrativa. Más aún, personeros de una de las instituciones plantean que la participación del supervisor en la AT sería obstaculizador más que facilitador. En el caso de otra de las instituciones, los supervisores indican que la institución pidió categóricamente que los supervisores no interfirieran y que en el texto que entregaron a la escuela quedó estipulado que la AT “*no aceptaba ningún programa ajeno a la AT*”. Ante esto, los supervisores se habrían sentido desplazados por el plan de asistencia técnica. Esta última opinión se expresa, pese a que la institución aludida contemplaba una instancia de coordinación con el DEPROV, lo que revela una mala comunicación entre ambos actores.

Por último, debe mencionarse la opinión de los supervisores respecto del Plan de AT. En un comienzo pensaron que la aplicación del Plan sería el inicio de un proceso de privatización del modelo de supervisión, cuestión que se ha ido despejando con el tiempo. Sin embargo, la sensación que expresó la gran mayoría de los supervisores entrevistados fue que con el Plan se han sentido amenazados en su trabajo, y principalmente excluidos de su rol de asesores técnicos a las escuelas.

El vínculo de las instituciones de asistencia con los DEPROV, incluso en las instituciones que lo veían como importante, ha sido débil. En ninguna institución y escuela se ha logrado una incorporación activa y sustantiva del supervisor. De un lado hay obstáculos prácticos: muchos supervisores (cada escuela tiene su supervisor), lo que complica un trabajo sistemático de la AT con ellos; de otro lado, pesa también la carga de trabajo regular de estos actores que, como es sabido, se ha acrecentado en los últimos años. Pareciera haber un nudo crítico fuerte en el plano de las expectativas recíprocas que dificulta el trabajo sinérgico y colaborativo entre AT y supervisores: algunas AT descalifican a los supervisores y algunos supervisores resisten y temen a las AT.

### **3.5 CONCLUSIONES RESPECTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AT**

La descripción de la llegada y la implementación de la AT en las escuelas, las actividades realizadas, las interacciones, expectativas, y la comunicación y coordinación entre actores, revela avances en el proceso y adecuaciones en las propuestas iniciales, lo que ha permitido ir venciendo obstáculos.

El año 2002 estuvo marcado por la instalación de la asistencia técnica en las escuelas, en donde la principal actividad desarrollada fue una “incomprendida etapa de sensibilización - diagnóstico”, como se desprende de las opiniones recogidas de los directivos y profesores.

A lo largo de todo el período se detectan situaciones de descoordinación y falta de información por parte de las AT hacia las escuelas, deficiencias que en algunos momentos agudizaron las tensiones iniciales entre ambas entidades. No obstante, las tensiones disminuyeron con el tiempo, especialmente durante el año 2003, gracias a la realización de

un trabajo más concreto (aplicado) y sistemático en las escuelas. Todas las instituciones, aun las que no lo tenían previsto, intensificaron acciones directas en el aula con los profesores y, cuando era necesario, acciones de "normalización" en las escuelas.

#### **4. ¿QUÉ AVANCES HAN EXPERIMENTADO LAS ESCUELAS ESTUDIADAS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE AT?**

El modelo de análisis que guió el estudio señalaba que el Plan de AT esperaba lograr, luego de un año y medio de trabajo, mejoras en las escuelas en tres áreas: técnico-pedagógica, gestión escolar y clima escolar. La primera está centrada en el trabajo de los profesores con los alumnos en el aula. La segunda en el equipo directivo y su gestión tanto en el ámbito administrativo como pedagógico. La tercera alude a las relaciones interpersonales y el clima de confianza que impera en la escuela.

En el estudio de caso se observó a las escuelas y se entrevistaron distintos agentes (directivos, profesores, jefe UTP, apoderados, profesionales de las AT, supervisores, sostenedor), identificando señales o evidencia sobre avances de los establecimientos en cada uno de estos tres ámbitos. Se concluye que hay avances cuando el conjunto de los entrevistados compartían la percepción de avance en un tópico y a su vez, cuando el equipo, durante su estadía en la escuela, no observó situaciones que contradijeran tal apreciación.

Este capítulo describe estos avances. Se trata de ilustrar cambios que apuntan en la dirección de las mejoras que se espera que la AT logre en las escuelas. El capítulo no utiliza la expresión "resultados intermedios" porque describe avances en la escuela sin pronunciarse por ahora si estos son o no producto de la AT entregada. La gravitación que tiene la AT en estos avances se aborda en el capítulo 5.

Antes de describir los avances detectados es importante una nota de precaución. Como se vio anteriormente, las escuelas, al momento de llegar la AT, mostraban una situación inicial disímil con respecto a las áreas Pedagógica, Gestión y Clima. Esto significa que los avances en determinada área siempre tienen distinto punto de partida y distinto punto de llegada y, por tanto, distinta intensidad. Es por ello que la expresión "avances comunes" en las escuelas, no significa que el cambio fue igual en ellas, sino que hay cambios en esas áreas en todas las escuelas; así mismo la expresión "avances específicos" representa avances presentes en algunas escuelas. En uno y otro caso, "avances comunes" y "avances específicos", el cambio es de intensidad disímil entre las escuelas. La ausencia de información sobre la situación inicial de la escuela en el momento de llegada de la AT dificultó medir "intensidad de cambio".

##### **4.1 "AVANCES COMUNES" A TODAS LAS ESCUELAS**

Los "avances comunes" se manifiestan en dos de los tres planos antes mencionados: el ámbito pedagógico y el de gestión escolar. No se detectaron "avances comunes" en la dimensión clima escolar.

**Tabla N° II. 4: ¿Avances comunes en las escuelas estudiadas**

| <b>Ámbito en el que se observan avances</b> | <b>Avances presentes con intensidad y matices distintos en cada una de las escuelas</b>  |
|---|--|
| <b>Pedagogía</b>                            | Mayor centralidad de temas pedagógicos en el discurso colectivo de la escuela<br>Mayor sistematización y ordenamiento de las actividades pedagógicas en la escuela |
| <b>Gestión escolar</b>                      | "Normalización" de la escuela: cumplimiento de condiciones y normas básicas de funcionamiento  |

#### **4.1.1 'Avances comunes' en lo pedagógico**

##### **a) Mayor centralidad de temas pedagógicos en el discurso colectivo de escuela**

En primer lugar, las escuelas han ido direccionando crecientemente el foco de su atención hacia los problemas pedagógicos. Esto no es trivial en virtud de que una de las características esenciales de estas escuelas es su escasa preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza.

Al llegar la AT, varias de estas escuelas centraban su atención en aspectos administrativos y/o asociados a necesidades sociales y afectivas de los alumnos más que en la importancia de que éstos aprendan. En el último tiempo, se ha instalado en las escuelas una preocupación más intensa por temas pedagógicos y de aprendizaje.

Los profesores indican que se “*conversa más sobre lo pedagógico*”. En algunos casos esto se ha transformado en una instancia constante y permanente de discusión colectiva. En otras escuelas, esta reflexión se desarrolla en la informalidad y en otras recién está comenzando a gestarse. Directivos y profesores declaran hablar y discutir más sobre los casos de niños con problemas de aprendizaje, sobre contenidos y objetivos curriculares, sobre cómo pasar mejor una determinada materia o sobre la importancia de mejorar el SIMCE.

##### **b) Mayor sistematización y ordenamiento de las actividades pedagógicas**

También dentro del ámbito pedagógico, un resultado generalizado es la mayor sistematicidad del trabajo que hacen estas escuelas. Algunas han comenzado a planificar periódicamente sus clases. Otras están comenzando a hacer esfuerzos para no perder el tiempo y para tratar de cubrir el currículum ministerial. Cualquiera sea el caso o el grado en que esto se haga, las escuelas han ido avanzando hacia un trabajo pedagógico más claro y ordenado.

La relación entre este segundo resultado y el primero es directa. La preocupación por la pedagogía ha conducido a estas escuelas a sentir la necesidad de modificar algunos aspectos de su gestión pedagógica, y en la misma línea, un primer paso importante es ordenar y darle mayor sistematicidad a ese trabajo.

#### 4.1.2 “Avances comunes” en gestión escolar

##### a) "Normalización" de la escuela: cumplimiento de normas básicas de funcionamiento

En el plano de la gestión, el resultado común es el comienzo de un proceso de normalización del funcionamiento de estas escuelas (en las escuelas en donde no existía dicha normalización). En ellas se reconoce que hasta hace poco tiempo no existía el ambiente ni las condiciones institucionales mínimas para el trabajo educativo. En el último tiempo, la gestión de estos establecimientos se ha ido haciendo más ordenada. Los horarios se cumplen más que antes, los profesores faltan menos, se han constituido algunos equipos de trabajo que antes no existían, se ha hecho un esfuerzo por respetar los reglamentos. Estos avances se enmarcan dentro de lo que de aquí llamamos “normalización” de la escuela.

#### 4.2 'AVANCES ESPECÍFICOS' EN LAS ESCUELAS

Además de los ‘avances comunes’ ya expuestos, es posible identificar otros avances que son particulares a algunas escuelas.

Se distinguen:

- a) cambios a nivel pedagógico, donde se diferencia lo referido a prácticas docentes, a gestión pedagógica y a cambios en los alumnos;
- b) cambios a nivel de gestión escolar asociados a la conducción organizacional y el liderazgo técnico – pedagógico; y
- c) cambios en clima escolar, el ambiente de trabajo, las relaciones interpersonales y con padres y apoderados.

##### a) ‘Avances específicos’ a nivel pedagógico

###### *i) Prácticas docentes*

El cambio positivo en el trabajo que hacen los profesores en la sala de clases no es generalizado en todas las escuelas<sup>13</sup>. Sólo en algunas de ellas los profesores declaran la existencia de logros en el aula. Los cambios más significativos son los siguientes.

- *Mejoramiento del ambiente de aprendizaje en el aula:* en varias escuelas se ha ido crecientemente intentando generar un ambiente más propicio para el aprendizaje de los niños en la sala de clase, lo que se ha traducido en aulas más limpias, ordenadas, con una mayor presencia de trabajos de los niños a la vista, salas letradas.
- *Cambios en algunas estrategias metodológicas:* se han empezado a aplicar en algunas escuelas nuevas estrategias de enseñanza, sobre todo en el sector de lenguaje (lectura diaria, redacción, trabajos en función de textos escritos, etc.). Junto con esto, algunos

---

<sup>13</sup> Al menos así puede extraerse de lo declarado por los distintos actores que se entrevistaron, puesto que no se observaron clases.

profesores han comenzado a prestar más atención a la diversidad de alumnos y han adquirido mayor conciencia de los distintos ritmos de aprendizaje. En algunas escuelas se han implementado talleres para niños con necesidades especiales o se ha solicitado apoyo de alumnos en práctica de psicología. En varias de las escuelas los docentes declaran que han logrado clases más dinámicas y que entregan un mayor protagonismo a los alumnos.

- *Mejor uso del tiempo y de los recursos disponibles en el aula:* en algunas de las escuelas se está aprovechando mejor el tiempo en el aula a través de una mejor estructuración de los momentos de la clase (menos improvisación y más anticipación). El mejor uso del tiempo ha servido además para dar más y mejor uso al material didáctico disponible, incluido el que es entregado por la asistencia técnica. En unas pocas escuelas se ha estimulado y logrado autoproducción de recursos didácticos.

## ii) *Gestión pedagógica*

Por gestión pedagógica estamos entendiendo aquellos aspectos que ocurren fuera del aula, pero que contribuyen directamente al buen desempeño de los profesores en la sala de clases. Los cambios más significativos se ilustran a continuación:

- *Utilización de nuevas herramientas de trabajo pedagógico:* en algunas escuelas los profesores manifiestan encontrarse más actualizados y tener más claridad respecto de los conceptos y contenidos de los nuevos planes curriculares. Asimismo, comienzan o aumentan las visitas al aula de la asistencia técnica, directivos u otros docentes, las que ya no son percibidas como una fiscalización sino como un apoyo al quehacer docente. Por último, se percibe una mayor capacidad de autocrítica hacia el trabajo docente. Para algunos, el que haya un agente externo, contribuye a observarse a sí mismo.
- *Planificación:* se percibe un mayor grado de profesionalismo y rigurosidad de los profesores. Esto se ha traducido en una mejor estructuración de los contenidos de las clases. Algunas de las escuelas han hecho modificaciones en cuanto a la planificación, tema sobre el que ha habido avances en 3 modalidades:
  - a) planificación pauteada y dirigida por la asistencia técnica (los profesores se han apropiado de un nuevo formato de planificación.)
  - b) apoyo a la planificación individual
  - c) generación de espacios e instancias para una planificación colectiva (en algunos casos la institución ha presionado para que se generen instancias y horarios destinados a ello.)

## iii) *A nivel de los alumnos*

- En unas pocas escuelas algunos de los profesores declaran que ha habido mejoras en la disciplina y motivación de los alumnos al interior de la sala de clases. Esto se traduce en que los niños están más tranquilos y permanecen más tiempo trabajando en las actividades programadas. Otros señalan que ha mejorado la tasa de niños que leen comprensivamente y se ha desarrollado en ellos el gusto por la lectura.

## **b) “Avances específicos” en el nivel de gestión institucional y clima escolar<sup>14</sup>**

En el plano de institucional, los cambios se han centrado en aspectos referidos a la conducción de las escuelas y al trabajo colectivo.

*i) Más trabajo en equipo:* en algunas escuelas se observan, por primera vez, instancias de trabajo colaborativo entre profesores; en otras ha aumentado la frecuencia de tales encuentros, y en otras (las menos) se han consolidado tales instancias. En estas instancias se comparten experiencias entre profesores lo que les permite a éstos apropiarse de nuevas estrategias o simplemente funcionan mejor los EGE y los Consejos Técnicos.

*ii) Reforzamiento de liderazgos técnico (jefe de UTP) o pedagógico (director):* en varios casos el proceso de cambio ha estado asociado a un fortalecimiento de los roles directivos pedagógicos al interior de la escuela. Este reforzamiento del liderazgo ha cubierto a veces al director, a veces al jefe de UTP y a veces a ambos.

*iii) Compromiso y alineación de los actores de la escuela en torno a un proyecto común:* en algunas escuelas se percibe una mejora en cuanto al desarrollo de un proyecto educativo compartido por los actores del establecimiento.

*iv) Mejora en autoestima y relaciones interpersonales:* algunos profesores manifiestan que con este proceso de cambio se han sentido más confiados en sus capacidades, lo que les ha permitido mejorar su autoestima. Asimismo señalan tener una mejor predisposición hacia el trabajo colaborativo, lo que ha facilitado las relaciones interpersonales.

*v) Padres y apoderados:* este es uno de los ámbitos donde menos cambios positivos se han generado, es también el ámbito en el cual las AT han trabajado poco en el primer año y medio. Aún así, en algunos casos pueden percibirse cambios menores. En ciertas escuelas hay una mayor conciencia de la necesidad de estrechar lazos y construir alianzas con padres y apoderados, más allá de contar con un Centro que los agrupe.

---

<sup>14</sup> Se agruparon las áreas de gestión y clima dada la estrecha relación observada en la práctica entre ambas. Por ejemplo, los avances en el clima suponen una normalización de la gestión de la escuela; mejoras en la gestión – en la división de funciones, por ejemplo –, a su vez, contribuyen a limar asperezas en el clima, al mismo tiempo que buenas relaciones interpersonales favorecen y son, a la vez, consecuencia, de una gestión institucional y pedagógica más dinámica de la escuela.

## 5. FACTORES ASOCIADOS A LOS AVANCES QUE SE HAN PRODUCIDO EN LAS ESCUELAS

### 5.1 ¿ES POSIBLE IDENTIFICAR ESTOS FACTORES?

En la sección anterior se describieron los avances “comunes” y “específicos” que se han producido en las escuelas. ¿A qué pueden deberse estos avances? ¿Qué incidencia tiene finalmente la asistencia técnica en ellos?. Estas son las preguntas que guían esta sección.

Para resolverlas, en esta etapa cualitativa, el primer paso consistió en organizar la información por escuela en matrices de vaciado que posteriormente permitieron construir un informe para cada institución de AT<sup>15</sup>. Estos informes presentan analíticamente los resultados que se alcanzan en cada escuela y los factores asociados a los cambios.

A partir de dichos informes y de continuas reuniones de trabajo, el equipo de investigadores que participó en este estudio, definió 33 indicadores que permitieron clasificar a cada una de las 12 escuelas según su avance en los ámbitos pedagógico, gestión y clima escolar<sup>16</sup>. Cada escuela obtuvo un puntaje de 1 (presente) o 0 (ausente) para cada indicador. La suma de los puntajes obtenidos en los indicadores de pedagogía, gestión y clima, respectivamente, permitió ordenar a las escuelas según la cantidad de indicadores en cada área en que mostraban avance. La distribución que se obtuvo se cortó en tres niveles, alto, medio o bajo, que permitía tener mayor cercanía a la división de la distribución en tercios.

Posteriormente, se construyó un índice global según si la balanza de calificaciones de la escuela en las tres áreas se inclinaba hacia los valores bajo, medio o alto.<sup>17</sup> La ausencia de posiciones discrepantes, como por ejemplo, dos alto y un bajo o dos bajo y un alto, sugiere que los avances no son aislados uno de otro sino que más bien se articulan y refuerzan entre sí.

Es evidente que este ordenamiento de las 12 escuelas es relativo y no absoluto. Representa un ejercicio para aproximarse de un modo “más cuantitativo” a los resultados cualitativos observados. Como criterio de validez externa cabe señalar que esta clasificación coincide bastante con la que realizaron las propias instituciones de asistencia técnica, cuando, en la etapa de selección de las 12 escuelas que finalmente conformaron la muestra, les pedimos que calificaran y fundamentaran los avances logrados por cada escuela.

En el siguiente cuadro se presenta el resultado de esta clasificación.

---

<sup>15</sup> Ver anexo B.

