



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS TRIENIO 2001 - 2003

INFORME FINAL

Sergio Martinic
Janet Cádiz
Ángela Madrid
Miguel Angel Ruz
Mauricio Fernández

Mayo 2005

Agradecimientos

Este estudio fue posible gracias a la colaboración especial de Marcos Santibáñez; Mery Rodríguez y Fiorella Crino quienes aplicaron los instrumentos cualitativos y participaron en el procesamiento y análisis de la información. Del mismo modo agradecemos a Gabriela Bulnes, secretaria del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, quien ha estado a cargo de la edición y cuidado final de los informes de esta investigación.

Dedicamos el estudio a todos los Directores y profesores de las escuelas que atienden a los niños de los sectores más pobres del país. Esperamos que este estudio sea un aporte para su trabajo y admirable compromiso por el logro de una educación de calidad para todos.

Santiago, 29 marzo 2005

INDICE

Presentación	i
<hr/>	
Capítulo I Introducción: Objetivos y Método de la Evaluación	4
<hr/>	
Capítulo II Las acciones de apoyo del Supervisor	13
<hr/>	
Capítulo III Gestión Educativa y Liderazgo del Director	27
<hr/>	
Capítulo IV Desarrollo Profesional Docente: Funcionamiento de los Talleres de Profesores.	44
<hr/>	
Capítulo V Las Prácticas Pedagógicas en el Aula	67
<hr/>	
Capítulo VI Ayudantes de Aula para Primero Básico	107
<hr/>	
Capítulo VII. Análisis de las Escuelas a través de Modelos Jerárquicos o Multiniveles	130
<hr/>	
Capítulo VIII Conclusiones y Recomendaciones	177
<hr/>	
Referencias Bibliográficas	195
<hr/>	
Anexo 1 Tablas Estadísticas	202
<hr/>	
Anexo 2 Indicadores de Marco Lógico	209
<hr/>	
Anexo 3 Descripción de la muestra cuantitativa y de la selección de establecimientos para muestra cualitativa.	227
<hr/>	

CAPITULO I. INTRODUCCION: OBJETIVOS Y METODO DE LA EVALUACION

1. Antecedentes

El programa P-900 nace en 1990 con el objetivo de enfrentar la crítica situación que afectaba a las escuelas que atienden a los niños de los sectores más pobres del país. Para lograr un mayor impacto el programa focaliza su acción en el 10% de escuelas con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa otorgando una educación diferenciada para que sus alumnos fortalezcan las destrezas culturales de base y mejoren sustantivamente los aprendizajes en lenguaje y matemáticas¹. En la medida que los establecimientos superan los promedios regionales del SIMCE, pueden egresar del Programa y seguir trabajando en forma autónoma (Sotomayor, C., 1999).

El programa propone una estrategia innovadora de acción educativa actuando de un modo sistémico sobre las prácticas pedagógicas y la cultura de la organización escolar. Define como unidad de cambio la escuela en su totalidad; flexibiliza y promueve nuevas relaciones tanto al interior del establecimientos como con el sistema educativo, la comunidad y la familia. Desde el sistema la función del supervisor adquiere un nuevo sentido y las escuelas reciben diferentes tipos de apoyo que promueven, a su vez, su autonomía y capacidad de gestión. En cuanto a las relaciones con la comunidad se integran como colaboradores en la tarea educativa jóvenes monitores especialmente entrenados; jóvenes y apoderados que trabajan como ayudantes de profesores de primero básico y se abren nuevos espacios e iniciativas para la participación de los padres.

La estrategia se implementa a través de cinco componentes. Estos son: Desarrollo profesional docente; Talleres de Aprendizaje (TAP), conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, para niños de 3er y 4to grado que presentan retraso pedagógico; Gestión Educativa que se traduce en acciones de apoyo al mejoramiento de los procesos de conducción escolar y constitución de equipos de gestión; relación Familia-escuela desarrollando acciones que fortalecen espacios de cooperación entre estos actores y, por último, dotación de textos y material educativo de apoyo.