<sup>16</sup> El listado de los indicadores que se utilizó para clasificar a las escuelas se encuentra en el anexo C, 18 pertenecen al área pedagógica; 7 al área de gestión escolar; y 8 al área de clima escolar.

<sup>17</sup> A modo de ejemplo, dos bajos y un medio da un avance global de bajo, dos medios y un bajo o dos medios y un alto o un bajo, un medio y un alto da un avance global medio y así sucesivamente.



**Tabla N° II. 5: Clasificación de Escuelas de la muestra según avances en cada área y avance global**

|                     | <b>Pedagógico</b> | <b>Gestión</b> | <b>Clima</b> | <b>Avance Global</b> |
|---------------------|-------------------|----------------|--------------|----------------------|
| Escuela Peumo 1     | Medio             | Medio          | Medio        | <b>Medio</b>         |
| Escuela Peumo 2     | Medio             | Medio          | Medio        | <b>Medio</b>         |
| Escuela Raulí 1     | Bajo              | Medio          | Bajo         | <b>Bajo</b>          |
| Escuela Quillay 1   | Alto              | Alto           | Alto         | <b>Alto</b>          |
| Escuela Quillay 2   | Bajo              | Bajo           | Bajo         | <b>Bajo</b>          |
| Escuela Alerce 1    | Bajo              | Alto           | Medio        | <b>Medio</b>         |
| Escuela Alerce 2    | Medio             | Alto           | Alto         | <b>Alto</b>          |
| Escuela Araucaria 1 | Bajo              | Bajo           | Medio        | <b>Bajo</b>          |
| Escuela Araucaria 2 | Alto              | Alto           | Alto         | <b>Alto</b>          |
| Escuela Coigüe 1    | Alto              | Medio          | Medio        | <b>Medio</b>         |
| Escuela Coigüe 2    | Alto              | Medio          | Alto         | <b>Alto</b>          |
| Escuela Canelo 1    | Medio             | Bajo           | Bajo         | <b>Bajo</b>          |

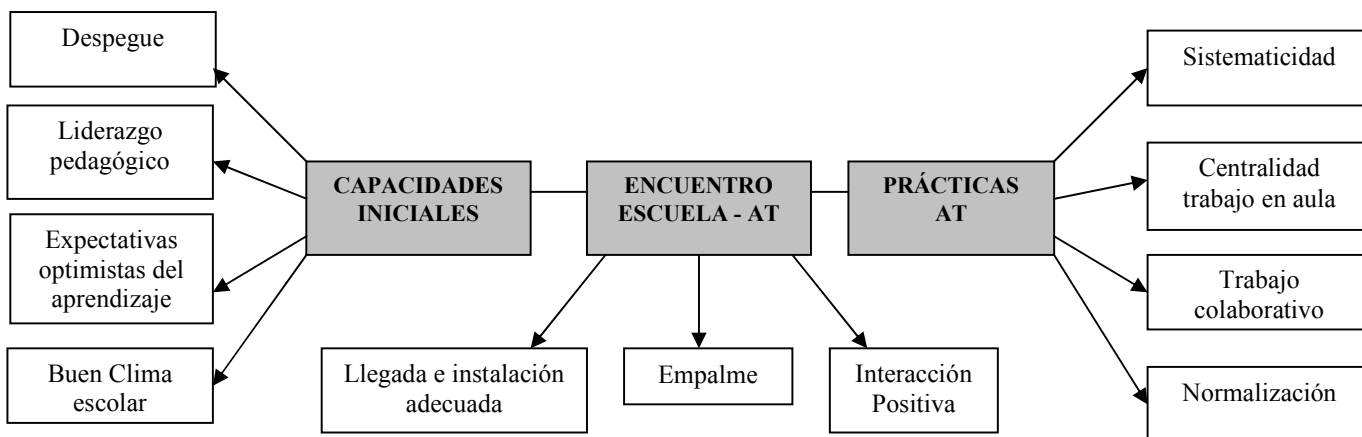
Una vez “cuantificado” los avances de cada escuela, se procedió a identificar los factores que – a partir de la información detallada disponible en los informes por escuela – condicionan el logro de los resultados o avances conseguidos hasta el momento en los establecimientos.

## 5.2 ¿QUÉ ELEMENTOS ESTÁN TRAS LOS CAMBIOS QUE SE HAN PRODUCIDO EN ESTAS ESCUELAS?: MARCO GENERAL

En la Parte I del informe ordenamos "la malla de factores" que pueden incidir en la efectividad de la AT bajo tres grandes grupos. El primero tiene que ver con las capacidades y recursos con que cuentan las escuelas antes de la asesoría técnica; el segundo con las características que asumen los distintos modelos de AT propuestos e implementados; y el tercero con el encuentro AT – escuela, donde se señalaban como aspectos específicos las interacciones, la comunicación y las expectativas e imágenes recíprocas.

Los hallazgos del estudio cualitativo llevaron a precisar el esquema analítico inicialmente planteado. El siguiente esquema actualiza la manera en que se relacionan estos tres grupos de factores, ahora ordenados y conceptualizados de acuerdo a lo que pudo observarse empíricamente.

**Figura N° II. 1: Constelación de Factores que inciden en los resultados**



Los resultados que ha tenido el proceso de asistencia técnica hasta el momento en las escuelas están asociados a una **“constelación de factores”**, lo cual significa, básicamente, que dichos logros no dependen de variables aisladas sino de un conjunto de elementos que, en interrelación, permiten explicar por qué un proceso de cambio ha llevado a más avances que otro.

La constelación de factores está compuesta por tres dimensiones o ejes principales. En primer lugar, lo que hemos denominado **“capacidades iniciales”** de las escuelas. Se ha dicho ya que el momento inicial de las escuelas es muy diverso en cuanto a fortalezas y debilidades. El estudio de casos permite afirmar con claridad que buena parte de los cambios positivos que han experimentado las escuelas no habrían sido posibles sin cuatro **“capacidades iniciales”** que viabilizan el cambio y permiten concretarlo más rápidamente: la presencia de un proceso de mejoramiento previo, la existencia de liderazgos pedagógicos, la presencia de expectativas favorables respecto al potencial de aprendizaje de los niños y un clima escolar de confianza y amistad.

El segundo componente del esquema es lo que hemos llamado **“prácticas AT”**. Esta dimensión refiere a ciertas características de las intervenciones cuya presencia favorece el logro de resultados. La sistematicidad del trabajo de la AT, la centralidad que éstas le entregan al trabajo en la sala de clases y a la creación de instancias de trabajo colaborativo y esfuerzos por **“normalizar”** el funcionamiento de las escuelas, son aspectos que viabilizan avances en la escuela. Inicialmente habíamos llamado **“modelo AT”** a este componente, sin embargo, luego del trabajo de campo pudimos notar que lo relevante es la manera en que este modelo se implementa, por esto decidimos llamar a esta dimensión **“Prácticas AT”**.

Finalmente, la efectividad del proceso de asistencia técnica depende también de lo que se ha denominado **“encuentro entre la escuela y la AT”**. Básicamente, esta dimensión tiene que ver con la relación que las escuelas construyen con la AT y con la capacidad de ambos actores de confluir en un proyecto de cambio común. La evidencia de este estudio deja en claro que los factores principales en este plano son la **“llegada e instalación”** de las AT, que refiere a la forma en que la AT llega a la escuela y las expectativas iniciales de los establecimientos, el **“empalme”** que se produce entre las necesidades y particularidades de la escuela con la estrategia de la AT y la calidad de la relación permanente que se da entre ambos agentes.

Lo central es que la presencia aislada de cada uno de los factores (Prácticas AT, capacidades de las escuelas y **“encuentro”**) no asegura resultados favorables. Los logros conseguidos responden a una combinación de estos factores, vale decir, a un apoyo que tiene ciertas características que favorecen el cambio positivo, pero que al mismo tiempo **“empalman”** y entran en interacción con los procesos internos de cada escuela. Así, la efectividad de la AT tiene más que ver con la adecuación entre una asistencia y su escuela que con un modelo específico, pues éstos, a la luz de lo observado, sólo son efectivos dependiendo del contexto o de la escuela en el que se localizan.

A partir de los tres ejes centrales que ya se han definido, se profundiza a continuación en sus componentes más relevantes, que ayudan a entender por qué algunas escuelas han logrado avanzar más y otras menos en este proceso de cambio.

#### **a) Distintos puntos de partida: las capacidades iniciales hacen una diferencia<sup>18</sup>**

Las “características iniciales de los establecimientos” tienen bastante incidencia en el logro de resultados. Se ha dicho que las instituciones de AT se encontraron con un universo muy heterogéneo de escuelas y problemas, lo que equivale a decir que el punto de partida en cada una de las escuelas era efectivamente muy distinto. Por esta misma razón, debido a que no existen mediciones que permitan acercarse rigurosamente a ese momento inicial, y al poco tiempo que lleva la AT en las escuelas, los cambios inevitablemente están influidos por la “materia prima” con que cada AT empezó a trabajar.

Son cuatro los factores principales que se relacionan con la capacidad inicial de las escuelas que han influido en los resultados que se han obtenido hasta el momento.

#### ***i) Las escuelas con mejores resultados o avances ya habían comenzado un proceso de “despegue”.***

Este es un factor nítido y que distingue a las escuelas que más cambios positivos han experimentado en el último tiempo. No todas se encontraban en una situación de estancamiento al momento de ser denominadas críticas. Algunas ya habían empezado a “despegar”, a mejorar sus formas de trabajo, lo que refleja, en un par de casos, en el mejoramiento de sus puntajes SIMCE en 4to básico del 2002. En algunas escuelas ya se había reflexionado anticipadamente sobre la permanencia de los malos resultados y se había empezado a pensar en posibles salidas a los problemas. De esta forma, la asistencia técnica se encontró con un proceso interno previo que favoreció los avances observados en las escuelas. Como se aprecia en el siguiente cuadro, las escuelas que habían comenzado un proceso de despegue son las mismas que lograron un avance alto dentro del proceso de asistencia técnica<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Es importante aclarar que no se separan analíticamente los factores de avance para las dimensiones pedagógica, gestión y clima, puesto que los avances en las tres áreas están íntimamente relacionadas. Por ejemplo, un nivel de expectativas favorable, aún cuando tiene quizás una incidencia más directa en el plano pedagógico, impulsa y soporta también una mejor gestión y un clima más propicio para la enseñanza de los niños. De hecho, las escuelas que más avanzan en el plano pedagógico obtienen también resultados positivos en el ámbito de la gestión.

<sup>19</sup> Estos cuadros se entregan a manera de ilustración para apreciar visualmente las relaciones. Es evidente que como cuadro estadístico tiene escasa validez dado el tamaño de la muestra y el enfoque cualitativo centrado en procesos de esta fase del estudio. Al clasificar las 12 escuelas en los dos niveles de las “variables independientes” se hizo de manera tal que cerca de la mitad quedara en el nivel más bajo y la otra mitad en el nivel más alto. Se trata de situaciones relativas, en un contexto en el cual si la referencia fueran todas las escuelas básicas del país, dado lo que sabemos sobre las características de las escuelas críticas, posiblemente todas ellas quedarían en un nivel bajo en las variables independientes.

**Tabla N° II. 6: Despegue inicial y avances en 12 escuelas**

| Avance de la escuela | Despegue en el momento inicial |          | Total |
|----------------------|--------------------------------|----------|-------|
|                      | Presencia                      | Ausencia |       |
| Bajo                 | 0                              | 4        | 4     |
| Medio                | 2                              | 2        | 4     |
| Alto                 | 4                              | 0        | 4     |
| Total                | 6                              | 6        | 12    |

**ii) Existencia de liderazgo pedagógico: factor preponderante en los resultados**

En una sección anterior vimos que son pocas las escuelas críticas que cuentan con liderazgos legitimados al interior de ellas. Prima la ausencia de personas que conduzcan y organicen a los docentes en torno a objetivos pedagógicos. Sin embargo, las escuelas que sí cuentan con estos líderes han aprovechado de mejor manera el impulso de la intervención, puesto que la asistencia técnica ha encontrado en ellos un aliado que viabiliza el cambio y que conduce las nuevas orientaciones pedagógicas que pretenden instalarse<sup>20</sup>. Algunos de estos líderes ayudan confeccionando guías, otros supervisando clases y otros apoyando la planificación colectiva. La experiencia de estas escuelas demuestra que para obtener buenos resultados se requiere ineludiblemente de una figura interna que lidere el ámbito pedagógico. Esto puede apreciarse con claridad en el siguiente cuadro.

**Tabla II. 7: Existencia de liderazgo pedagógico y avances en 12 escuelas**

| Avance de la escuela | Liderazgo pedagógico |          | Total |
|----------------------|----------------------|----------|-------|
|                      | Presencia            | Ausencia |       |
| Bajo                 | 0                    | 4        | 4     |
| Medio                | 2                    | 2        | 4     |
| Alto                 | 4                    | 0        | 4     |
| Total                | 6                    | 6        | 12    |

La existencia de liderazgos al interior de las escuelas cumple también un rol relevante en el ámbito de la gestión y su mejoramiento. Las escuelas que más avanzan y mejoran cuentan con personas que cargan con el peso de conducir a la escuela y que tienen ciertas habilidades para hacerlo. De hecho, en algunas escuelas, la llegada de la asistencia técnica coincidió con algún cambio en su conducción (director o sostenedor), lo que en la mayoría de los casos fue favorable para el proceso y viabilizó los logros.

Una buena conducción alivia el trabajo de las AT en el sentido de que genera un marco favorable y una mejor alineación de las escuelas en torno a un objetivo común. En escuelas donde esa buena conducción no existe, el trabajo de la AT ha sido más dificultoso, lo que ha redundado en cambios más marginales y secundarios.

<sup>20</sup> Aun así, es importante relevar que en un par de escuelas la figura de líder pedagógico puede transformarse también en un obstáculo para la asesoría y el proceso de cambio, al oponerse a las estrategias de la AT. En al menos dos escuelas el liderazgo de algunos actores es tan fuerte que no permiten la identificación de los profesores con el proyecto de la AT. De todas formas, estas son más bien excepciones y en general la existencia de estos líderes viabiliza los buenos resultados.

**iii) Las escuelas que creen en sus capacidades y en sus alumnos logran un mayor grado de avance**

Frases como “*estos niños no van a aprender nunca*” o “*es difícil que podamos salir de esta situación*” son más frecuentes en las escuelas que avanzan comparativamente menos, aun cuando en general en todas estas escuelas las expectativas son más bien una debilidad y un elemento esencial a potenciar<sup>21</sup>. Como han demostrado éste y otros estudios, las escuelas creen muy poco en sus capacidades y en las de sus alumnos, por lo mismo, se puede distinguir con cierta claridad que aquellas en donde las expectativas son más altas se obtienen mejores resultados. Esta relación se aprecia en el siguiente cuadro.

**Tabla N° II.8: Expectativas frente al aprendizaje y avances en 12 escuelas**

| Avance de la escuela | Expectativas en el aprendizaje |               | Total |
|----------------------|--------------------------------|---------------|-------|
|                      | Favorables                     | Desfavorables |       |
| Bajo                 | 0                              | 4             | 4     |
| Medio                | 2                              | 2             | 4     |
| Alto                 | 4                              | 0             | 4     |
| Total                | 6                              | 6             | 12    |

El nivel de expectativas que presentan las escuelas – que facilita o complica el logro de resultados – se relaciona también con un avance ya descrito en la sección anterior: la instalación de una reflexión pedagógica al interior de las escuelas. Las expectativas e imágenes que las escuelas tienen sobre la calidad del trabajo que pueden hacer y sobre los efectos que pueden causar en los niños son entonces un resultado asociado a esa reflexión (puesto que reflexionar sobre lo pedagógico supone relevar el “efecto escuela”) y al mismo tiempo en la medida en que estén presentes son un factor que contribuye a los resultados.

La ausencia de expectativas es un problema relevante dado que termina influyendo en los distintos ámbitos de la escuela. Afecta desde el compromiso de los profesores (que pueden encontrarle menos sentido a un trabajo que no logra “hacer una diferencia”) hasta el tipo de clase que se hace (puesto que no creen en el potencial de aprendizaje de los niños y realizan clases poco desafiantes y exigentes). Esta problemática es muy común en las escuelas estudiadas y se muestra al mismo tiempo como uno de los factores claves a modificar si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza que entregan estas unidades educativas.

**iv) Un clima de trabajo favorable también contribuye a la efectividad del proceso**

Un clima favorable está constituido por dos elementos centrales: el compromiso del equipo y la calidad de las relaciones interpersonales. Cuando estos elementos son más bien facilitadores que obstaculizadores, las escuelas obtienen mejores resultados.

---

<sup>21</sup> El nivel de expectativas que presenta cada escuela tiene directa relación con cómo percibe cada equipo docente el rol que el establecimiento debe cumplir. En escuelas con expectativas bajas tiende a primar el discurso sobre el rol social de la escuela, mientras que en las escuelas en donde las expectativas facilitan en algo los cambios se percibe un discurso más asociado a las funciones propiamente educativas.

El mejor ejemplo de esto es que las escuelas que logran entablar un trabajo pedagógico colaborativo son aquellas que al mismo tiempo poseen un clima organizacional favorable y en donde los profesores se muestran comprometidos con su labor. Con un clima y compromiso apropiados, es más fácil avanzar en una reflexión participativa sobre cómo mejorar el trabajo pedagógico, que ya sabemos es uno de los resultados relevantes en este proceso. Por su parte, las imágenes negativas y conflictos al interior de los equipos obstaculizan los resultados, pues afectan el trabajo colaborativo y no favorecen el avance en torno a objetivos compartidos.