Para facilitar el cambio hacia una práctica pedagógica cuyo centro sea el aprendizaje de todos los niños y niñas, las escuelas participantes cuentan con la asesoría de especialistas y de los supervisores técnico pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación a lo largo del país, así como de materiales educativos para docentes, alumnos y directivos, tales como manuales, biblioteca de aula, cuadernos de trabajo, fichas y otros. Hasta el año 2000 la asistencia

¹ El índice de vulnerabilidad corresponde a un conjunto de características: nivel educacional de la madre, talla-peso, necesidades de atención dental, médica y de nutrición de los alumnos; que incidirían en la posibilidad de abandono de la escuela y en el bajo rendimiento de los estudiantes". Aunque se expresa en porcentajes, para efectos prácticos, se establecen 5 categorías que parten de menor a mayor riesgo (SIMCE, MINEDUC 1997):

del supervisor era semanal en escuelas recién ingresadas y quincenal en escuelas de años anteriores²

Los resultados generales del programa demuestran que ha constituido un importante factor en el mejoramiento de los procesos educativos y en la calidad de los aprendizajes entre las escuelas más pobres. Por otra parte, los estudios evaluativos demuestran que los distintos actores involucrados (directivos, docentes, monitores, padres) tienen una alta valoración del programa ya que promueve la participación y diálogo en función de un proyecto compartido. Especialmente valorados son los materiales educativos, la estrategia TAP y los talleres de profesores (Mineduc-PNUD, 2004: 3).

El programa no solo ha sido pionero en el marco de la reforma sino que ha tenido un carácter de “faro”. Esto es, se trata de una experiencia cuyos resultados y lecciones son aprendizajes que “iluminan” al conjunto del sistema. En la práctica hasta ahora, la experiencia del programa ha sido de gran utilidad para la preparación de textos escolares y recursos didácticos distribuidos a todas las escuelas básicas del país; sus lecciones han contribuido al diseño del programa MECE-Básica y a las definiciones del nuevo rol del supervisor.

En la nueva fase que se inicia las autoridades del Ministerio de Educación han decidido universalizar las lecciones aprendidas con la implementación de este programa. Por ello adquiere importancia conocer los principales logros y problemas de la estrategia implementada para identificar lecciones y aprendizajes que puedan ser transferidas a las escuelas de Educación Básica del país.

2. Objetivos de la evaluación

Este estudio tiene como objetivo principal el análisis de la efectividad de algunos componentes implementados por el P-900 en el trienio 2000-2003 y el impacto que tienen en el mejoramiento de los aprendizajes.

En el estudio se priorizará el análisis de la efectividad del Taller de Profesores y de los Ayudantes de Primero Básico, en el desarrollo profesional de los docentes y en los cambios esperados en las prácticas pedagógicas en el aula.

En efecto, se espera como resultado de los talleres que los docentes fortalezcan su responsabilidad en los resultados de aprendizaje de los niños; modifiquen su actitud frente a la condición de pobreza de los alumnos; articulen de mejor forma la cultura de la escuela con la de la familia y la comunidad y, por último, adopten modalidades de enseñanza activas, dialógicas y significativas para los alumnos.

Por su parte, como apoyo para el trabajo en la sala de clases, se analizará el efecto de la estrategia de los ayudantes de primero básico. Se trata de un asistente de la labor del profesor que interactúa con éste y con los propios alumnos en la situación de enseñanza y aprendizaje. Se analizará la preparación que recibe, las tareas que realiza y se observará su desempeño en la situación de la sala de clases.

² Mineduc-PNUD. Términos de Referencia p.3

En cuanto a los cambios en las prácticas de los profesores en el aula y la interacción resultante con los ayudantes, estarán mediados por el efecto de las líneas de acción del programa y por el peso de factores externos importantes de indagar. Entre ellos, el efecto del componente de gestión educativa en la cultura y clima del establecimiento; las características de la asesoría técnico-pedagógica de los Departamentos Provinciales de Educación a través de la acción de los supervisores y, por último, el tipo de relación y de participación que la familia tiene en las acciones diseñadas para mejorar su colaboración en el proceso formativo.

Asimismo, los cambios en la gestión y cultura institucional de la escuela serán analizados a través de la consolidación de equipos de gestión; participación de los docentes y desarrollo de una coordinación interna en función de los aprendizajes de los niños. Se espera que el Programa estimule el intercambio de experiencias y trabajo cooperativo entre profesores de la escuela en función de un proyecto y metas compartidas.