Este no es un tema poco relevante dado que en varias escuelas críticas el clima laboral y las relaciones interpersonales entorpecen y complican más que posibilitan el objetivo de hacer un buen trabajo en la enseñanza. Las AT declaran que en algunas escuelas ha sido muy difícil trabajar debido a las enormes disputas internas o simplemente a la escasa relación y falta de confianza entre los profesores. En otros casos la tensión entre los directivos y profesores no permite hacer un trabajo articulado y alineado en toda la escuela. El cuadro siguiente muestra la relación existente entre un clima favorable y el avance que logran las escuelas, relación que por cierto es menos clara que en el caso de los tres factores anteriormente tratados.

**Tabla N° II. 9: Clima favorable y avances en 12 escuelas**

| Avance de la escuela | Clima favorable |          | Total |
|----------------------|-----------------|----------|-------|
|                      | Presencia       | Ausencia |       |
| Bajo                 | 2               | 2        | 4     |
| Medio                | 2               | 2        | 4     |
| Alto                 | 3               | 1        | 4     |
| Total                | 7               | 5        | 12    |

En resumen, las escuelas que al momento de llegar la AT cuentan con un equipo directivo que ha tomado “las riendas de la escuela” y se ha comprometido a avanzar con ella en el plano pedagógico, que cuentan con trabajo colaborativo más intenso, con un mayor compromiso de los docentes y tienen un mejor clima, tienden a ver a la asistencia técnica como una oportunidad y la tratan de incorporar en su proyecto educativo. Esto ayuda a explicar por qué algunas escuelas aprovechan mejor el impulso que la asistencia técnica les entrega. No obstante, como se verá más adelante, hay algunos casos en donde la existencia de este proyecto compartido y de un liderazgo claro y marcado, complican el proceso de asesoría por cuanto la AT no necesariamente apunta en la misma dirección que la escuela.

**b) Características de la Asistencia Técnica: elementos que contribuyen al cambio positivo en las escuelas**

Se ha dicho ya que los cambios que se producen en las escuelas no dependen solamente del modelo o tipo de asistencia técnica que reciben, sino también de las capacidades iniciales de las escuelas y del “encuentro” entre ambos grupos de factores. Es una constelación de factores la que ayuda a entender los resultados que se han obtenido en el trabajo con estas escuelas.

Lo dicho no significa que la AT no tenga un efecto relevante sobre las escuelas. El mejor ejemplo de que es así es la instalación de una conversación pedagógica en cada una de las escuelas. Este avance, aunque apenas incipiente en algunas escuelas, es sustantivo y puede atribuirse en parte al apoyo y énfasis pedagógicos que han puesto las AT (pues todas las instituciones, con distintas formas, han centrado la atención de estas escuelas en sus problemas y desafíos pedagógicos). Lo mismo ocurre con el cambio positivo que se ha producido en varias escuelas en cuanto a la sistematicidad y rigurosidad del trabajo pedagógico, tanto dentro del aula como fuera de ella. En la mayoría de los casos esta mayor sistematicidad tiene una relación también cercana con el estilo de trabajo que pretende implementar la AT en la escuela y que, sea cual sea el enfoque y los instrumentos que se utilizan (guías, modelamiento, reuniones, etc.), ordena la manera en que la escuela se organiza para enseñar.

Las propuestas entregadas por las instituciones muestran diferencias, pero al instalarse en las escuelas operan con prioridades y focos que se acercan y las hacen similares (aunque obviamente utilizan métodos y herramientas distintas). Es así como propuestas que eran menos específicas en el área asociada al aula, concentran de todas formas sus esfuerzos en ella (Raulí, Alerce, Araucaria) y las que se centraban casi exclusivamente en el aula se abren un trabajo en el área de gestión (Quillay, Coigüe). Este acercamiento de prioridades en el momento de la implementación hace difícil afirmar – transcurrido apenas un año o un año y medio de AT – que un modelo sea mejor o más efectivo que otro.

El trabajo cualitativo en las escuelas hizo posible distinguir algunos elementos o características propias del trabajo de las instituciones de AT que se asocian a un mayor grado de avance en los resultados intermedios, los que se señalan a continuación. Se presentan, al igual que en la sección anterior, los cuadros respectivos.

***i) Sistematicidad del Trabajo de la AT***

La sistematicidad y periodicidad del trabajo de la AT en la escuela aparece como una de las variables más relevantes y altamente valoradas por los agentes en la escuela. Las asesorías más sistemáticas y que por lo tanto siguen de cerca la adopción de sus estrategias por parte de las escuelas, tienden a obtener mejores resultados. Las AT que logran esta mayor sistematicidad (presencia continua en la escuela, programación que se cumple, etc.) “presionan” a las escuelas hacia una mayor rigurosidad en el trabajo de los profesores y al mismo tiempo permiten a las instituciones un mejor seguimiento de los avances.

**Tabla N° II.10: Sistematicidad del trabajo de la AT y avances en 12 escuelas**

| Avance en al escuela | Sistematicidad del trabajo de AT |          | Total |
|----------------------|----------------------------------|----------|-------|
|                      | Presencia                        | Ausencia |       |
| Bajo                 | 2                                | 2        | 4     |
| Medio                | 3                                | 1        | 4     |
| Alto                 | 3                                | 1        | 4     |
| Total                | 8                                | 4        | 12    |

Lo anterior se manifiesta con claridad cuando se les pide a las escuelas evaluar el apoyo que la asesoría les entrega. La mayoría hace referencia a la periodicidad y sistematicidad de las visitas de la AT. Así, la presencia sistemática y periódica de las AT en las escuelas es reconocida por las escuelas como un elemento que incide en los cambios que se logran.

**ii) Importancia que la asistencia técnica asigna al trabajo en aula – factor preponderante en los resultados**

La centralidad que las instituciones de asistencia técnica le otorgan al trabajo en aula y al “modelamiento” de éste también está asociada a mejores resultados. Los docentes valoran enormemente las instancias de trabajo en aula, pues es en ese espacio donde mayores aprendizajes concretos se logran y donde más nítidos se perciben los avances. Las intervenciones que han puesto énfasis en racionalizar el proceso de enseñanza en aula – planificación de la clase, manejo de grupo, uso del tiempo, estructura de la clase, etc. – han logrado un impacto más claro y positivo en el ámbito pedagógico. Además, la intervención que es más cercana al aula genera, con el tiempo, una fuerte motivación en los docentes por aprender y aplicar las nuevas metodologías y prácticas.

**Tabla N° II. 11: Centralidad del trabajo en aula y avances en 12 escuelas**

| Avance en la escuela | Centralidad del trabajo en aula |          | Total |
|----------------------|---------------------------------|----------|-------|
|                      | Presencia                       | Ausencia |       |
| Bajo                 | 2                               | 2        | 4     |
| Medio                | 3                               | 1        | 4     |
| Alto                 | 3                               | 1        | 4     |
| Total                | 8                               | 4        | 12    |

**iii) Relevancia de instalar acciones de trabajo colaborativo**

La importancia que la AT le asigna al trabajo colaborativo también ayuda a los resultados pedagógicos. Una de las deficiencias más claras en las escuelas críticas es la escasez de trabajo pedagógico colectivo y articulado entre docentes. Las AT que han intentado poner en funcionamiento estas instancias de trabajo pedagógico colectivo han obtenido buenos resultados y avances. En algunas escuelas las AT han presionado por la existencia de este tipo de instancias. Además, dichas instancias han puesto una reflexión pedagógica que antes estaba ausente y además ha permitido a los equipos – en algunos casos por primera vez incluso – fijar la mirada en qué deben hacer para desarrollar un trabajo que conduzca a mejores resultados.

**Tabla N° II.12: Énfasis en instalación de trabajo en equipo y avances en 12 escuelas**

| Avance en la escuela | Relevar el trabajo colaborativo |          | Total |
|----------------------|---------------------------------|----------|-------|
|                      | Presencia                       | Ausencia |       |
| Bajo                 | 2                               | 2        | 4     |
| Medio                | 4                               | 0        | 4     |
| Alto                 | 3                               | 1        | 4     |
| Total                | 9                               | 3        | 12    |



**iv) Énfasis en el cumplimiento de normas básicas**

La importancia que las instituciones le dan a la normalización de horarios, el orden y aseo de la escuela, la conformación de equipos de trabajo y la delegación de algunas funciones, contribuye a la obtención de mayores avances. Asegurar el cumplimiento de normas básicas en la escuela genera un “clima propicio” para el mejor trabajo de la AT en los establecimientos.

**Tabla N° II. 13: Énfasis en normalización y avances en doce escuelas**

| Escuelas con avances | Normalización |          | Total |
|----------------------|---------------|----------|-------|
|                      | Presencia     | Ausencia |       |
| Bajo                 | 1             | 3        | 4     |
| Medio                | 3             | 1        | 4     |
| Alto                 | 2             | 2        | 4     |
| Total                | 6             | 6        | 12    |

**c) Encuentro entre la escuela y la Asistencia Técnica**

Los resultados obtenidos no se explican solamente por las características de las escuelas y de las instituciones que asesoran, sino también por la llegada de la AT al establecimiento, la correspondencia entre la propuesta de trabajo y las necesidades de la escuela, y la interacción que se produce entre los profesionales de la AT y los distintos actores del establecimiento.

Los cuadros a continuación se refieren a tres dimensiones del encuentro: la calidad del momento inicial de llegada, la correspondencia entre la propuesta de trabajo y las necesidades de la escuela y la fluidez de la interacción escuela / institución de AT durante la implementación.

**Tabla N° II. 14: Llegada de la AT y avances en doce escuelas**

| Avances en la escuela | Calidad de la llegada de la AT |      | Total |
|-----------------------|--------------------------------|------|-------|
|                       | Mejor                          | Peor |       |
| Bajo                  | 0                              | 4    | 4     |
| Medio                 | 1                              | 3    | 4     |
| Alto                  | 4                              | 0    | 4     |
| Total                 | 5                              | 7    | 12    |

**Tabla: N° II. 15: Ajustes que hace la institución y avances en doce escuelas**

| Avances en la escuela | Esfuerzos de la AT por lograr empalme propuesta y escuela |       | Total |
|-----------------------|---|-------|-------|
|                       | Mayor   | Menor |       |
| Bajo                  | 2   | 2     | 4     |
| Medio                 | 2   | 2     | 4     |
| Alto                  | 3   | 1     | 4     |

**Tabla N° II. 16: Interacción escuela/institución y avances en doce escuelas**

| Avances en la escuela | Tensiones y conflictos en la relación AT-escuela |        | Total |
|-----------------------|--|--------|-------|
|                       | Pocas  | Muchas |       |
| Bajo                  | 0  | 4      | 4     |
| Medio                 | 2  | 2      | 4     |
| Alto                  | 3  | 1      | 4     |
| Total                 | 5  | 7      | 12    |

### ***i) "Llegada de la AT" e instalación de la asesoría***

La forma en que la Asistencia Técnica llegó a la escuela y las expectativas o miedos iniciales por parte de cada establecimiento son variables que ayudan u obstaculizan el proceso de asesoría.

En ese marco, la disposición inicial de la escuela a aceptar esta forma de trabajo aparece como la primera variable relevante. El trabajo de la AT ha sido más fructífero en aquellas escuelas donde los profesores inicialmente se opusieron menos a la AT. En esos casos, los profesores se han comprometido con más facilidad con la asesoría porque la propuesta de la AT responde a sus expectativas (capacita y entrega herramientas a los profesores, apoya con material didáctico y guías, modela trabajo en aula, ayuda a planificar, etc.), porque la llegada de la institución no fue disruptora ni irrespetuosa (lo que se tradujo en estos casos en una elaboración conjunta del plan de acción y los ámbitos prioritarios de la asesoría), y/o porque los profesores son definitivamente menos reacios a los cambios y a los apoyos externos (lo que pasa en muy pocas de las escuelas, que en general perciben a la asistencia como una intervención y una intromisión en su espacio).

Atención especial merece el tema de las expectativas iniciales de las escuelas. Las AT han logrado instalarse de mejor manera cuando su labor ha sido entendida y cuando las escuelas encuentran útil el apoyo que se está entregando. Si la AT logra responder a esas expectativas iniciales, su propuesta de trabajo enfrenta menos problemas que cuando no lo hace. Las AT han encontrado muchas dificultades cuando las escuelas esperan otra cosa (transferencia de recursos didácticos y materiales, por ejemplo) y no lo que la asesoría realmente tiene en mente. Esta brecha de expectativas entre lo que la escuela quiere inicialmente y cree que necesita y lo que la AT puede entregar es un factor relevante en el proceso de instalación de la asesoría<sup>22</sup>. Este aspecto se relaciona estrechamente con lo que en el siguiente punto se denomina “empalme”.

### ***ii) “Empalme” entre lo que hace la AT y lo que necesita la escuela***

Cuando directivos y profesores perciben que la AT logra “recoger” los procesos y las necesidades de la escuela, los resultados tienden a ser más positivos. Las escuelas reconocen que uno de los factores relevantes para avanzar con la compañía de la asistencia técnica es la apertura y flexibilidad que ésta tenga para hacer cambios en su estrategia de trabajo e incorporar las inquietudes del establecimiento<sup>23</sup>. En algunos casos, esta adecuación o ajuste tiene relación con entregar asesoría en ámbitos que las mismas escuelas

---

<sup>22</sup> Es importante consignar aquí que en algunos casos pudo percibirse cierta relación entre el tipo de expectativas e imágenes que tiene cada escuela respecto de la asesoría y el pasado de la escuela en términos del apoyo que han recibido. Las escuelas ven en la AT una oportunidad o un apoyo poco relevante de acuerdo a la experiencia que tienen con otros apoyos y el conocimiento y en particular las imágenes que manejan sobre la institución que llega. Estas imágenes, sin embargo, difieren entre las escuelas.

<sup>23</sup> La flexibilidad y capacidad de cada asesoría para adaptarse a lo que la escuela requiere tiene que ver también con las imágenes y expectativas que tiene la AT con respecto a la escuela. Las AT no se enfrentan de igual manera a todas las escuelas, no confían ni creen igualmente en todas ellas y eso tiene un peso relevante en el trabajo que se hace y en la consideración de las opiniones y requerimientos de la escuela.

encuentran relevantes y necesarios en algún momento determinado (actualización metodológica de los profesores o apoyo especializado para niños con problemas de aprendizaje, por ejemplo). En otros, con la capacidad de las AT de identificar, a través de diagnósticos, las falencias más importantes de cada escuela y generar estrategias de acuerdo a ellas.

La adecuación o “empalme” es particularmente relevante en los casos de escuelas que ya tienen un proyecto educativo que puede entrar en conflicto con la propuesta de la asistencia técnica. Las escuelas mejoran siempre y cuando el apoyo que se les entregue no es discordante con su proyecto educativo. Esto ha producido quiebres en algunas pocas escuelas, en donde los profesores afirman que no les interesa recibir un apoyo que no se enmarca dentro de lo que ellos mismos han definido como proyecto. Al respecto, algunos establecimientos afirmaron que lo lógico hubiera sido recibir un apoyo que se adecuara a sus problemas, lo que hubiera conducido a su vez a una selección de las instituciones y a una definición de los modelos de asesoría de acuerdo a las debilidades específicas de cada escuela.

Los resultados han sido favorables en aquellas escuelas en donde los profesores reconocen que la AT en definitiva facilita su trabajo. Este no es un tema menor dado que los profesores de varios establecimientos reconocen no legitimar a la AT debido a que no ven en ella un apoyo concreto y que descargue el trabajo de los profesores. Cuando los profesores reconocen y palpan ese apoyo, se apropian de la estrategia de la AT y se posibilita así el cambio.

### ***iii) Interacción permanente entre la AT y la escuela***

Tanto para la llegada de la AT como para la relación posterior, la existencia de “aliados” de las AT en la escuela ha facilitado el proceso y la interacción entre estos dos actores. En algunos establecimientos esa alianza se construye con el director, en algunos con el UTP y en otros con algún grupo de profesores que cree en la propuesta de la institución. La experiencia de estas escuelas deja en evidencia que sin estos aliados que socialicen y “lleven la bandera” del cambio, el proceso de asesoría pierde efectividad.

La calidad de la relación entre el equipo de la AT y las escuelas es un factor relevante. Instituciones más abiertas al diálogo y que han logrado una relación más cercana con los distintos actores de la unidad educativa, reconocen que los resultados han sido comparativamente mejores gracias en parte a esta buena relación. Varias de las escuelas hacen mención a este tema. Reconocen por ejemplo, que tener una buena relación con la AT les da confianza, lo que genera un clima propicio para el intercambio de experiencias y conocimientos.

## 6. CONCLUSIONES FASE CUALITATIVA DEL ESTUDIO

En esta parte del informe se han presentado los principales resultados obtenidos por el Plan de Asistencia Técnica en las escuelas críticas y los factores asociados a dichos resultados. A este respecto, ha quedado en evidencia que hay cambios positivos importantes “comunes” a todas las escuelas. Además, fue posible identificar una amplia gama de efectos “específicos”, que se dan con variedad entre las escuelas.

La conclusión principal que emerge es que el logro de resultados intermedios se juega principalmente en la capacidad inicial de cada escuela y en el “encuentro” entre las necesidades y particularidades de la escuela y la oferta de asistencia técnica que trae la institución.

Se desprende de lo anterior que las AT son más o menos efectivas dependiendo de la escuela con la cual trabajan. En escuelas que cuentan con un liderazgo consolidado y que poseen un buen clima, el apoyo puede centrarse casi exclusivamente en el trabajo en aula. Escuelas que no operan “normalizadamente” requieren como paso previo o paralelo al trabajo centrado en el aula, acciones orientadas a su “normalización”. Del mismo modo si en la escuela no hay nadie que tenga y pueda asumir un liderazgo pedagógico es necesario dotar o fortalecer un líder. Si el clima es de desconfianza se dificulta la instalación de una conversación pedagógica y por ende el trabajo pedagógico colectivo.

Una segunda gran conclusión es que la AT en ningún caso puede dejar de lado acciones en el eje pedagógico y, al interior de éste, en el trabajo directo de los profesores en el aula. Esto es así porque el déficit común a estas escuelas está en este plano y porque el trabajo concreto y directo, muchas veces personalizado con cada profesor, es valorado y sentido como útil por éstos, debilitando paulatinamente los temores y las resistencias que siempre existen frente al cambio.