En cuanto al rol de los supervisores se analizará el trabajo de apoyo que éste realiza en el logro del proyecto educativo e implementación de programa en las escuelas que le han sido asignadas. Se estudiará las modalidades de comunicación y frecuencias de visitas tanto con directivos como con docentes y el efecto de su apoyo en el desarrollo del programa.

En síntesis, el propósito de esta evaluación es verificar dos de las grandes hipótesis del programa. En primer lugar si las líneas de acción analizadas inciden en cambios en la organización institucional y en las prácticas pedagógicas y, en segundo lugar, si estos cambios inciden en variaciones los aprendizajes disminuyendo la brecha existente con los establecimientos particular subvencionados.

Los Objetivos Específicos de este estudio son los siguientes:

- Evaluar la calidad del funcionamiento del taller de Profesores de la línea de Desarrollo Profesional Docente e Implementación curricular y su transferencia al aula, en vista de su extensión al conjunto de las escuelas básicas subvencionadas.
- Evaluar el efecto de la estrategia de ayudantes de Primer año básico en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños y niñas de cursos de 1° básico que tienen una matrícula igual o superior a 35 alumnos y que cuentan con el apoyo de un ayudante en vistas a su ampliación tanto en escuelas focalizadas completas como en escuelas rurales multigrados.
- Evaluar indicadores de calidad de la Matriz de Marco Lógico del P900 y que corresponde a la percepción que tienen los docentes y directivos de una muestra representativa de escuelas sobre: el apoyo del P900 en la puesta en marcha de la reforma curricular; importancia del taller de profesores; los talleres de aprendizaje; la gestión educativa y los materiales educativos y, la sustentabilidad de los resultados alcanzados en estos ámbitos. Se compararán las escuelas adscritas en el periodo 2001-2003 con las del periodo 1998-2000

- Analizar los factores externos que inciden en el proceso de implementación y resultados del Programa (por ejemplo : tamaño establecimiento; índice de vulnerabilidad; área de residencia urbano-rural; tipo de dependencia y cultura institucional, etc.)

3. Marco conceptual de la evaluación

Desde el punto de vista teórico el programa P-900 se inscribe en la tradición que afirma que la escuela hace la gran diferencia en la realidad de los sectores populares. La concepción de política y la teoría de enseñanza y aprendizaje que subyace en sus planteamientos, sitúan al sujeto como un actor capaz de transformar las condiciones que le afectan y adquirir los códigos y saberes que le permiten una mejor integración y movilidad social.

Esta tradición se identifica con dos movimientos de amplio desarrollo en el campo de la investigación evaluativa y de la acción educativa.. Por un lado, el programa de investigación denominado “escuelas eficaces” y, por otro, un movimiento de innovación y experimentación en los centros escolares denominado “mejora escolar”. Si bien es cierto ambas tradiciones tienen origen y finalidades diferentes existe un esfuerzo reciente por integrarlas en un solo movimiento más amplio de “escuelas eficaces para el mejoramiento de la escuela” (Muñoz-Repiso, M., et al, 2001). Esta perspectiva teórica orientará el diseño metodológico del estudio y la interpretación de los sus resultados.

Las investigaciones de escuelas “eficaces” discuten la afirmación de que el rendimiento de los niños depende exclusivamente de su origen social. Sin desconocer la importancia de estas relaciones los estudios centrados en la “eficacia escolar” ponen el acento en una dimensión distinta: los procesos y factores asociados al aprendizaje y que están vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas. Es decir, se pone la atención en los procesos internos o “efecto de la escuela” más que en las determinaciones externas a la interacción pedagógica (Reynolds, 1988; Arancibia, V., 1992).

Por *eficacia* se entiende la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se asumen en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles.

Esta definición tiene un importante cambio cuando Cuttance (1989) sugiere un modelo de calidad que considera dos conceptos: calidad y equidad. La calidad mide los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un establecimiento en comparación con otros. La equidad, en cambio, mide la capacidad que han tenido los establecimientos de compensar las características de entradas de los alumnos. De este modo no sólo es necesario conocer qué establecimientos tienen mejores resultados sino que también, cuáles logran compensar los déficit de entrada de los alumnos o cuáles agregan más valor a la realidad inicial de los estudiantes.

Una vez establecida por la investigación la posibilidad de neutralizar los efectos de la realidad social de los estudiantes el esfuerzo se ha dirigido a estudiar las variables de la “caja negra” o factores asociados con los mejores resultados de aprendizaje.

En un primer momento las investigaciones definieron cinco factores asociados: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Reynolds *et al.*, 1994).

A finales de los 80 este tipo de investigación alcanza una mayor expansión gracias al desarrollo de modelos más amplios y comprensivos a la aplicación de nuevas técnicas estadísticas tales como los modelos jerárquicos lineales. Entre los estudios de esta nueva fase destacan los de Mortimore *et al.* (1988), Scheerens (1992) y Creemers (1994). Mortimore *et al.* (1988), define 11 variables que tienen un fuerte peso en la calidad de los resultados. La mayor parte de ellas (5) están centradas en los procesos que ocurren en el aula; Gestión (3) y participación de padres (1).

Cabe señalar que estos modelos realizan un importante aporte pero ninguno de ellos tiene la verdad teórica final. Se ha demostrado que las variables no actúan de un modo lineal una sobre la otra sino que interactúan en forma sinérgica; como una red de interrelaciones entre factores en un contexto determinado. Pero, como señala Stoll y Fink (1999), varios modelos han aportado al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es bastante completa para incorporar todas las variables que inciden en la efectividad de las escuelas (citado por Arancibia, V. 2000 : 158).

Por otra parte, no todos los factores asociados tienen igual importancia en los diferentes contextos sociales en los cuales se inserta la escuela. En efecto, en contextos de pobreza la importancia de los factores y la fuerza de las relaciones asociadas serán diferentes a la que se observa en escuelas cuyos alumnos tienen un mejor nivel socio económico. D. Muijs, D (2003) revisó numerosas investigaciones sobre eficacia escolar en contextos de pobreza y concluye que los principales factores asociados a la calidad de los aprendizajes son: objetivos centrados en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos; participación de los padres y una relación positiva con la comunidad local; apoyo al desarrollo profesional docente; trabajo directivo en equipo y la creación de una comunidad de aprendizaje basada en el trabajo cooperativo.

Estudios realizados en el país demuestran la importancia de factores similares para el logro de una escuela eficaz en los sectores más pobres (Martinic, S y M. Pardo, 2003). En estas existe un sentido de misión compartido entre directivos, docentes y alumnos (Concha, 2000), la cual está expresamente orientada al aprendizaje de los alumnos (Zárate, 1992) y a la adquisición de conocimientos básicos (Espínola *et al.*, 1994; Vaccaro y Fabiane, 1994). Los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por su capacidad de iniciar y mantener iniciativas de mejoramiento del servicio educativo (Concha, 1996); valoran las innovaciones y el cambio (Espínola *et al.*, 1994); ejercen un liderazgo flexible (Filp, 1994; Espínola, V., 1994), concertando metas con profesores, alumnos y comunidad (Vaccaro y Fabiane, 1994). Estos estudios coinciden en que el factor que mejor explica la eficacia de la escuela es el clima generado por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la valoración por el trabajo en equipo (Murillo, J.)

En base a los estudios considerados y la perspectiva del propio programa se ha diseñado un modelo analítico que orientará la definición de variables y de las relaciones que son objeto de esta evaluación.

4. Modelo analítico

Esta evaluación se basa en un enfoque sistémico de evaluación. Desde esta perspectiva el Programa se entiende como un sistema de acción cuyos componentes interactúan entre sí y con el contexto para producir cambios en los problemas que afectan a las escuelas seleccionadas.

Para visualizar la interacción de los distintos elementos o componentes de la estrategia de intervención del Programa se ha diseñado un modelo analítico centrado en los procesos y resultados y un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales objetivos ya sea como insumos o factores de contexto.