## **PARTE III: ¿QUÉ DICEN DIRECTIVOS Y PROFESORES SOBRE LA AT?**

### **INTRODUCCIÓN**

La segunda fase del estudio contempló la aplicación de encuestas al director, jefe UTP y una muestra de profesores de primer ciclo en el universo de escuelas adscritas al Plan de AT con el fin de conocer la distribución de algunos hallazgos de la fase cualitativa<sup>24</sup>. La aplicación de un cuestionario estructurado permitió conocer las visiones, creencias y opiniones de los encuestados, sobre los aspectos y procesos estudiados. Estas visiones son expresión de la subjetividad de los encuestados y como tal no reflejan necesariamente la situación y evaluación externa basada en una medición directa y objetiva de los hechos.

Esta parte del informe se ha ordenado de la siguiente manera. En una primera sección se hace una caracterización de las escuelas en la situación inicial a partir de las imágenes de los actores. La sección 2 da cuenta del desarrollo de la AT en la escuela, concentrándose en la llegada de la AT a las escuelas, y la puesta en marcha de la propuesta de trabajo de las instituciones, lo que comprende la descripción del trabajo realizado y las opiniones que sobre éste tienen los distintos actores. La sección número 3 identifica los logros o resultados obtenidos (en opinión de los encuestados) a raíz de la AT y explora en los factores que se asocian a mayor o menor logro. La información recopilada se presenta de manera agregada para los tres tipos de docentes: director, jefe UTP, profesor jefe, salvo cuando se observaron diferencias entre ellos o cuando la pregunta se hizo a algunos y no a todos los encuestados.

A lo largo del análisis, se realiza una articulación entre el estudio cuantitativo y la fase cualitativa, con respecto a aquellos temas en los que la comparación es pertinente y relevante.

De común acuerdo con la contraparte técnica del estudio no se identifican las instituciones de AT. Cuando es de interés y pertinente mostrar información desagregada por institución, éstas, al igual que en otras partes del informe se identifican con el nombre de un árbol nativo chileno.

### **1. SITUACIÓN INICIAL DE LAS ESCUELAS**

La fase cualitativa relevó que si bien las escuelas críticas registran muy bajos puntajes SIMCE y se encuentran insertas en contextos de gran vulnerabilidad social, están lejos de ser un universo homogéneo. No todas las escuelas presentan los mismos déficits iniciales, vale decir, ellas enfrentan al Plan de AT desde puntos de partida distintos y se relacionan con la AT desde su particularidad. Como veremos en los puntos siguientes, las encuestas corroboran este hallazgo.

---

<sup>24</sup> Los cuestionarios aplicados se reproducen en el Anexo D. Se completaron 60 cuestionarios a directores, 61 a jefe UTP y 242 a profesores, un total de 363 cuestionarios.

## 1.1 CAPACIDADES PROFESIONALES

Las escuelas críticas muestran algunas diferencias con la situación del universo de escuelas básicas particular subvencionadas y municipales en la Región Metropolitana en cuanto a sexo, tipo de estudios, años de servicio, y horas semanales de contrato del personal docente. Las escuelas críticas tienen un fuerte contingente de mujeres, porcentaje que es mayor en más de 10 puntos que en el universo de escuelas subvencionadas de la región Metropolitana (85 y 73 %, respectivamente). Un 19% de los profesores tiene estudios en instituto profesional o CFT, porcentaje que supera el de la RM. La jornada de trabajo de los docentes se concentra mayoritariamente entre 37 y 44 horas (93%), mientras que en la RM hay un 18 % de profesores con una jornada contratada inferior y un 16% con una superior a las 44 horas.

En la tabla III.1 puede apreciarse que las escuelas presentan una disponibilidad heterogénea de personal técnico especializado. No todas cuentan con jefe de UTP, y ninguna tiene asistente social, a pesar del contexto de vulnerabilidad en el que se insertan.

**Tabla N° III.1: Personal disponible en los establecimientos**

| Personal                              | N° de escuelas que Cuenta con ese personal | Promedio por escuela <sup>25</sup> |
|---------------------------------------|--|------------------------------------|
| Jefe UTP                              | 61   | 1                                  |
| Educadoras de párvulos                | 58   | 2                                  |
| Encargado de sala de computación      | 43   | 1                                  |
| Educador Diferencial                  | 42   | 1.3                                |
| Paradocente                           | 42   | 2.1                                |
| Inspector                             | 40   | 1.5                                |
| Auxiliares de párvulos                | 39   | 1.7                                |
| Monitor de talleres extracurriculares | 33   | 1.7                                |
| Orientador                            | 17   | 1                                  |
| Encargado de biblioteca               | 16   | 1                                  |
| Psicopedagogo                         | 12   | 1.1                                |
| Subdirector                           | 10   | 1                                  |
| Psicólogo                             | 6  | 1                                  |
| Asistente Social                      | 0  | 0                                  |

## 1.2 PRESENCIA DE PROGRAMAS E INICIATIVAS DEL MINEDUC

En la tabla III.2 se presentan los programas que han tenido o que tienen actualmente las escuelas, encontrándose una alta variabilidad entre ellas. Todas tienen programas Enlaces y PAE, pero sólo 37 de ellas están en JEC. Cincuenta y cuatro escuelas estuvieron en el P-900 y 3 declaran que siguen en este programa. Las escuelas críticas en el pasado y en el presente han participado o participan en forma disímil en otros programas de apoyo, lo que es otra muestra de heterogeneidad entre las escuelas críticas.

<sup>25</sup> Calculado en base a los establecimientos que sí cuentan con ese tipo de personal.

**Tabla N° III.2: Programas que han funcionado en la escuela**

| Programa  | N° establecimientos que han tenido el programa | N° establecimientos que tienen el programa en la actualidad |
|---|--|---|
| Enlaces   | 61   | 61  |
| PAE (Programa de Alimentación Escolar)          | 61   | 61  |
| Salud escolar                                   | 59   | 59  |
| Prevención de drogas CONACE                     | 55   | 52  |
| P-900   | 54   | 3   |
| PPF (Programa de Perfeccionamiento Fundamental) | 54   | 24  |
| CRA   | 35   | 35  |
| Salud oral                                      | 49   | 47  |
| PME   | 43   | 6   |
| JEC   | 37   | 37  |
| Educación sexual                                | 33   | 32  |
| Pasantías becas                                 | 26   | 8   |
| Proyectos de integración                        | 25   | 25  |
| Otros programas públicos <sup>26</sup>          | 22   | 21  |
| Otros <sup>27</sup>                             | 9  | 9   |
| Básica Rural                                    | 3  | 0   |

### 1.3 VISIONES DE LA ESCUELA: RESULTADOS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES.

#### a) Apreciación sobre los resultados educativos de la escuela

Las escuelas críticas fueron calificadas como tales por el MINEDUC porque mostraban muy bajos resultados SIMCE en 1999. Sin embargo, los actores entrevistados no coinciden cabalmente con esta apreciación. Como vemos en la tabla III.3, un 20% reconoce como buenos los resultados de su escuela. Vale decir, no considera que está trabajando en una “escuela crítica”.

**Tabla N° III.3: Calidad de los resultados educativos antes de la llegada de la AT**

| Calidad de los resultados <sup>28</sup> | Porcentaje |
|---|------------|
| Malos                                   | 17,6       |
| Regulares                               | 53,1       |
| Buenos                                  | 20,3       |
| No sabe                                 | 8,8        |
| Total                                   | 100 (363)  |

Lo anterior sugiere que directivos y profesores evalúan los resultados académicos que obtienen con sus alumnos en función del contexto en que trabajan o del cual provienen los alumnos más que de los puntajes SIMCE obtenidos.

<sup>26</sup> Cualquier otro programa de carácter público que funcione en la escuela (Salud, Educación, etc)

<sup>27</sup> Cualquier otro programa de carácter privado que funcione en la escuela (alianzas con universidades, programas de fundaciones, etc.)

<sup>28</sup> Esta pregunta constaba de 5 categorías en la encuesta: Muy buenos, Buenos, Regulares, Malos y Muy malos, las que han sido reagrupadas en las tres categorías que se presentan en la tabla.

## b) Fortalezas de las escuelas críticas

En cuanto a las fortalezas que los entrevistados creen que la escuela tenía antes de la llegada de la AT cabe destacar que un 7%<sup>29</sup> no reconoce fortalezas en su escuela. Las fortalezas que se mencionan se concentran mayoritariamente en la categoría “preocupación por los problemas de los alumnos”.

Por otro lado, muchos encuestados nombran la categoría “calidad del cuerpo docente” como una de las principales fortalezas de la escuela. Esta opinión “autoreferida y autoevaluativa” es particularmente frecuente en el caso de los propios docentes quienes en un 57 % la mencionan como fortaleza, a diferencia de directores y jefes de UTP, en quienes esta cifra baja al 40%.

Ambas fortalezas, “preocupación por los problemas de los alumnos” y “calidad del cuerpo docente”, son aspectos que coinciden con el estudio cualitativo en dos sentidos: las escuelas críticas tienden a privilegiar la función social y asistencialista por sobre los objetivos de aprendizaje; y los profesores muestran poca autocrítica frente a su trabajo.

Otra fortaleza mencionada con frecuencia es el buen clima escolar. Alrededor de un 14% de los encuestados mencionan este factor, lo que da cuenta que en una parte de las escuelas críticas hay un sustrato de confianza, compañerismo y vida social compartida. La existencia de un buen clima en la escuela es un aspecto que según mostró el estudio cualitativo favorece el logro de mejores resultados, aunque no los garantiza.

**Tabla N°III.4: Dos principales fortalezas de la escuela al llegar la Asistencia Técnica**

| Fortalezas                                    | Porcentaje <sup>30</sup> |
|---|--------------------------|
| Preocupación por los problemas de los alumnos | 29,8                     |
| Calidad del cuerpo docente                    | 25,0                     |
| Buen clima escolar                            | 14,0                     |
| Infraestructura adecuada                      | 5,9                      |
| Gestión eficiente                             | 5,3                      |
| Buena enseñanza                               | 4,5                      |
| Buenos alumnos                                | 2,6                      |
| Frecuentes actividades extraescolares         | 2,4                      |
| Padres comprometidos con la escuela           | 0,4                      |
| Ninguna de las anteriores / No sabe           | 9,6                      |
| Total   | 100 (726)                |

<sup>29</sup> Este porcentaje está calculado sobre el número de encuestados. El porcentaje que aparece en la tabla III.4 está calculado sobre la base del total de respuestas.

<sup>30</sup> Esta es una pregunta de respuestas múltiples, es decir, cada encuestado puede marcar más de una opción, por lo que no se ha considerado el número de encuestados sino el número de respuestas como el 100%.



### c) Debilidades de las escuelas críticas

Las principales debilidades mencionadas por los entrevistados son: “alumnos con problemas de aprendizaje”, “falta de apoyo de las familias”, “entorno riesgoso” y “escasez de recursos”<sup>31</sup>. Tal como se observa en la tabla N°III.5 tres de estos problemas tienen que ver con aspectos que están fuera de la acción de las escuelas, lo que indica que prima una tendencia a atribuir los problemas de las escuelas a otros y no a situaciones internas bajo control de la escuela.

La contracara de esta tendencia es que las categorías relacionadas con las propias condiciones de la escuela y con el desempeño de directivos y docentes (relaciones interpersonales, gestión, desempeño de los profesores e inasistencia y poca puntualidad) tienen los más bajos porcentajes, tanto en director, como UTP y profesor. Este hallazgo coincide con el estudio cualitativo y se refiere a que en estas escuelas no existiría un proceso de autorresponsabilización con respecto de los aprendizajes de los alumnos, sino más bien a una derivación de la responsabilidad de los malos resultados educativos a características de los alumnos, sus familias y el entorno.

**Tabla N° III.5: Dos principales problemas de la escuela antes de la llegada de la Asistencia Técnica**

| Problemas  | Porcentaje <sup>32</sup> |
|--|--------------------------|
| Alumnos con problemas (de aprendizaje, disciplina, asistencia)           | 31,8                     |
| Poco apoyo de la familia (problemas socioeconómicos, falta de recursos)  | 26,0                     |
| Escasez de recursos (recursos económicos, infraestructura, equipamiento) | 12,9                     |
| Entorno difícil (delincuencia, microtráfico, alcoholismo, violencia)     | 12,3                     |
| Debilidades en la gestión escolar (falta de liderazgo)                   | 4,6                      |
| Problemas de relaciones interpersonales, comunicación y compromiso       | 3,1                      |
| Desempeño deficiente de los profesores (habilidades pedagógicas)         | 2,8                      |
| Inasistencia frecuente, poca puntualidad y muchas licencias              | 1,5                      |
| Otro   | 0,1                      |
| No sabe  | 4,4                      |
| Total  | 100 (726)                |

Al centrar la pregunta en debilidades o problemas en el ámbito específico de la pedagogía, tal como se observa en la tabla N°III.6, destacan tres problemáticas: “dificultades para trabajar con alumnos muy diversos”; “ausencia de apoyo para trabajar con niños en riesgo social”; e “insuficiente disponibilidad de recursos materiales didácticos”. Debe recalarse que la primera dificultad mencionada es un hallazgo interesante, que no aparece con tanta fuerza en el estudio cualitativo, y que dice relación con el reconocimiento que hacen los

<sup>31</sup> Se enfrentó a los encuestados a dos listados de posibles debilidades de las escuelas, solicitando que marcaran en cada caso las dos más importantes. Se preguntó primero por debilidades en general y posteriormente a jefes de UTP y profesores, por debilidades vinculadas específicamente con temas pedagógicos

<sup>32</sup> Esta es una pregunta de respuestas múltiples, es decir, cada encuestado puede marcar más de una opción, por lo que no se ha considerado el número de encuestados sino el número de respuestas como el 100%.

profesores del principal dificultad que tienen en su trabajo en aula. Esto es, que la diversidad de alumnos, les impide realizar en forma óptima su trabajo pedagógico.

A pesar de lo anterior, los profesores tienden de todas maneras a buscar causantes externos (disponibilidad de recursos, ausencia de apoyo especializado, cursos muy numerosos). Los jefes de UTP, no inesperadamente dado su rol, visualizan con más fuerza debilidades en la formación y competencia de los docentes.

**Tabla N° III.6: Dos principales problemas pedagógicos del establecimiento antes de la llegada de la Asistencia Técnica**

|  | Porcentaje <sup>33</sup> |
|--|--------------------------|
| Dificultades para trabajar con alumnos muy diversos                      | 32,3                     |
| Ausencia de apoyo especializado en el trabajo con niños en riesgo social | 21,9                     |
| Insuficiente disponibilidad de recursos y materiales didácticos          | 16,9                     |
| Cursos muy numerosos   | 6,2                      |
| Salas de clase poco adecuadas (luz, ventilación, espacio)                | 4,4                      |
| Poco apoyo / asesoría técnico pedagógica                                 | 4,1                      |
| Falta de tiempo  | 3,4                      |
| Poco dominio de las materias incluidas en el curriculum                  | 1,6                      |
| Cansancio, problemas personales y de salud                               | 0,6                      |
| Otro   | 0,9                      |
| Ninguno de los anteriores / no sabe                                      | 7                        |
| Total  | 100 (606)                |

Cuando las respuestas de los profesores sobre fortalezas y debilidades de la escuela se desagregan según la institución de asistencia técnica a cargo se detectan algunas diferencias que vale la pena mencionar. Es probable que ellas estén influenciadas por los diagnósticos que cada institución de AT hizo de la escuela y por las actividades que ha llevado adelante en ellas. Las diferencias que se observan son las siguientes<sup>34</sup>:

- En las escuelas asesoradas por la institución Quillay un porcentaje mucho mayor que en las no atendidas por esta institución no reconoce fortalezas.
- En el tema de las debilidades, la escasez de recursos es mencionada con mayor frecuencia en los profesores de escuelas que trabajan con las instituciones Raulí y Canelo.
- Inasistencia frecuente, poca puntualidad y muchas licencias son temas mencionados con mayor frecuencia en las escuelas de la institución Raulí.
- En las escuelas que trabajan con la institución Alerce y las que lo hacen con la institución Quillay, las deficiencias en gestión escolar aparecen como un tema de relevancia.
- Poco apoyo de la familia es un tema relevado como debilidad con mayor frecuencia por las escuelas de las instituciones Araucaria, Peumo y Coigüe.

<sup>33</sup> Esta es una pregunta de respuestas múltiples, es decir, cada encuestado puede marcar más de una opción, por lo que no se ha considerado el número de encuestados sino el número de respuestas como el 100%.

<sup>34</sup> Las tablas que las apoyan se encuentran en el Anexo F de cuadros estadísticos.

- Entorno difícil es menos mencionado por los profesores en escuelas asesoradas por las instituciones Raulí y Canelo.

#### 1.4 ESTRATEGIAS O ACCIONES DE MEJORAMIENTO EMPRENDIDAS POR LA ESCUELA ANTES DE LA LLEGADA DE LA AT

Se consultó a los directores y jefes de UTP, si la escuela con anterioridad de la llegada de la AT, había desarrollado algún tipo de estrategia para revertir los resultados obtenidos, y cuál era esa estrategia. Como se observa en la tabla N°III.7, la gran mayoría respondió afirmativamente y señaló que lo había hecho. Un 9 % respondió afirmativamente, pero no señaló las acciones emprendidas. El resto, 13%, no tomó medidas o no se obtuvo respuesta.