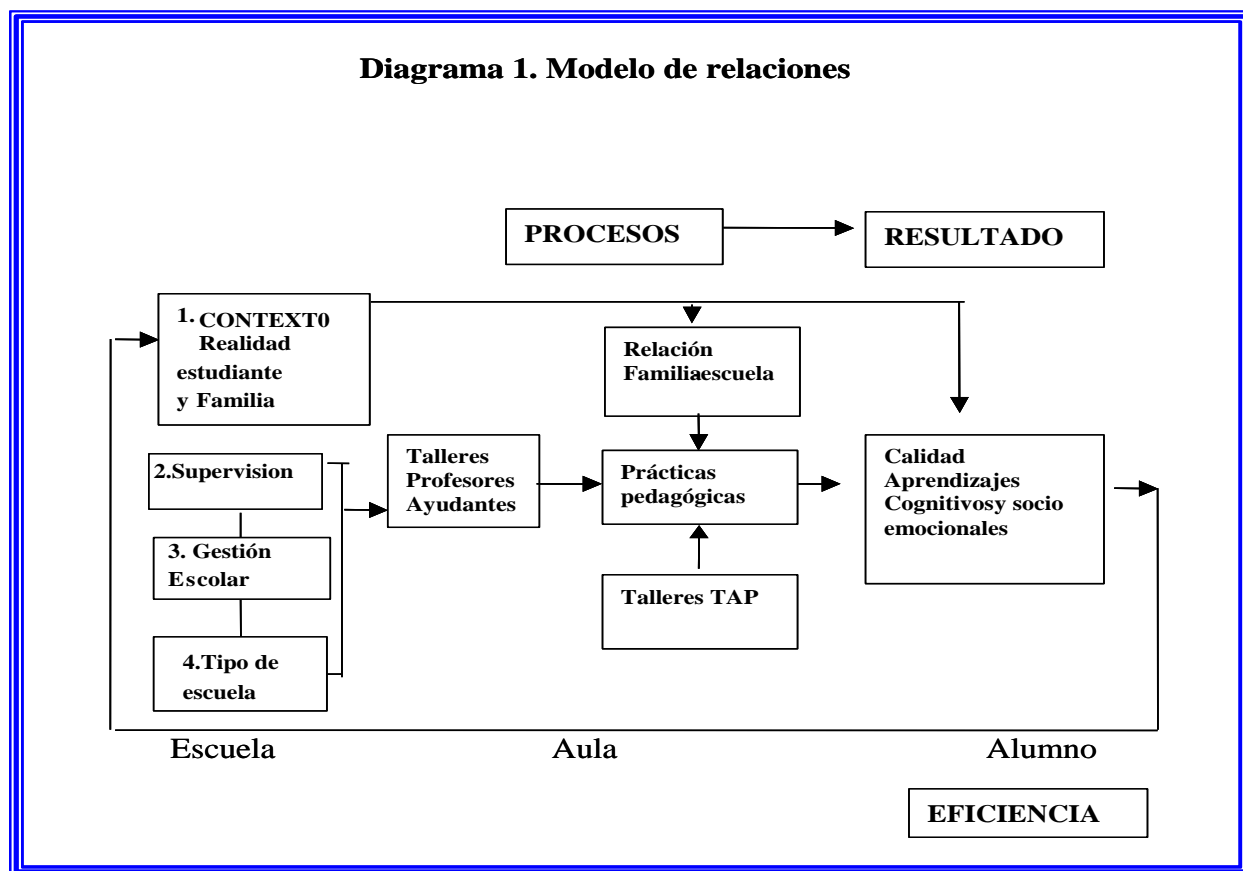
Por modelo evaluativo entendemos un conjunto de supuestos, de relaciones hipotéticas y de preferencias conceptuales que representan las relaciones que se establecen entre las distintas líneas de acción que se ponen en práctica. En otras palabras el modelo da cuenta de la teoría que tiene el propio programa y que actúa como marco de referencia o de la estrategia educativa propuesta.

El objeto que el modelo representa son las distintas relaciones e hipótesis planteadas por la teoría de las líneas de acción del programa y las dimensiones o factores externos que inciden en la ejecución y resultados de los mismos. En otras palabras, el modelo define la clase de efectos y de impactos que son objeto de la evaluación.

Este modelo identifica, por un lado, los insumos y productos que aportan los programas (procesos); los efectos o puesta en práctica que tienen los resultados que se espera (efectividad) y los cambios esperados en los niños (impactos). Por otra parte, se considera un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales procesos y resultados como factores contextuales y que dan cuenta de la realidad social de las familias y del perfil de los alumno y del tipo de dependencia y características institucionales de los establecimientos educativos con los cuales se trabaja.