**Tabla N° III.7: Aplicación de estrategias para corregir los malos resultados de la escuela antes de que llegara la AT**

|                                    | Porcentaje |
|------------------------------------|------------|
| Se tomaron medidas y las señala    | 77,6       |
| Se tomaron medidas y no las señala | 9,0        |
| No se tomaron medidas              | 10,7       |
| NS/NR                              | 2,4        |
| Total                              | 100 (121)  |

Entre las principales estrategias llevadas a cabo por las escuelas, con anterioridad a la llegada de la AT, destacan acciones de reforzamiento y apoyo a niños con problemas de aprendizaje y en segundo lugar acciones en el área pedagógica fuera del aula y no dirigidas directamente al alumno. Entre estas dos medidas se concentra el 54% de las estrategias. El resto apunta a temas de gestión de diversa índole. De esta manera vemos que, si bien, las escuelas en general tomaron medidas para mejorar sus resultados, estas fueron variadas y tuvieron focos distintos. Algo más de la mitad de las estrategias mencionadas tenía que ver con temas pedagógicos.

**Tabla N° III.8: Estrategias aplicadas antes de la llegada de la AT para mejorar el rendimiento de las escuelas**

|   | Total | Porcentaje <sup>35</sup> |
|---|-------|--------------------------|
| Reforzamiento y apoyo a niños con problemas de aprendizaje pedagógico (trabajo de aula) | 44    | 39,9                     |
| Fortalecimiento de la gestión pedagógica (fuera del aula)                               | 36    | 24,5                     |
| Estrategias con entorno y redes de apoyo  | 26    | 17,7                     |
| Trabajo con padres y apoderados   | 21    | 14,3                     |
| Trabajo en gestión  | 14    | 9,5                      |
| Estrategias para mejorar el clima de la escuela   | 3     | 2,0                      |
| Cambio del equipo directivo   | 2     | 1,4                      |
| Definición de un perfil de alumnos (seleccionar)  | 1     | 0,7                      |
| Total   | 147   | 100                      |

<sup>35</sup> Esta es una pregunta de respuestas múltiples, es decir, cada encuestado puede marcar más de una opción, por lo que no se ha considerado el número de encuestados sino el número de respuestas como el 100%.

## 2. INSTALACIÓN E IMPLEMENTACION DE LA AT

Una vez descrita la situación inicial de las escuelas estudiadas, se profundiza a continuación en el proceso de instalación e implementación de la asistencia técnica en la escuela. Se trabaja separadamente lo que hemos denominado “llegada” de la AT (y las reacciones asociadas a esa llegada) del proceso de implementación de la asesoría.

### 2.1 LLEGADA DE LA AT A LA ESCUELA

#### a) Reacción de las escuelas frente al rótulo de críticas y a la llegada de la AT

Como se constató en la etapa cualitativa, la llegada de la AT y la reacción que ésta provocó en la escuela juegan un papel relevante a la hora de evaluar el desarrollo de la Asistencia Técnica. El primer dato interesante es que la mayoría de las escuelas recibió con molestia y sorpresa el rótulo de crítica. Esto concuerda con algunas tendencias ya descritas en este informe: el rechazo de las escuelas al concepto de “escuela crítica” y la animadversión frente a intromisiones externas.

Menos de un tercio de los encuestados señaló que "no se sorprendió" con el rótulo de crítica, que “se lo esperaba”. Los jefes de UTP fueron quienes en un mayor porcentaje contestaron que no les sorprendió la calificación, mostrándose más críticos de la situación de la escuela que los otros actores.

**Tabla N° III.9: Primera reacción al conocer la condición de crítica de la escuela**

|                            | Porcentaje |
|----------------------------|------------|
| Se lo esperaba             | 29,2       |
| No lo esperaba, le molestó | 67,2       |
| Otro                       | 0,5        |
| No sabe                    | 3,0        |
| Total                      | 100 (363)  |

Aún cuando a la mayoría de las escuelas se molestó con el rótulo de críticas, la mayoría de los encuestados respondió que la noticia de la asesoría externa les pareció una buena oportunidad. La llegada de un apoyo técnico fue vista así positivamente, lo que no coincide tanto con lo afirmado en la etapa cualitativa.

**Tabla N° III.10: Reacción al saber que venía una institución externa a trabajar con la escuela**

|                        | Porcentaje |
|------------------------|------------|
| Rechazo o indiferencia | 21,4       |
| Una buena oportunidad  | 77,6       |
| No responde            | 0,8        |
| Total                  | 100 (363)  |

Si bien en la mayoría de las escuelas la asesoría se percibió como una oportunidad, se aprecian diferencias entre instituciones AT, siendo los encuestados asesorados por Peumo, Coigüe y Canelo los más dispuestos a recibir a la AT, y los de Raúl y Alerce los más

reacios<sup>36</sup>. Los encuestados de las instituciones Araucaria y Quillay se ubican en una posición intermedia.

**Tabla N° III.11: Reacción al saber que venía una institución externa a trabajar con la escuela según institución (en porcentaje)**

| Total                 | Araucaria   | Raúlí       | Quillay     | Peumo       | Alerce      | Coigüe      | Canelo      |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Rechazo, indiferencia | 36,6        | 55,0        | 39,0        | 23,1        | 42,6        | 28,8        | 27,6        |
| Una buena oportunidad | 63,4        | 45,0        | 61,0        | 76,9        | 57,4        | 71,3        | 72,4        |
| Total                 | 100<br>(41) | 100<br>(41) | 100<br>(42) | 100<br>(52) | 100<br>(47) | 100<br>(80) | 100<br>(30) |

## b) Expectativas iniciales de la escuela sobre el trabajo de la AT

Las expectativas iniciales respecto del aporte que traería la AT eran disímiles y diversas. Como puede apreciarse en la tabla III.12.

**Tabla N° III.12: Expectativas iniciales en torno a la AT**

|  | Porcentaje <sup>37</sup> |
|--|--------------------------|
| Apoyo y herramientas para el trabajo técnico pedagógico de los profesores                  | 17,6                     |
| Capacitación para trabajar con niños con problemas de aprendizaje o conducta               | 15,9                     |
| Aporte en equipamiento o materiales didácticos   | 15,0                     |
| Especialistas externos para trabajar con niños con problemas de aprendizajes o de conducta | 14,3                     |
| Apoyo para mejorar el SIMCE  | 14,3                     |
| Apoyo para trabajo con padres  | 13,0                     |
| Asesoría para gestionar mejor la escuela   | 8,7                      |
| Otro   | 0,8                      |
| Total  | 100 (1802)               |

## 2.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA AT EN LA ESCUELA

En esta sección se indaga en el modo de implementación de la AT en los establecimientos educacionales y la percepción que de este proceso tienen los actores de las escuelas. Este proceso, como quedó planteado en la fase cualitativa, es uno de los factores que opera como elemento explicativo de los avances que las escuelas han alcanzado gracias al trabajo de la asistencia técnica.

<sup>36</sup> No está de más señalar que tanto la reacción al rótulo de escuela crítica y la llegada de la AT se han abordado en un cuestionario aplicado a fines del 2° año de funcionamiento de la AT, por lo que las opiniones pueden estar teñidas por la experiencia de la AT y no reflejen fielmente la situación acontecida hace dos años atrás.

<sup>37</sup> Porcentajes sobre el total de menciones de cada categoría en el conjunto de los encuestados (363 encuestados en total)

Esta sección tiene dos partes: la primera se concentra en describir las distintas actividades que la AT ha implementado en las escuelas y la evaluación que los actores hacen respecto de ellas, mientras que en la segunda se detiene en la evaluación que los actores hacen de la forma de trabajo de la AT en las escuelas y de aspectos que, a su juicio, podrían ser mejorados.

### a) Actividades realizadas

En relación con las actividades realizadas y a la participación de los actores en ellas, el cuadro que sigue muestra que las actividades brindadas por la AT en las que han participado los encuestados son bastante variadas. Claramente donde menos participación ha existido es en las actividades relacionadas con padres y apoderados, lo que es coincidente con lo dicho en la etapa cualitativa, en donde se releva que las AT, al menos hasta el año 2003, no habían puesto énfasis en este ámbito.

Entre el 2002 y el 2003, encontramos un aumento de la participación de los distintos actores en las actividades desarrolladas por la AT. Al diferenciar por actor<sup>38</sup> vemos que los directores sólo aumentan su participación en planificación y preparación de clases y revisión del trabajo de los profesores, mientras que los profesores aumentan fuertemente su participación en todas las actividades. Es necesario destacar también, que las actividades en que los profesores tienen una mayor participación son talleres de capacitación de docentes, entrega y aplicación de guías y jornadas de reflexión.

**Tabla III.13: Participación en actividades brindadas por AT durante 2002 -2003**

| Actividades  | 2002       | 2003       |
|--|------------|------------|
|  | Porcentaje | Porcentaje |
| Talleres de capacitación docente                           | 57         | 78         |
| Trabajo en el aula de clases                               | 46         | 64         |
| Entrega y aplicación de guías                              | 58         | 75         |
| Planificación y preparación de clases                      | 40         | 57         |
| Actividades con padres y apoderados                        | 20         | 28         |
| Asesoría y talleres en gestión escolar                     | 38         | 51         |
| Cursos de perfeccionamiento entregados fuera de la escuela | 37         | 43         |
| Revisión del trabajo de los profesores                     | 49         | 68         |
| Jornadas de reflexión                                      | 62         | 74         |
| Total  | 100% (363) | 100% (363) |

### b) Evaluación comparativa 2003 / 2002

Las actividades desarrolladas por la AT durante el año 2003 son evaluadas de modo más positivo que las implementadas durante el año 2002, lo que coincide con lo encontrado en la fase cualitativa.

<sup>38</sup> La tabla que diferencia entre director - Jefe UTP y profesores está en el Anexo F.

**Tabla N° III.14: Evaluación comparativa 2002-2003 de la asistencia técnica**

|   | %          |
|---|------------|
| 2003 es mejor que 2002                  | 48.5       |
| No hay diferencias entre 2002 y el 2003 | 22.3       |
| 2002 fue mejor que 2003                 | 7.7        |
| No sabe/ No responde                    | 21.5       |
| Total                                   | 100% (363) |

Si se compara entre instituciones, la percepción de un mejoramiento en el trabajo de la AT de 2002 a 2003 es más frecuente en algunas instituciones (Araucaria, Peumo, Coigüe, Canelo). En otras (Quillay y Alerce) un grupo importante de encuestados indica que no existen diferencias entre los dos años. Esto podría explicarse en el caso de Quillay porque la Institución ha seguido aplicando su método sin ajustes o cambios durante el año 2003 y, en el caso de Alerce, por realizar adecuaciones sucesivas sin lograr definir un norte o eje claro de asesoría. En el primer caso el factor gravitante sería una rigidez excesiva y en el segundo una flexibilidad excesiva.

**Tabla N° III.15: Evaluación comparativa 2002-2003 de la asistencia técnica según tipo de institución de asistencia técnica (en porcentaje)**

|  | Araucaria    | Raúl         | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 2003 es mejor que 2002                         | 67.6         | 24.4         | 16.7         | 61.5         | 19.1         | 62.5         | 66.6         |
| No hay diferencias entre el año 2002 y el 2003 | 8.5          | 22           | 35.7         | 21.2         | 29.8         | 26.25        | 16.6         |
| 2002 fue mejor que 2003                        |              | 19.5         | 26.2         | 5.8          | 6.4          | 1.25         | 6.6          |
| No sabe  | 23.9         | 34.1         | 21.4         | 11.5         | 44.7         | 10           | 10           |
| Total  | 100%<br>(71) | 100%<br>(41) | 100%<br>(42) | 100%<br>(52) | 100%<br>(47) | 100%<br>(80) | 100%<br>(30) |

### c) Adecuación del trabajo de la AT con el trabajo de la escuela

En la fase cualitativa se constató que la adecuación entre lo que ofrece la institución que asesora y las particularidades de cada escuela es uno de los factores que contribuyen a los avances que ha logrado la escuela. A través del cuestionario se indagó en la coordinación que se ha dado entre la AT y el PEI de cada establecimiento. Más de la mitad de los encuestados (52%) señalaron que la AT se ha ido coordinando de a poco con el PEI, mientras que alrededor de un 25% de los actores manifestó que la AT se había coordinado desde un principio y un 17% que la AT trabaja en paralelo al proyecto educativo. Los datos muestran entonces que la articulación de la AT con el PEI ha sido un proceso gradual y favorable, pero no óptimo.

**Tabla N° III.16: Forma de coordinación del trabajo AT con el PEI de cada establecimiento**

|  | %           |
|--|-------------|
| La AT ha trabajado en paralelo al proyecto     | 16.5        |
| La AT se ha ido coordinando de a poco          | 52.1        |
| La AT actuó coordinadamente desde un principio | 24.8        |
| Otro / Ninguna de las anteriores               | 6.6         |
| Total  | 100 % (121) |

Si se observan los antecedentes que provee la tabla III.17 se pueden identificar algunas diferencias según institución que atiende a las escuelas. La adecuación de la AT con el Proyecto Educativo de la escuela se habría dado con mayor fuerza en los casos de instituciones como Raulí, Peumo y Canelo. En el otro extremo, se encuentra el caso de Quillay, ya que un 43% de los encuestados de escuelas que están trabajando con esta institución indicaron que la AT ha trabajado en paralelo a sus proyectos educativos.

**Tabla N° III.17: Evaluación de la coordinación del trabajo desarrollado por la Asistencia Técnica según institución (en porcentaje)**

|  | Araucaria    | Raulí        | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| La AT ha trabajado en paralelo al proyecto     | 16           | 7.7          | 43.8         | 17.6         | 15           | 11.5         |              |
| La AT se ha ido coordinando de a poco          | 52           | 61.5         | 28.6         | 70.6         | 45           | 42.3         | 60           |
| La AT actuó coordinadamente desde un principio | 32           | 15.4         | 28.6         |              | 30           | 38.5         | 40           |
| Otro   |              | 15.4         |              | 11.8         | 10           | 7.7          |              |
| Total  | 100%<br>(25) | 100%<br>(13) | 100%<br>(14) | 100%<br>(17) | 100%<br>(20) | 100%<br>(26) | 100%<br>(10) |

#### d) Satisfacción con la forma de trabajo

En general, los encuestados se muestran satisfechos con los distintos aspectos vinculados al trabajo de la AT. Existen algunos elementos que presentan una evaluación levemente superior: cumplimiento de las actividades programadas, la información y comunicación que entrega la AT y la flexibilidad que esta presenta para recoger e integrar inquietudes de las escuelas. Por otro lado, los aspectos en que los encuestados presentaron una evaluación levemente inferior son el apoyo que la AT otorga a la planificación de actividades y el seguimiento que ésta brinda de los avances y problemas de la escuela.

**Tabla N° III.18: Satisfacción de los actores con el modo de trabajo de la AT en porcentajes**

|   | Insatisfecho | Satisfecho | NS/NR | Total         |
|---|--------------|------------|-------|---------------|
| La información y comunicación que entrega                     | 25           | 72         | 3     | 100%<br>(363) |
| Flexibilidad para recoger e integrar inquietudes              | 27.5         | 70         | 2.5   | 100%<br>(363) |
| Organización y planificación de su trabajo                    | 32.5         | 61.2       | 6.3   | 100%<br>(363) |
| Cumplimiento de actividades programadas                       | 22.6         | 74.4       | 3     | 100%<br>(363) |
| Apoyo que brinda a profesores                                 | 30           | 67.2       | 2.8   | 100%<br>(363) |
| Apoyo a planificación de actividades                          | 34.4         | 54         | 11.6  | 100%<br>(363) |
| Seguimiento y evaluación de avances y problemas de la escuela | 35           | 57         | 8     | 100%<br>(363) |



Los resultados por institución marcan algunas diferencias importantes. En todas las áreas, los encuestados de las escuelas atendidas por Araucaria presentan mayor grado de satisfacción, seguidos por Coigüe y Peumo. Los encuestados de escuelas atendidas por Alerce y Quillay presentan los menores grados de satisfacción y ésta es particularmente baja en organización y planificación del trabajo, el apoyo a la planificación de actividades de la escuela y el seguimiento y evaluación de avances y problemas de la escuela.

**Tabla N° III.19: Satisfacción de los actores con el modo de trabajo de la Asistencia Técnica según institución (porcentaje de satisfechos)**

|   | Araucaria | Raulí | Quillay | Peumo | Alerce | Coigüe | Canelo |
|---|-----------|-------|---------|-------|--------|--------|--------|
| La información y comunicación que entrega                     | 90,1      | 60,9  | 57,1    | 76,9  | 45     | 83,8   | 66,7   |
| Flexibilidad para recoger e integrar inquietudes              | 81,6      | 51,2  | 30,9    | 76,9  | 64     | 72,5   | 63,3   |
| Organización y planificación de su trabajo                    | 85,9      | 60,9  | 26,1    | 57,7  | 45     | 68,8   | 63,3   |
| Cumplimiento de actividades programadas                       | 92,9      | 75,6  | 47,6    | 69,2  | 72     | 81,3   | 60     |
| Apoyo que brinda a profesores                                 | 87,3      | 48,7  | 52,3    | 76,9  | 45     | 71,3   | 73,3   |
| Apoyo a planificación de actividades                          | 66,1      | 51,2  | 28,5    | 53,8  | 36     | 65     | 63,3   |
| Seguimiento y evaluación de avances y problemas de la escuela | 73,2      | 63,4  | 28,5    | 53,8  | 36     | 70     | 53,3   |

Se indagó también en las sensaciones que ha generado en las escuelas el proceso de Asistencia Técnica. Al respecto, alrededor de un 65% de los encuestados señaló sentirse asesorado o acompañado, mientras que un 17% dijo sentirse intervenido o ignorado y un 15% manifestó sentirse observado por la AT. Al contrario de lo que podría pensarse en virtud de lo descubierto en la etapa cualitativa, las escuelas no se sienten mayormente “intervenidas” con la presencia de la AT.

**Tabla N° III.20: Percepción subjetiva del trabajo desarrollado por la AT en la Escuela**

| Percepción Subjetiva    | %           |
|-------------------------|-------------|
| Intervenidos/ Ignorados | 16.8        |
| Asesorados/ Acompañados | 65.8        |
| Observados              | 15.2        |
| NS/NR                   | 2.2         |
| Total                   | 100 % (363) |

Los resultados de esta evaluación cruzados por institución muestran diferencias importantes. Los encuestados de las escuelas que han estado asociadas con las instituciones Araucaria y Peumo se sienten más asesorados o acompañados mientras los atendidos por Quillay se sienten más intervenidos y los de Raulí observados.

**Tabla N° III.21: Percepción subjetiva del trabajo desarrollado por la AT en la Escuela (en porcentaje)**

|                          | Araucaria | Raulí    | Quillay  | Peumo    | Alerce   | Coigüe   | Canelo   |
|--------------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Intervenidos / Ignorados | 13.1      | 25       | 42.9     | 8.6      | 9.7      | 7.4      | 15       |
| Asesorados / Acompañados | 82.6      | 35.8     | 39.3     | 74.3     | 35.5     | 61.1     | 60       |
| Observados               | 4.3       | 32.1     | 7.1      | 11.4     | 54.8     | 29.6     | 25       |
| No responde              |           | 7.1      | 10.7     | 5.7      |          | 1.9      |          |
| Total                    | 100 (46)  | 100 (28) | 100 (28) | 100 (35) | 100 (31) | 100 (54) | 100 (20) |

### e) Utilidad de la AT para las asignaturas de lenguaje y matemáticas

La encuesta aplicada también permite afirmar que, a juicio de las escuelas, la AT en la mayor parte de los casos ha sido útil para las dos asignaturas principales: lenguaje y matemáticas. Un 40% de los encuestados indica que la AT ha sido útil en ambas asignaturas (matemática y lenguaje), mientras que un 35% señala que ha presentado mayor utilidad en lenguaje y sólo un 15 % que la utilidad ha sido mayor para matemáticas. Este diferencial es especialmente notorio al considerar sólo la opinión de los profesores.

**Tabla N° III.22: Asignatura en que las actividades de la AT han sido más útiles<sup>39</sup>**

| Utilidad AT       | %          |
|-------------------|------------|
| En Matemática     | 15.8       |
| En Lenguaje       | 34.9       |
| Los dos por igual | 39.9       |
| En ninguno        | 6.6        |
| No responde       | 2.3        |
| Total             | 100% (303) |

Al ordenar estas opiniones según institución de AT se detecta que hay una institución donde profesores y jefes de UTP en un 44 % opinan que la AT no ha sido útil para ninguna de las dos asignaturas (Alerce). Una resalta porque se reconoce con fuerza la utilidad en lenguaje (Coigüe) y otras dos por su aporte a matemáticas (Araucaria y Quillay).

**Tabla N° III.23: Asignatura en que las actividades de la AT han sido más útiles (en porcentaje)**

|                   | Araucaria    | Raúl         | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| En Matemática     | 35.6         | 17.1         | 34.3         | 4.65         | 5.1          | 1.5          | 16           |
| En Lenguaje       | 8.5          | 28.6         | 5.7          | 41.9         | 20.5         | 88           | 16           |
| Los dos por igual | 55.9         | 48.6         | 54.3         | 48.8         | 25.6         | 10.5         | 56           |
| En ninguno        |              | 2.85         | 2.85         |              | 43.6         |              | 8            |
| No responde       |              | 2.85         | 2.85         | 4.65         | 5.1          |              | 4            |
| Total             | 100%<br>(59) | 100%<br>(35) | 100%<br>(35) | 100%<br>(43) | 100%<br>(39) | 100%<br>(67) | 100%<br>(25) |

### e) Evaluación presente del trabajo de la AT

Los encuestados hicieron una evaluación general de la asistencia técnica. En ella, un 60% calificó el trabajo como bueno o muy bueno y sólo un 30% de los profesionales señaló que el trabajo de la AT había sido regular. El porcentaje de encuestados que calificó negativamente a la AT sólo alcanzó al 6%. Hay entonces en la actualidad conformidad con el trabajo realizado por la AT.

**Tabla N° III.24: Evaluación del trabajo desarrollado por la Asistencia Técnica**

| Evaluación General | Porcentaje |
|--------------------|------------|
| Malo               | 6.1        |
| Regular            | 31.4       |
| Bueno              | 44.1       |
| Muy Bueno          | 15.1       |
| NS/ Otro/ NR       | 3.3        |
| Total              | 100% (363) |

<sup>39</sup> Esta pregunta se hizo sólo a Jefes UTP y profesores por lo que la base de los porcentajes es 303.

Si se analizan los resultados comparando por institución que brinda AT, se observa que los encuestados presentaron preferentemente una buena o muy buena evaluación en dos de las siete instituciones (Araucaria, Coigüe). En el otro extremo tres muestran porcentajes relativamente más altos de evaluaciones regular y malo (Raulí, Quillay y Alerce).

**Tabla N° III.25 Evaluación del trabajo desarrollado por la Asistencia Técnica (en porcentaje)**

|                     | Araucaria    | Raulí        | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Malo                |              | 2.4          | 14.3         | 7.7          | 19.1         | 2.5          |              |
| Regular             | 15.5         | 46.3         | 31           | 26.9         | 38.3         | 30           | 50           |
| Bueno               | 53.5         | 41.5         | 40.5         | 38.5         | 34           | 51.25        | 36.66        |
| Muy Bueno           | 29.6         | 7.3          | 7.1          | 17.3         | 4.3          | 16.25        | 13.33        |
| NA/NR, Otra opinión | 1.4          | 2.4          | 7.1          | 9.6          | 4.3          |              |              |
| Total               | 100%<br>(71) | 100%<br>(41) | 100%<br>(42) | 100%<br>(52) | 100%<br>(47) | 100%<br>(80) | 100%<br>(30) |

Se les pidió también a los encuestados que evaluaran la AT en comparación con otros programas del MINEDUC. Los resultados muestran que el 45% indicó que la AT era mejor que otros programas brindados por el MINEDUC; un 34% que la AT era un programa distinto pero no mejor y un 17 % que era un programa más.

**Tabla N° III.26: Evaluación Programa de AT en relación a otros programas del MINEDUC<sup>40</sup>**

|  | Porcentaje |
|--|------------|
| La AT es una acción distinta y mejor       | 45.4       |
| La AT es una acción distinta pero no mejor | 33.9       |
| La AT es un programa más del MINEDUC       | 17.4       |
| NA/ NS                                     | 3.3        |
| Total                                      | 100% (121) |

Estas opiniones muestran diferencias por institución de AT. En el caso de las instituciones Quillay y Coigüe, los encuestados indicaron fuertemente que la AT era una acción distinta y mejor a otros programas ministeriales, mientras que los encuestados de Alerce, Peumo y Canelo manifestaron que la AT era una acción distinta, pero no mejor que otros programas del MINEDUC.

**Tabla N° III.27: Evaluación del trabajo desarrollado por la Asistencia Técnica (en porcentaje)**

|  | Araucaria    | Raulí        | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| La AT es una acción distinta y mejor       | 44           | 30.8         | 71.4         | 41.2         | 25           | 57.7         | 40           |
| La AT es una acción distinta pero no mejor | 24           | 30.8         | 14.3         | 52.9         | 62.5         | 19.2         | 50           |
| La AT es un programa más del MINEDUC       | 28           | 23           | 14.3         | 5.9          | 12.5         | 19.2         | 10           |
| NA /NS                                     | 4            | 15.4         |              |              |              | 3.9          |              |
| Total                                      | 100%<br>(25) | 100%<br>(13) | 100%<br>(14) | 100%<br>(17) | 100%<br>(16) | 100%<br>(26) | 100%<br>(10) |

<sup>40</sup> Esta pregunta se hizo solo a directores y Jefes UTP por lo que la base de los porcentajes es 121.

### g) Expectativas a futuro

Al indagar en torno a las expectativas que los encuestados tienen del trabajo de la AT para los próximos años se observa que cerca de un 90% considera necesario que la AT siga trabajando en su escuela. Sin embargo, un grupo importante, 51% indica que debiera cambiar su manera de trabajar con la escuela.

**Tabla N° III.28: Qué le gustaría que ocurriera con el apoyo de la AT de aquí en adelante**

|  | Porcentaje |
|--|------------|
| Que la asistencia técnica siga trabajando como lo ha hecho hasta ahora | 38.0       |
| Que la asistencia técnica cambie su manera de trabajar con la escuela  | 51.5       |
| Que la asistencia técnica deje de apoyarnos y se vaya de la escuela    | 7.2        |
| Le da lo mismo   | 1.9        |
| No responde  | 1.4        |
| Total  | 100% (363) |

Al comparar por institución se detectan diferencias: hay más conformidad con la forma de trabajo en los casos de Coigüe y Araucaria que en los restantes.

**Tabla N° III.29: Qué le gustaría que ocurriera con el apoyo de la Asistencia Técnica de aquí en adelante según institución (en porcentaje)**

|  | Araucaria    | Raúl         | Quillay      | Peumo        | Alerce       | Coigüe       | Canelo       |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Que la AT siga trabajando como lo ha hecho hasta ahora | 54.9         | 19.5         | 23.8         | 36.5         | 25.5         | 50.6         | 30           |
| Que la AT cambie su manera de trabajar en la escuela   | 32.4         | 65.9         | 64.3         | 55.8         | 59.6         | 45.7         | 53.33        |
| Que la AT deje de apoyarnos y se vaya de la escuela    | 7            | 12.2         | 7.1          | 7.7          | 10.6         | 1.2          | 13.33        |
| Le da lo mismo / No responde                           | 5.6          | 2.4          | 4.8          |              | 4.3          | 2.5          | 3.33         |
| Total  | 100%<br>(71) | 100%<br>(41) | 100%<br>(42) | 100%<br>(52) | 100%<br>(47) | 100%<br>(80) | 100%<br>(30) |

Dado que un 51% de los encuestados se declara insatisfecho en cuanto al “modo en que ha trabajado la AT”, es interesante analizar el tipo de sugerencias que los encuestados dieron para mejorar el trabajo. Los resultados se presentan en la tabla que sigue. Se puede apreciar que las sugerencias más frecuentes tienen relación con tres aspectos: reforzamiento del trabajo en aula, mejorar planificación, organización y cumplimiento de actividades y mayor presencia de la AT en la escuela.

**Tabla III.30: Sugerencias para mejorar el trabajo de la asistencia técnica en esta escuela**

| Sugerencias   | %          |
|---|------------|
| Reforzamiento del trabajo en aula   | 17.6       |
| Mejorar planificación AT (cumplir con las actividades programadas, mejorar coordinación y organización actividades) | 17.4       |
| Mayor presencia en la escuela   | 12.4       |
| Material de apoyo   | 7.9        |
| Extensión a otros ciclos  | 4.1        |
| Mayor apoyo a la gestión  | 0.5        |
| Mayor ajuste a la realidad de la escuela  | 8.8        |
| Trabajo con padres y apoderados   | 1.3        |
| Especialistas para tratar a alumnos con problemas   | 9.3        |
| Capacitación docente  | 3.3        |
| Ninguna   | 0.8        |
| NS/NR   | 15.7       |
| Total   | 100% (363) |

### 3. LOGROS Y RESULTADOS

Para analizar los resultados que ha tenido hasta ahora la AT en las escuelas revisaremos los logros alcanzados producto de la AT y los factores que se asocian a dichos logros. El tema se aborda, como se ha dicho antes, desde la apreciación que al respecto tienen los directores, jefes de UTP y profesores. En primer lugar se analizan los logros desde la percepción de directores y jefe UTP y posteriormente desde la perspectiva de los profesores.

#### 3.1. LOGROS SEGÚN DIRECTORES Y JEFES DE UTP

Al revisar los logros obtenidos en las escuelas, según la percepción de los encuestados, los aspectos que más destacan, en el análisis general y por institución, son calidad del trabajo en el aula, disponibilidad de recursos, y claridad de objetivos y metas de la escuela. El área con menos avances es participación de los apoderados. Estos resultados son coherentes con los del estudio cualitativo.

Al hacer el análisis por institución podemos observar, en la tabla N°III.31 que:

- En *“calidad del trabajo en la sala de clases”*, los encuestados atendidos por las instituciones Coigüe, Peumo, Canelo y Araucaria reconocen avances con mayor frecuencia que los restantes. La institución que registra menos avances es Alerce.
- En *“mayor claridad en los objetivos de la escuela”* destacan los logros generados por las instituciones Coigüe, Canelo y Raulí. Araucaria tiene un lugar intermedio y Alerce, Peumo y Quillay un lugar más bajo.
- En *“mejoras en las relaciones interpersonales”* las instituciones que destacan son Araucaria y Canelo.
- En *disciplina de los alumnos* los mayores logros se asocian a Coigüe y Canelo.
- En *disponibilidad de recursos* destaca Coigüe y Quillay.
- En *orden, aseo y horarios* destaca Raulí.

- En el área “participación de apoderados” destaca Araucaria.

**Tabla N°III.31: Porcentaje de logro que se deben a la Asistencia Técnica por institución<sup>41</sup> (en %)**

|                                    | INSTITUCIÓN |       |         |       |        |        |        | Total |
|------------------------------------|-------------|-------|---------|-------|--------|--------|--------|-------|
|                                    | Araucaria   | Raulí | Quillay | Peumo | Alerce | Coigüe | Canelo |       |
| Claridad objetivos de la escuela   | 39,4        | 48,8  | 26,2    | 25,0  | 17,0   | 51,3   | 50,0   | 37,5  |
| Relaciones interpersonales         | 42,3        | 12,2  | 7,1     | 19,2  | 12,8   | 15,0   | 30,0   | 20,7  |
| Calidad trabajo en sala            | 71,8        | 65,9  | 47,6    | 82,7  | 29,8   | 93,8   | 73,3   | 69,4  |
| Disciplina alumnos                 | 22,5        | 34,1  | 19,0    | 21,2  | 10,6   | 46,3   | 33,3   | 27,8  |
| Participación apoderados           | 46,5        | 14,6  | 9,5     | 15,4  | 10,6   | 10,0   | 23,3   | 19,6  |
| Disponibilidad recursos didácticos | 38          | 41,5  | 45,2    | 38,5  | 21,3   | 65,0   | 36,7   | 43,0  |
| Orden, aseo, horario               | 22,5        | 46,3  | 19,0    | 17,3  | 10,6   | 22,5   | 23,3   | 22,6  |

Como una manera de aproximarnos mejor a los resultados que han tenido hasta ahora las distintas instituciones en las escuelas, en opinión de directores y UTP, se construyó un índice sintético que da cuenta de la diversidad de avances fuertes que los encuestados atribuyen a la AT considerando 11 indicadores. Los indicadores son: claridad de los objetivos y metas de la escuela; las relaciones interpersonales al interior de la escuela (clima); expectativas de los profesores respecto al aprendizaje de sus alumnos; calidad del trabajo al interior de la sala de clases (aprendizaje y uso de metodologías novedosas); la disciplina de los alumnos en la escuela; participación de los apoderados en la escuela; disponibilidad de recursos de aprendizaje; orden, aseo, horario y cumplimiento de normas y reglamentos de la escuela; atención a alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta; comprensión lectora y razonamiento matemático de alumnos de 1° a 4° básico.

El índice se expresa en un porcentaje, que, como tal, varía entre 0 y 100%. Si el valor del índice es 35 quiere decir que un 35% de los indicadores considerados muestran avances atribuibles a la AT.<sup>42</sup>

Al observar en la tabla III.32 el valor total del índice, vemos que este alcanza un 20%, es decir, sólo un quinto de los indicadores observados presenta avances fuertes atribuibles a la AT. Desagregando el índice por institución se detecta que la institución que obtiene el valor más alto es Coigüe y el más bajo es Alerce.

Es necesario destacar que al interior de cada institución la dispersión del índice por escuela es alta<sup>43</sup>. Vale decir, las opiniones de los encuestados atendidos por una misma institución varían según escuela, lo que corrobora que las características de las escuelas son un factor relevante.

<sup>41</sup> Esta tabla presenta los resultados para todos los actores. El porcentaje indica la proporción de logros atribuibles a la AT en cada área, por institución y para el total.

<sup>42</sup> El índice es la suma de los que señalaron avances fuertes en cada indicador.

<sup>43</sup> Ver Anexo F.

**Tabla N° III.32: Índice general de logro de la AT según institución de AT**

| INSTITUCIÓN | Índice |
|-------------|--------|
| Coigüe      | 32,5   |
| Raulí       | 21,6   |
| Quillay     | 19,4   |
| Peumo       | 19,2   |
| Canelo      | 19,0   |
| Araucaria   | 15,6   |
| Alerce      | 10,2   |
| Total       | 20,4   |

Al relacionar este índice con variables que caracterizan el proceso de implementación de la AT, se aprecian regularidades empíricas que apoyan otras conclusiones del estudio cualitativo.

- i) *Sorpresa con el rótulo de escuela crítica.* Si directivos y profesores de la escuela no se sorprendieron con el rótulo de crítica, la escuela registra un porcentaje mayor de logros atribuibles a la AT que cuando sí se sorprendieron. Esto podría explicarse a partir de los resultados del estudio cualitativo, donde se constató que en aquellas escuelas en que no sorprendió el rótulo de crítica, se había producido un trabajo previo de reflexión interna respecto de sus problemáticas y de la identificación de sus necesidades. Por lo tanto, en esos casos, la AT fue vista como una oportunidad para mejorar su situación.

**Tabla N° III.33: Índice general logro de la AT según reacción ante el rótulo de crítica**

|  | Índice |
|--|--------|
| Se lo esperaba                         | 24     |
| Se sorprendió, le molestó, no entendió | 19     |
| Total                                  | 20     |

- ii) *Satisfacción con el modo de trabajo de la AT.* Mientras mayor es la satisfacción, mayor es el valor del índice general de logro. Es decir, quienes se muestran “muy satisfechos” con, por ejemplo, “la información y comunicación que entrega la AT” tienen un mayor índice de logro que quienes se muestran “satisfechos”, los que a su vez tienen un mayor índice de logro que quienes se encuentran “insatisfechos”.