En el modelo de evaluación los *insumos* aluden, por un lado, a los recursos de entrada que aporta el sistema (acciones directas tales como supervisión; talleres de profesores; gestión directiva, etc. y acciones indirectas tales como distribución de materiales, textos, equipamiento, entre otros.). Por otro, refiere al tipo de escuela (dependencia; tamaño del establecimiento y años en el Programa) y factores contextuales (principalmente índice de vulnerabilidad).

Los *procesos* dan cuenta del uso y efectos que tienen tales insumos en las prácticas pedagógicas e interacciones en la sala de clases y al interior de la escuela. Consideraremos como parte de estos procesos los Talleres de Profesores; el trabajo que realizan los ayudantes de primero básico y los resultados de los Talleres de Aprendizaje. Por último, los *resultados*, son los efectos o consecuencias de los procesos y que se expresan en una mayor eficiencia de las escuelas y en logro de mejores aprendizajes. En este estudio serán objeto de análisis los Talleres de profesores; los ayudantes de primero básico y las prácticas pedagógicas. En el siguiente diagrama se presenta el modelo y las relaciones definidas.



Es importante subrayar que los efectos e impactos de la estrategia del Programa no dependen exclusivamente de los insumos y resultados de las acciones implementadas. Por el contrario, en el logro de tales cambios también influyen - en un sentido positivo o negativo- una serie de factores externos que actúan como variables intermedias (o intervinientes) que condicionan la factibilidad del proceso de cambio en ejecución o como variables no modificables que explican la diversidad o diferencia de los resultados obtenidos.

Las relaciones establecidas entre los distintos elementos que conforman el sistema de intervención producen un conjunto variado y relacionado de hipótesis. En este marco cada uno de los componentes del Programa constituye, desde el punto de vista analítico, una variable independiente o dependiente según el foco y escala del análisis. Así por ejemplo, los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula dependen de los insumos del programa, particularmente de la calidad de los talleres de profesores. Estos procesos, a su vez, actúan como variables independientes en relación con el logro de los resultados a nivel de aprendizajes.

5. Diseño metodológico

Para abordar los objetivos del estudio se optó por un diseño metodológico de tipo mixto,

longitudinal y que utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas en la recolección de información como y en las estrategias de análisis. Este tipo de diseño no requiere de grupo de control y se basa en la observación y comparación de los cambios que experimentan directivos, profesores y alumnos en las dimensiones identificados en el estudio.

Cabe señalar que técnicamente no fue posible construir grupo de control ya que en el año 2004, prácticamente todas las escuelas de las mismas características definidas en la muestra estaban intervenidas por el P900 o por algún otro tipo de programa focalizado (p.e. Programa de escuelas críticas) lo que dificultaba la identificación de escuelas similares sin aplicación del programa.

Para resolver el problema de la comparación se optó por hacerla en función de los resultados de la evaluación del periodo anterior (1997-2000) y a través de comparaciones internas utilizando como variables claves; tipo de dependencia; tamaño del establecimiento y años de permanencia en el programa.

En el estudio se definió un conjunto de instrumentos cuantitativos que fueron aplicados a directores, profesores y ayudantes de una muestra probabilística de 400 establecimientos. Por otra parte se aplicaron instrumentos cualitativos (entrevistas, grupos focales y observaciones de aula) a una muestra intencional 12 establecimientos seleccionados en función de criterios que consideran actores y realidades heterogéneas³. Por último se realizó una entrevista a 100 supervisores del sistema de diferentes Direcciones Provinciales a lo largo del país.

Todos los instrumentos fueron sometidos a una prueba o validación con el fin de analizar la pertinencia, confiabilidad y validez de los instrumentos diseñados. Los instrumentos fueron analizados por el equipo contraparte del Ministerio de Educación y PNUD; por dos expertos en evaluación; se realizó un pre testeo de los instrumentos cuantitativos y una aplicación piloto de los instrumentos cualitativos en 11 establecimientos que no forman parte de la muestra. Las aplicaciones respectivas se realizaron en 11 escuelas del P900 que no forman parte de la muestra del estudio. En el segundo informe de avance se dio cuenta de este proceso y de los principales cambios realizados como fruto de esta validación.