**Tabla N° III.34: Índice general de logro de la AT según satisfacción de los encuestados con el modo de trabajo de la AT**

|   | Insatisfecho | Satisfecho | Muy satisfecho |
|---|--------------|------------|----------------|
| La información y comunicación que entrega                     | 12           | 21         | 27             |
| Flexibilidad para recoger e integrar inquietudes              | 12           | 19         | 29             |
| Organización y planificación de su trabajo                    | 10           | 24         | 26             |
| Cumplimiento de actividades programadas                       | 16           | 18         | 28             |
| Apoyo que brinda a profesores                                 | 10           | 21         | 28             |
| Apoyo a planificación de actividades                          | 9            | 27         | 27             |
| Seguimiento y evaluación de avances y problemas de la escuela | 9            | 25         | 29             |

- iii) *"Sensación con el trabajo de la AT.* La sensación de los directores y jefes de UTP con el trabajo de la AT en la escuela, se asocia al índice general de logros. Aquellos que manifiestan sentirse acompañados y asesorados presentan un índice mucho mayor de logro atribuible a la AT que aquellos que dicen sentirse intervenidos o ignorados.

**Tabla N° III.35: Índice general de logro de la AT según cómo se han sentido los encuestados con la Asistencia Técnica en la Escuela**

|                         | Índice |
|-------------------------|--------|
| Intervenidos/ Ignorados | 6      |
| Asesorados/ Acompañados | 23     |
| Total                   | 20     |

- iv) *Evaluación general del trabajo de la AT.* Mientras más favorable es esta evaluación mayor es el valor del índice de avances.

**Tabla N° III.36: Índice general de logro de la AT según evaluación general del trabajo de la AT**

| Evaluación AT | Índice |
|---------------|--------|
| Malo          | 1      |
| Regular       | 9      |
| Bueno         | 23     |
| Muy Bueno     | 33     |
| Total         | 21     |

- v) *Expectativas futuras en relación con la AT en la escuela.* Las expectativas futuras de los docentes en relación con la AT se asocian directamente con el porcentaje de logro percibido. Aquellos que esperan que la AT siga trabajando en la escuela del modo en que lo ha hecho hasta ahora, corresponden a escuelas dónde los logros son mayores que aquellos que quieren que la AT se quede pero modifique su forma de trabajo. En aquellos actores que prefieren que la AT se vaya de la escuela el índice de logro es más bajo.



**Tabla N°III.37 Índice general de logro de la AT según lo que los actores preferirían que ocurriera con la AT en la escuela**

|  | Índice |
|--|--------|
| Que la asistencia técnica siga trabajando como lo ha hecho hasta ahora | 31     |
| Que la asistencia técnica cambie su manera de trabajar con la escuela  | 11     |
| Que la asistencia técnica deje de apoyarnos y se vaya de la escuela    | 1      |
| Total  | 20     |

### 3.2 LOGROS DE LA AT EN TEMAS PEDAGÓGICOS SEGÚN JEFES DE UTP

Se construyó un índice sólo para el Jefe de UTP, que se refiere específicamente a temas pedagógicos<sup>44</sup>, centrándose básicamente en avances, que el UTP observa en el trabajo de los profesores. Al igual que el índice anterior da cuenta del porcentaje de avances fuertes que se deben a la AT, en este caso, dentro de 8 ítems o indicadores<sup>45</sup>.

Al observar el valor total del índice del ámbito pedagógico, vemos que este es de 25%, levemente mayor que el índice general. Al revisar las diferencias por institución vemos que Raulí y Coigüe obtienen los más altos índices de avance muy cerca uno del otro. El resto de las instituciones mantiene relativamente sus posiciones, salvo los casos de Araucaria y Quillay que bajan su posición relativa al considerar solamente los avances en el ámbito pedagógico. También en este caso la dispersión al interior de las instituciones es alta<sup>46</sup>, lo que refleja la variabilidad en los resultados que logran las escuelas atendidas por una misma institución.

**Tabla N° III.38: Índice de logros pedagógicos de la AT según institución de AT**

| Institución | Índice |
|-------------|--------|
| Raulí       | 40     |
| Coigüe      | 39,2   |
| Peumo       | 26,2   |
| Araucaria   | 22,3   |
| Canelo      | 20     |
| Alerce      | 15     |
| Quillay     | 7,1    |
| Total       | 25,5   |

El índice de avances en el ámbito pedagógico, al igual que el de avances en gestión, clima y pedagogía muestra una asociación directa con variables que caracterizan la implementación de la AT en la escuela.

<sup>44</sup> Este índice fue construido con la misma lógica que el índice general de avances atribuibles a la AT.

<sup>45</sup> Las áreas consideradas son: Compromiso de los profesores con el trabajo en aula; asistencia y puntualidad de los profesores; planificación y preparación de clases por parte de los profesores; trabajo en equipo de los profesores al preparar clases; manejo que los profesores tienen de los contenidos mínimos del currículo; aprovechamiento del tiempo en las clases; relación de los profesores con los alumnos; apoyo técnico pedagógico a los profesores para su trabajo en aula.

<sup>46</sup> Ver anexo F

### 3.3 LOGROS EN LAS ESCUELAS SEGÚN PROFESORES

Entre los logros producidos por la AT a juicio de los profesores destacan el avance en la calidad del trabajo al interior de la sala de clases y las exigencias respecto al aprendizaje de los alumnos. Esta apreciación coincide con el estudio cualitativo donde se vio que los profesores valoran enormemente las instancias de trabajo en aula, en particular el modelamiento, pues es en este espacio donde visualizan una utilidad concreta y mediata de apoyo.

Por otro lado, los ámbitos en los cuales según opinión de los profesores ha habido menos avance son la participación de los apoderados, el orden, horario y cumplimiento de normas y clima o relaciones interpersonales.

Al igual que en el caso de directores y Jefe UTP, se detectan importantes diferencias en la opinión de los profesores según institución:

- Mientras el 93% de los profesores atendidos por Coigüe y el 86% de Peumo reconocen avances en la *calidad del trabajo al interior de la sala de clases*, sólo el 29% de los profesores atendidos por Alerce reconoce avances en este sentido. También Quillay registra un porcentaje relativamente más bajo (39%).
- En *disponibilidad de recursos de aprendizaje* destaca Coigüe.
- En *apoyo recibido del jefe de UTP/ dirección* destaca por su valor extremadamente bajo Alerce.
- En *disciplina de los alumnos* destacan Coigüe y Canelo.
- En *participación de apoderados* destaca Araucaria.

**Tabla N° III.39: Logros en la escuela según profesores por institución<sup>47</sup>**

|   | Araucaria | Raúl | Quillay | Peumo | Alerce | Coigüe | Canelo | Total |
|---|-----------|------|---------|-------|--------|--------|--------|-------|
| Calidad del trabajo al interior de la sala de clases        | 71.7      | 57.1 | 39.3    | 85.7  | 29     | 92.6   | 70     | 67.4  |
| Exigencias respecto al aprendizaje de los alumnos           | 58.7      | 67.9 | 39.3    | 71.4  | 29     | 83.3   | 50     | 60.3  |
| Claridad de objetivos y metas                               | 63        | 42.9 | 28.6    | 60    | 22.6   | 57.4   | 40     | 47.9  |
| Disponibilidad de recursos de aprendizaje                   | 41.3      | 42.9 | 39.3    | 42.9  | 22.6   | 68.5   | 35     | 44.6  |
| Apoyo recibido del Jefe de UTP y/o la dirección             | 54.3      | 57.1 | 35.7    | 57.1  | 16.1   | 40.7   | 45.0   | 44.2  |
| Liderazgo directivo   | 43.5      | 39.3 | 17.9    | 25.7  | 22.6   | 38.9   | 10.0   | 31.0  |
| La disciplina de los alumnos                                | 26.1      | 32.1 | 21.4    | 25.7  | 6.5    | 44.4   | 40     | 28.9  |
| Relaciones interpersonales                                  | 23.9      | 28.6 | 21.4    | 31.4  | 22.6   | 29.6   | 30     | 26.9  |
| Orden, aseo, horario y cumplimiento de normas y reglamentos | 26.1      | 39.3 | 25      | 22.9  | 9.7    | 27.8   | 20     | 24.8  |
| Participación de los apoderados                             | 45.7      | 7.1  | 10.7    | 20    | 9.7    | 9.3    | 20     | 18.6  |

<sup>47</sup> La tabla presenta el porcentaje de avance en cada una de las áreas.

## **4. CONCLUSIONES FASE CUANTITATIVA DEL ESTUDIO**

Los hallazgos más relevantes en torno a la visión, creencias y opiniones que directores, jefes de UTP y profesores tienen de su escuela y el trabajo de la AT en ella, son los siguientes:

### **4.1 CONCLUSIONES SOBRE LA SITUACIÓN INICIAL DE LAS ESCUELAS**

- ✓ Las escuelas críticas no son un conjunto homogéneo de escuelas, sino más bien presentan una alta variabilidad, tanto en cuanto a sus características básicas como a sus fortalezas y debilidades antes de ingresar al Plan.
- ✓ El factor común presente en la gran mayoría de estas escuelas tiene que ver con la falta de autocrítica que directivos y profesores manifiestan con respecto a su trabajo, lo que se relaciona con la fuerte tendencia observada a asociar los bajos resultados a factores situados en el entorno de las escuelas.
- ✓ No obstante lo anterior, la mayoría de los encuestados en las escuelas declara haber tomado, en alguna medida, conciencia de sus malos resultados y haber realizado estrategias con el fin de revertir esta situación antes de la llegada de la AT.

### **4.2 CONCLUSIONES SOBRE LA INSTALACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA AT**

- ✓ La mayoría de las escuelas recibieron con sorpresa y molestia el rótulo de crítica. A pesar de esto, gran parte de ellas percibió la llegada de una institución de asistencia técnica como una oportunidad.
- ✓ La instalación de la AT en las escuelas fue lenta. El trabajo de la AT en 2003 es mejor evaluado que el del año 2002. Esta mejor evaluación tiene que ver con el avance hacia acciones concretas centradas en el aula en el último año, una mayor adecuación entre lo que necesita la escuela y lo que la AT le entrega y la superación de temores y resistencias por parte de la escuela.
- ✓ En concordancia con lo anterior, a fines del 2003, los encuestados expresan una buena evaluación general del trabajo realizado por las AT y que se sienten asesoradas o acompañadas más que intervenidas u observadas.
- ✓ No obstante lo anterior, hacia adelante esperan modificaciones en la manera de trabajar con y en la escuela: más trabajo con los profesores en el aula, mayor cumplimiento con las actividades programadas y mayor presencia en la escuela.
- ✓ Algunas instituciones obtienen mejor evaluación en la ejecución de la AT que otras, destacando por una mejor evaluación relativa, Araucaria y Coigue y por una más débil Raulí, Alerce y Quillay.

### **4.3 CONCLUSIONES SOBRE LOGROS Y RESULTADOS DE LA AT**

- ✓ Los encuestados en las escuelas reconocen logros en distintos indicadores vinculados a lo pedagógico, la gestión y el clima, siendo relativamente más frecuente los avances en el primero de estos tres planos y menos frecuentes los en el último.
- ✓ El avance reconocido en las escuelas muestra una asociación directa con la apreciación de la evaluación que los encuestados hacen del trabajo de la AT (satisfacción con el

trabajo, sensación de acompañamiento, proyecciones hacia adelante del trabajo de la AT).

- ✓ Los logros varían según institución de AT y según escuela.

En síntesis, las AT obtienen resultados intermedios positivos, que en algunas escuelas son pocos e incipientes y en otras más diversos y avanzados. Los resultados varían según AT y según escuela. El estudio cuantitativo de esta forma corrobora las conclusiones del estudio cualitativo en cuanto a la constelación de factores que inciden en los resultados intermedios logrados, que se mostraron en la figura II.1 en la página 40 de este informe.

## **PARTE IV**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA**

Esta parte final del estudio hace una síntesis de los principales hallazgos obtenidos y formula recomendaciones para perfeccionar el Plan de Asistencia Técnica en curso así como para una eventual ampliación del Plan a otras escuelas.

#### **1. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES**

Las conclusiones centrales del estudio se sintetizan en las siguientes afirmaciones:

##### **1.1 LA AT ESTÁ INSTALADA Y ES VALORADA EN LA GRAN MAYORÍA DE LAS ESCUELAS**

La implementación de la AT en las escuelas fue lenta y enfrentó resistencias y temores. No obstante, estos se fueron superando progresivamente y en el segundo semestre del año 2003 la AT se encontraba instalada y era percibida como positiva en la mayoría de las escuelas. Esto no significa que su trabajo no pueda ser perfeccionado. De hecho, directivos y profesores de escuelas vinculadas a algunas AT reclaman mayoritariamente modificaciones en la forma de trabajo de la institución.

##### **1.2 LA AT HA PROVOCADO CAMBIOS IMPORTANTES EN LAS ESCUELAS. ESTOS NO SON HOMOGÉNEOS ENTRE LAS AT NI ENTRE LAS ESCUELAS ATENDIDAS POR UNA MISMA INSTITUCIÓN.**

La AT ha inducido cambios en las escuelas que apuntan al logro de algunos resultados intermedios. Las señales de avance son más frecuentes en el plano pedagógico que en el de la gestión escolar y la profundidad de los mismos varía entre escuelas. Se observan pocos resultados en la dimensión vinculación escuela – familia. Este panorama de resultados intermedios es coherente y muestra una estrecha correspondencia con las actividades que hasta este momento han realizado las AT en las escuelas y con la evaluación que directivos y docentes hacen del trabajo de la AT.

Entre los cambios detectados, algunos son “comunes” en el sentido que se observan en todas las escuelas, aunque con intensidad disímil. Estos son:

- El tema pedagógico y el aprendizaje de los niños están más presentes en las conversaciones cotidianas en la escuela que hace dos años atrás.
- Las escuelas comienzan a ordenar su trabajo, se aprecia una mayor sistematización y planificación del trabajo.
- Las escuelas muestran una mayor ‘normalización’: se observa un mejor cumplimiento de condiciones básicas de funcionamiento como horarios, menos atrasos e inasistencias, mejoras en orden y aseo, etc.

Paralelamente, las escuelas muestran cambios “específicos” y con variedad tanto en el plano pedagógico como en la gestión institucional. En algunas escuelas hay señales de cambios en estrategias metodológicas, en otras los cambios se limitan a mejoras en la ambientación de las salas de clase, en otras a un mejor uso del tiempo y de recursos didácticos en el aula. Algunos profesores, a su vez, declaran encontrarse más actualizados, manejar mejor los conceptos y contenidos de los nuevos planes curriculares, estar más abiertos o dispuestos a ser observados en sala de clase por directivos o pares, tener más capacidad de autocritica hacia su trabajo y haber aprendido a planificar mejor sus clases. Cada escuela muestra una combinación particular de señales de avance. Al mismo tiempo, en algunas, las señales están presentes en unos pocos profesores y en otras se han difundido a la mayoría de ellos.

En unas pocas escuelas, en opinión de directivos y profesores, los avances anteriores se habrían trasladado a los alumnos, los que mostrarían mejor disciplina y motivación en clase y leerían con más soltura y comprensión. Algunos profesores declaran que estos resultados han contribuido a elevar las expectativas que tienen con respecto al aprendizaje de sus alumnos.

En el nivel de la gestión institucional, las señales de cambio detectadas refieren a mejoras en la conducción organizacional, mayor liderazgo institucional y pedagógico, instalación o consolidación de instancias de trabajo en equipo y en general una intensificación del trabajo colaborativo entre profesores. Estrechamente asociado a lo anterior, algunos profesores se sienten más a gusto en la escuela, ha mejorado su autoestima y las relaciones interpersonales.

En unas pocas escuelas se observan cambios, aunque menores, en la relación escuela - familia. Este se manifiesta en un reconocimiento de la necesidad de estrechar lazos y construir alianzas con apoderados, más allá de contar con un Centro de Padres.

### **1.3 LOS RESULTADOS QUE HA TENIDO LA AT HASTA EL MOMENTO EN LAS ESCUELAS ESTÁN ASOCIADOS A UNA CONSTELACIÓN DE FACTORES, LO CUAL SIGNIFICA QUE LOS AVANCES DETECTADOS NO DEPENDEN DE VARIABLES AISLADAS SINO DE UN CONJUNTO DE ELEMENTOS QUE, EN INTERRELACIÓN, EXPLICAN POR QUÉ UN PROCESO DE CAMBIO HA LLEVADO A MÁS AVANCES QUE OTRO.**

La constelación de factores está compuesta por tres dimensiones o ejes principales. En primer lugar, por lo que hemos denominado “**capacidades iniciales**” de las escuelas. El estudio permite afirmar que cuatro “capacidades iniciales” son centrales por que viabilizan el cambio y permiten concretarlo más rápidamente: la presencia en la escuela de un proceso de mejoramiento previo, la existencia de liderazgo institucional y pedagógico, la presencia de expectativas favorables respecto al potencial de aprendizaje de los niños y un clima escolar de confianza y amistad. Asociado a estos cuatro elementos se suma un cierto orden o “normalidad” en el funcionamiento de la escuela.

El segundo componente del esquema es lo que hemos llamado “**prácticas AT**”. Esta dimensión refiere a ciertas características de las intervenciones cuya presencia favorece el logro de resultados. La sistematicidad del trabajo de la AT, la centralidad que éstas le

entregan al trabajo en la sala de clases y a la creación de instancias de trabajo colaborativo y esfuerzos por “normalizar” el funcionamiento de las escuelas, son aspectos que favorecen avances en la escuela. Inicialmente habíamos llamado “modelo AT” a este componente, sin embargo, luego del trabajo de campo pudimos notar que lo relevante es la manera en que este modelo se implementa, por esto es que la dimensión se nombra con el término “Prácticas AT”.

Finalmente, la efectividad del proceso de asistencia técnica depende también de lo que se ha denominado “**encuentro entre la escuela y la AT**”. Básicamente, esta dimensión tiene que ver con la relación que las escuelas construyen con la AT y con la capacidad de ambos actores de confluir en un proyecto de cambio común. La evidencia de este estudio deja en claro que los factores principales en este plano son la “llegada e instalación” de las AT, que refiere a la forma en que la AT llega a la escuela y las expectativas iniciales de los establecimientos, el “empalme” que se produce entre las necesidades y particularidades de la escuela con la estrategia de la AT y la calidad de la relación permanente que se da entre ambos agentes.

Lo central es que la presencia aislada de cada uno de los factores (Prácticas AT, capacidades de las escuelas y “encuentro”) no asegura resultados favorables. Los logros conseguidos responden a una combinación de estos factores, vale decir, a un apoyo que tiene ciertas características que favorecen el cambio positivo, pero que al mismo tiempo “empalman” y entran en interacción con los procesos internos de cada escuela. Así, la efectividad de la AT tiene más que ver con la adecuación entre una asistencia y su escuela que con un modelo específico, pues éstos, a la luz de lo observado, sólo son efectivos dependiendo del contexto o de la escuela en el que se localizan.

## **2. PERFECCIONAMIENTO DEL PLAN DE AT EN CURSO**

El estudio reveló distintos aspectos en que el Plan de AT puede ser mejorado, algunos referidos al trabajo de las instituciones en la escuela y otros a temas más generales del Plan. Empezaremos por estos últimos.

### **2.1 VÍNCULOS MINISTERIO, DEPROV, AT Y ESCUELAS**

No hay claridad con respecto al papel del DEPROV y la supervisión en el Plan de AT, situación que confunde a las escuelas y produce descoordinación entre los actores involucrados en el Plan.

#### *- Supervisión*

Los supervisores, salvo excepciones, hasta el momento han tenido una participación marginal y fundamentalmente administrativa en el trabajo de la AT en las escuelas. Ello se debe, en parte, a la carga de trabajo que tienen y en parte a que, subjetivamente, se sienten excluidos de la AT y visualizan que es una amenaza a su trabajo ya que se supone que ellos son los que dan soporte técnico a las escuelas. Por otra parte, también se debe a la actitud que algunas instituciones de asistencia técnica han tenido frente a los supervisores, marginándolos y no buscando una colaboración con ellos. En otro plano, una colaboración

sustantiva y regular entre el supervisor y la AT requiere de parte del supervisor una dedicación de tiempo a las escuelas críticas que es mucho mayor que el tiempo del cual disponen.

En relación a lo anterior, se sugiere aclarar el papel que el Plan de AT espera del supervisor DEPROV y asegurar que las condiciones de trabajo y las competencias y herramientas de los supervisores sean adecuadas al papel que se defina. Como el sistema de supervisión está bajo revisión en el MINEDUC es un momento oportuno para clarificar su rol en los distintos tipos de escuela.

#### *- Problemas de coordinación, competencias y líneas de autoridad*

Directivos de las escuelas críticas y sus sostenedores señalan que tienen confusión con respecto a las prioridades entre los instructivos, sugerencias y órdenes que emanan de distintas instancias, y con respecto a quién corresponde que rindan cuenta sobre sus proyectos, las actividades que realizan y los resultados que obtienen ¿Es a la AT, al DEPROV, a la SEREMI-MINEDUC? En este plano urge una definición y comunicación clara respecto a responsabilidades y co – responsabilidades.

## **2.2 FALTA DE INFORMACIÓN PRECISA Y OPORTUNA EN LAS ESCUELAS**

El estudio detectó falta de información en las escuelas en torno al Plan de AT. Hay preguntas que interesan a las escuelas para las cuales no han encontrado respuesta, o las respuestas recibidas son insuficientes. Algunas son fáciles de responder, otras más difíciles.

- ¿Cuál es el monto de los recursos involucrados en el Plan y en la AT a cada escuela? ¿Con qué criterio se asignaron las instituciones a las escuelas? ¿por qué a nosotros nos asesora tal institución y no esta otra? En este caso se trata de entregar la información requerida con precisión e igualdad a todos los actores.
- ¿Qué extensión tiene la AT? ¿Qué pasará con la escuela una vez que se vaya la AT? En este plano resulta importante transmitir con claridad hacia las escuelas los resultados finales esperados del Plan de AT así como los parámetros con los cuales serán evaluados, por quién y las consecuencias que tendrá esta evaluación.

Sugerimos, que junto con esta información, se anuncie “un premio” para las escuelas que sobrepasen en cierto margen los resultados finales esperados (habría que estudiar la naturaleza de éste y la factibilidad real de entregarlo a las escuelas) y el desenlace de las escuelas que no logran los resultados esperados. Este desenlace tiene que ser exigente y drástico.

## **2.3 EL PLAN DE AT Y OTROS PROGRAMAS E INICIATIVAS DEL MINEDUC**

En este plano existe bastante confusión y poca comprensión en las escuelas. Existe una imagen generalizada en las escuelas que con la AT ellos pierden parte de los beneficios y



recursos del MINEDUC que antes recibían. Esta sensación se asocia básicamente con la pérdida de textos, recursos didácticos y equipamiento. Resulta fundamental transmitir con claridad si esta pérdida es efectiva o no; y en caso de no serlo, ilustrar con ejemplos concretos que no es así.

Si la pérdida es efectiva, en nuestra opinión, es importante revisarla en la dirección siguiente. No corresponde restringir el acceso de las escuelas que están en el Plan de AT a las oportunidades de equipamiento y recursos didácticos que ofrece el MINEDUC. Específicamente, estamos pensando en: Centro de Recursos de Aprendizaje, Enlaces, PME, distribución preferente de textos. Lo que hay que asegurar es que la AT incorpore el uso de estos recursos y equipamiento a sus actividades de asesoría y capacitación en la escuela. En el caso específico de los textos y recursos didácticos es fundamental evitar una incompatibilidad entre el enfoque de aprendizaje que promueve la institución AT y estos recursos, como ocurrió en unas pocas escuelas críticas.

En este contexto, la campaña LEM no fue mencionada espontáneamente en ninguna de las escuelas visitadas en el estudio cualitativo. Sin embargo, se pudo observar que varias escuelas contaban con registros de niños no lectores y/o con déficit de lectura por nivel. En cuanto a metodologías de enseñanza de la lectura y su comprensión es interesante mirar en mayor profundidad la metodología que promueve la AT Coigue, que es la mejor evaluada por directivos y profesores en cuanto a utilidad para la asignatura de lenguaje. En matemáticas según la opinión de los encuestados, es interesante profundizar en la experiencia de las AT Araucaria y Quillay. .

#### **2.4 SUSTENTABILIDAD DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN LAS ESCUELAS**

Un tema no resuelto por el Plan y que preocupa a las AT es la sustentabilidad de los resultados alcanzados en las escuelas en el mediano plazo. ¿cómo lograr que las escuelas no descendan en sus puntajes una vez que la AT se retire? Esta es una pregunta que el Plan debe comenzar a hacerse. Algunas instituciones de AT se refieren a la sustentabilidad mencionando la necesidad de incorporar a los supervisores, pero este es un camino en el que hasta la fecha se ha avanzado poco y se visualiza como difícil, no por mala voluntad sino por la formación que han tenido, la definición poco clara de su rol y la carga de trabajo que enfrentan diariamente (ver punto 2.1 de esta sección).

Como alternativas para asegurar la sustentabilidad se sugiere definir una fase de egreso de la escuela del Plan de AT, pensando en un retiro gradual de las instituciones o, si esto no fuera posible u oportuno, considerar una modalidad de apoyo a la escuela en materias específicas, según diagnóstico de las AT al momento del egreso.

#### **2.5 PRUDENCIA EN LA COMUNICACIÓN PÚBLICA SOBRE LOS RESULTADOS DEL PLAN Y LOS RESPONSABLES DE ESTOS RESULTADOS**

Directivos y profesores perciben que han sido tratados injustamente por el MINEDUC y los medios de prensa donde en ciertas ocasiones se han publicado resultados o noticias sobre la marcha del Plan, donde las buenas noticias se adjudican a las instituciones y las malas a las escuelas. En la medida en que los resultados del Plan obedecen a la constelación de factores

identificados en este estudio, es evidente que en los buenos y en los malos resultados hay responsabilidad de ambas partes. Las noticias que se den a conocer deben ser ecuanímes en este sentido.

## **2.6 REGISTRO E INFORMACIÓN SOBRE LOS AVANCES DEL PLAN Y SISTEMATIZACIÓN REGULAR DE LA INFORMACIÓN**

Las instituciones en general tienen un excelente conocimiento acerca de lo que está sucediendo en cada escuela y los resultados que obtienen los alumnos en test de aprendizaje que cada una ha aplicado (distintos de una escuela a otra). Los registros e información que maneja la SEREMI entregan información interesante, pero no se encuentra ordenada. Los informes que provienen de las instituciones tienen un formato que no permite hacer comparaciones entre ellas. Se sugiere diseñar una pauta estandarizada de informe por institución y por escuela centrada en algunos puntos clave para monitorear los logros / avances, identificar los factores que los frenan o están obstaculizando, contando así con información fundamentada para presionar por readecuaciones en el trabajo de la AT en la escuela que aseguren el logro de los resultados finales esperados del Plan.

La información proveniente de estos registros debiera facilitar el monitoreo sistemático del Plan y ayudar a tomar decisiones fundamentales con respecto a la AT en cada escuela, como por ejemplo, ¿qué hacer con las escuelas que avanzan poco? ¿cuáles son los factores tras un avance lento? Dada la situación, ¿corresponde seguir apoyando esta escuela? Si la respuesta es afirmativa: de seguir, ¿qué nuevas acciones conviene desarrollar en la escuela?, ¿qué compromisos hay que negociar con la AT y con la escuela para que estimular las nuevas acciones? Si la respuesta es negativa, ¿qué hacer con esta escuela y con los alumnos?

## **2.7 SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO DE LAS AT EN LA ESCUELA Y PARA MEJORAR EL “EMPALME” AT – ESCUELA**

Hay un importante espacio de mejora en cuanto a la forma en que la institución de AT trabaja con la escuela. Este es un tema acerca del cual institución y escuela debieran tener un intercambio regular abierto, sincero y preciso. La revisión evaluativa retrospectiva y prospectiva sobre lo realizado --sus méritos e insuficiencias y pasos futuros a tomar--, al menos una vez al año debiera ser una práctica habitual de la AT. La AT necesariamente tiene que lograr que la escuela asuma por sí misma el liderazgo en el cambio que necesita para mejorar sus resultados de aprendizaje. Esto requiere realizar un análisis de la constelación de factores internos y del propio actuar de la AT que inhibe este resultado.

## **2.8 EL TEMA DE PADRES Y APODERADOS Y FAMILIA**

El estudio no ha podido aportar a este tema tan importante en la educación, básicamente porque hasta el momento sólo una de las instituciones tuvo actividad más o menos sistemática en el área y es la única que registró resultados intermedios en este plano. No sabemos si esta es una línea de trabajo esencial o no para los objetivos finales esperados por el programa. La evidencia en torno a escuelas efectivas permiten concluir que en igualdad de otras condiciones, cuando los padres están presentes de un modo real y no formal en la

escuela, conociendo lo que los profesores hacen en clase y comparten con ellos la educación de sus hijos, los resultados educativos de éstos son mejores que cuando ello no ocurre. Vale decir, la alianza escuela – familia, es un factor favorable.

La pregunta práctica que surge es si es oportuno abrir este eje de trabajo en estas escuelas cuyos directivos y docentes se sienten con sobrecarga de nuevas tareas y con instituciones de AT, que en algunos casos, no han acumulado experiencia práctica en este plano. En estas circunstancias, abrir la línea familia - escuela, tiene el riesgo de desviar el foco de la AT centrado en el aula. Este es un tema y decisión que los encargados del Plan deberán conversar conjuntamente con las AT, recogiendo el sentir de ellas.

### **3. SUGERENCIAS EN CASO QUE SE DECIDA AMPLIAR EL PLAN DE AT A MÁS ESCUELAS O EXTENDER A OTRAS REGIONES**

Las sugerencias de la sección anterior son también pertinentes para el caso de una ampliación o extensión de este Plan u otro similar a nuevas escuelas.

Como se vio, las “escuelas críticas” son un universo heterogéneo y diverso con problemas y necesidades distintas y la efectividad de la AT depende del empalme entre la propuesta de la AT y sus prácticas de trabajo y las características de la escuela. En esta línea las sugerencias son:

#### **3.1 CRITERIOS CLAROS Y PERTINENTES PARA ASIGNAR ESCUELAS A INSTITUCIONES DE AT**

El criterio de asignación geográfica aplicado en el Plan de la Región Metropolitana, posiblemente tenga ventajas administrativas y de costo, pero no es un criterio que favorece mejores resultados. Los resultados del estudio indican que el punto de partida de cualquier propuesta debe ser la escuela. Lo que corresponde es seleccionar entre las distintas propuestas de AT, aquella que responda mejor a las necesidades particulares de una escuela. Esto implica que se requiere de una fase previa de diagnóstico básico rápido, que dé cuenta de las potencialidades y problemas específicos de la escuela, considerando en particular aspectos relacionados con liderazgo institucional y pedagógico, clima y compromiso con la escuela, expectativas con respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos y competencias pedagógicas y didácticas de los docentes. Este diagnóstico debe indagar también en torno al proyecto educativo de la escuela, si lo tiene y los ejes de éste. El desafío es asignar a las escuelas instituciones que tengan competencias para abordar simultáneamente los déficit de la escuela en pedagogía y didáctica y los problemas de liderazgo, gestión, clima, expectativas que puedan estar presentes en ellas.

La recomendación por tanto es asignar escuelas a una institución según las ventajas comparativas que las últimas tengan para abordar los problemas centrales de la primera.

Una segunda recomendación indica que en el caso de que la institución de AT se centre en una teoría particular de aprendizaje, es condición *sine qua non* que ésta no entre en

conflicto con el enfoque que aplica la escuela y la metodología presente en los textos escolares que usa.

### **3.2 PRIVILEGIAR PROPUESTAS DE AT FUERTES, SISTEMÁTICAS Y EXIGENTES EN EL PLANO PEDAGÓGICO**

El eje de la asesoría de la AT a la escuela debe priorizar el trabajo directo con los profesores en el aula, fortaleciendo la gestión directiva institucional y técnico-pedagógica. Al mismo tiempo, debe monitorear y ser capaz de asumir el apoyo del trabajo en el aula.

La AT debe además, observar los frenos que otros elementos de la constelación de factores pueden estar poniendo en jaque el proceso de mejora. Simultáneamente, el equipo de la AT en la escuela debe estar bien organizado y coordinado, tener una presencia regular en ésta, escuchar y acoger las inquietudes de la escuela, sin sacrificar el norte y eje central de la asesoría.

### **3.3 COMUNICAR ADECUADAMENTE LOS OBJETIVOS DEL PLAN Y EVITAR ROTULACIONES ESTIGMATIZADORAS**

El rótulo de escuela crítica no facilitó la llegada de las AT a las escuelas. Aún cuando genera en algunos casos una “alerta” que hace despertar a las escuelas, el balance general indica que el concepto de “escuelas críticas” maximiza en muchos casos la resistencia de las escuelas a la intromisión externa, más si paralelamente se indica que se trata de una “intervención”.

Si se amplía el programa o se decide ejecutarlo en otra región es importante comunicarlo bien, indicar que se trata de una asesoría técnica que de la mano con la escuela propone apoyar las iniciativas orientadas a mejorar resultados de aprendizaje que las escuelas tengan y si no la tienen proponer e implementar una. Comunicar desde un inicio que “la pelota” es y está en la escuela. La AT es sólo entrenador.

### **3.4 DEFINIR INCENTIVOS PARA QUE LAS ESCUELAS VEAN EN EL PLAN UNA OPORTUNIDAD EFECTIVA DE SUPERARSE**

Las escuelas se resisten inicialmente a participar del Plan pues no ven en la asistencia técnica un incentivo concreto. La asociación de la AT a una “moneda de cambio” puede favorecer la llegada y el trabajo. Una posibilidad es plantear a las escuelas que un trabajo fructífero con la AT redundará en el mediano plazo en una mayor presencia de programas y apoyos ministeriales; esto es, condicionar futuros apoyos desde el MINEDUC a que la escuela con la AT efectivamente logre una senda gradual de mejoramiento en sus resultados de aprendizaje.

Resulta indispensable que el Plan haga un conjunto de peticiones a las AT que deben hacerse presentes al momento de la llegada: reuniones de todo el equipo de la AT con la totalidad de los profesores, diagnósticos participativos, períodos de marcha blanca y ajustes, son ejemplos de cómo se puede transformar a la llegada de la AT en un proceso más bien favorable y que contribuye al logro de más resultados.

### **3.5 ESTIMULAR EL CONTACTO DIRECTO DE LAS ESCUELAS CON EXPERIENCIAS EXITOSAS: ESCUELAS EN SECTORES POBRES QUE HAN LOGRADO PASAR DE BAJOS RESULTADOS SIMCE A RESULTADOS POR SOBRE EL PROMEDIO NACIONAL.**

Incorporar como actividad de la AT oportunidades para que directivos y docentes puedan conocer de primera mano la experiencia de escuelas que trabajando en sectores de pobreza lograron mejorar significativamente sus resultados. El mecanismo podría ser visitas y pasantías.

También se recomienda reforzar el equipo de trabajo de la AT con educadores (directivos, jefes UTP) con experiencia directa y destacada en el trabajo educativo y con sectores de pobreza. El apoyo directivo permanente de la escuela a la labor de los profesores en el aula es una tarea que debe ser fortalecida en los equipos AT, y requiere de experiencia directiva concreta.