A partir de la información cuantitativa se realizó un análisis de tipo descriptivo-relacional-explicativo, que permite dar cuenta de los resultados obtenidos por el programa en los componentes estudiados; la apreciación de los mismos por parte de los actores consideradas y las principales variables que tienen incidencia significativa en tales resultados. Para profundizar este análisis y visualizar los efectos e impactos desde un punto de vista sistémico se realizó un análisis de multinivel jerárquico con el fin de distinguir qué factores tiene mayor peso en los resultados observados y en qué nivel estos se expresan con mayor claridad: alumno, aula y escuela.

Por otra parte, los instrumentos cualitativos permitieron obtener información relativa a las interpretaciones (percepciones, opiniones y juicios) que tienen los distintos actores en relación a los temas planteados y, a través de una pauta de observación, se obtuvieron registros sobre las

³ Sobre este tipo de muestra ver: Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage y Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative research*. New York: Aldine.

interacciones y prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de los sectores de lenguaje y matemáticas. El análisis cualitativo tiene por objeto la descripción de las interpretaciones y comprensión de los principios que estructuran dichas interpretaciones y organizan los significados o sentidos que orientan la acción de los sujetos. Se establecerán relaciones entre los contenidos expresados y los principios de clasificación que subyacen en las distinciones que los sujetos realizan al abordar los temas y prácticas que serán objeto de las entrevistas y grupos focales.

El estudio reunió una abundante información tanto cuantitativa como cualitativa que permite tener una evaluación fundada de los procesos y resultados de la implementación del Programa a lo largo del país.

En los capítulos siguientes se presenta el análisis de la información reunida abordando cada uno de los componentes estudiados. Para la exposición de los resultados se ha seguido el mismo orden del modelo analítico dando cuenta de los resultados a nivel de insumos (supervisores y gestión directiva); luego a nivel de procesos (talleres de profesores, prácticas pedagógicas y ayudantes) y, finalmente los impactos del programa a través del análisis de Multiniveles jerárquico.

CAPITULO II

LAS ACCIONES DE APOYO DEL SUPERVISOR

Desde sus orígenes, el Programa otorgó un rol central a los supervisores. El programa ha sido el gran impulsor del cambio conceptual y práctico de la función de los supervisores en la estructura del Ministerio de Educación. En el año 1990, la opción del equipo central fue implementar el Programa a través del Sistema Nacional de Supervisión y que, hasta entonces, se dedicaba principalmente al control administrativo de los establecimientos y del cumplimiento de la normativa vigente.

Produciendo un giro en el estilo de supervisión vigente, el programa profesionaliza la función y la orienta, principalmente, hacia los procesos educativos y que inciden en la calidad de los resultados de los establecimientos. La Supervisión fue definida como un apoyo especializado e integral a las escuelas, con un foco en procesos técnico-pedagógicos tales como el mejoramiento de los aprendizajes, la relación escuela comunidad y la administración educacional, entre otros (Mineduc, 1992). Este énfasis tuvo una gran acogida entre los supervisores, lo que contribuyó a la legitimidad e institucionalización del Programa al interior del Ministerio de Educación (García Huidobro, J.E et alter, 2000).

Para asumir este nuevo, rol los supervisores fueron capacitados por el equipo central a través de diferentes modalidades. En una primera etapa, se desarrollaron jornadas de capacitación nacionales centradas en los sectores de aprendizaje de lenguaje y matemáticas (1990-1991). En las etapas siguientes, las capacitaciones se hicieron extensivas a profesionales de otros programas del Ministerio y se realizaron a nivel nacional, interregional y regional. (1992 a 1999). Los principales contenidos fueron las metodologías para mejorar la supervisión a través de un apoyo integral a las escuelas focalizadas (P900 y Básica Rural) y se realizaron jornadas temáticas propias para abordar en profundidad líneas de acción tales como Gestión; relaciones familia y escuela, entre otras (Sotomayor, C.,1999; Villarroel, S. et al, 2002).

A fines de la década de los 90, el rol del supervisor tiene importantes cambios, definiéndose de un modo más sistemático¹. Por una parte, aumenta su rango de acción al supervisar otros programas del Ministerio y otras escuelas no focalizadas. Por otra, asume una mayor especialización, concentrándose en los procesos de cambio pedagógico; implementación curricular y mejoramiento de los aprendizajes sin perder el concepto integral y dialógico del apoyo que entregan a los establecimientos.

Estos cambios, institucionalizan el Programa P-900 con mayor fuerza al interior de la estructura del Ministerio y transfieren, a la vez, a los supervisores y Direcciones Provinciales una mayor autonomía y responsabilidad en el apoyo a entregar a los establecimientos para el logro de mejores aprendizajes.

¹ En el año 2000 se reformula el manual de supervisión editado en el 1992.

En este capítulo se analizará, hasta qué punto se ha consolidado este nuevo estilo de supervisión y la percepción que existe, principalmente, en directores y profesores de la calidad de su trabajo y el efecto los procesos de cambio en las escuelas, bajo su responsabilidad. Se analizará, también, su presencia en las escuelas; el método de trabajo; los contenidos de la supervisión y, por último, la percepción evaluativa que tienen Directores y Profesores de los logros y dificultades del trabajo de los supervisores.

1. Presencia en las escuelas.

En los primeros años del P-900, los supervisores se desempeñaban en forma exclusiva en el programa y recibían materiales y apoyos directos durante el año. Con el tiempo, esta dedicación fue cambiando y los supervisores asignados al P-900 asumieron la implementación de otras iniciativas y programas del Ministerio de Educación; además de participar en la ejecución del SIMCE y del SNED entre otras actividades.

En la actualidad, los supervisores entrevistados tienen a su cargo un promedio de 11.7 escuelas, existiendo un porcentaje considerable que tiene más de 16 escuelas (21.7%). Los supervisores de las regiones VI, VII y VIII son los que tienen más escuelas a su cargo (ver tabla 1 anexo)

Tabla N° II-1 : Total de establecimientos a cargo de supervisores

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
5 o menos escuelas	28	23,3	11,7	7,7
6 a 10 escuelas	35	29,2		
11 a 15 escuelas	31	25,8		
Más de 16 escuelas	26	21,7		
Total	120	100		

Base: Total de supervisores

No todas estas escuelas forman parte de los programas focalizados. En efecto, en promedio los supervisores entrevistados tienen 4.4 escuelas P900 a su cargo y una proporción importante de ellos supervisa entre 5 y 10 escuelas tal como se demuestra en la siguiente.

Tabla N°II-2 : Establecimientos P-900 a cargo de supervisores

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Menos de 3 Escuelas	34	28,3	4,4	3,9
3 Escuelas	23	19,2		
4 Escuelas	29	24,2		
5 a 10 Escuelas	25	20,8		
Más de 11 Escuelas	9	7,5		
Total	120	100		

Base: Total de supervisores

Entre las regiones, no se observan grandes contrastes y sólo destacan la VI y Región

metropolitana como las regiones en las cuales los supervisores que atienden el mayor número de escuelas focalizadas (ver tabla 2 anexa).

En cuanto a la frecuencia de visitas a las escuelas focalizadas y del P900, la mayoría de los supervisores asiste dos o más veces al mes (76.7%).² Sin embargo, es importante llamar la atención que un 21.7% declara visitar estas escuelas una vez al mes y sólo un 1,7% lo hace una vez a la semana. Esta variación se relaciona con el número de escuelas que tiene a cargo el supervisor. En las regiones VI, VII, VIII y IX se concentran los supervisores que tienen más escuelas P900 a su cargo visitándolas, mayoritariamente, una vez al mes. En cambio, los supervisores que tienen menos de 5 escuelas a cargo visitan los establecimientos una vez a la semana. (ver tabla 3 anexo).

Tabla N°II-3: Frecuencia de asistencia del supervisor a escuelas P900

	% Supervisor
Una vez a la semana	1,7
Dos o más veces al mes	76,7
Una vez al mes	21,7
Total	100,0

Base: Supervisor.

Desde el punto de vista de los directores y profesores, la presencia del supervisor se percibe de un modo diferente. La mayoría de ellos coinciden con los supervisores –aunque en una proporción menor- en que la frecuencia de las visitas es dos o más veces al mes (40% profesores y 46.2% directores) y “una vez al mes” (25.8% profesores y 25.4% de los directores).

Tabla N°II- 4: Frecuencia de asistencia del supervisor al escuelas P-900

	% Profesores	% Directores
Una vez a la semana	8,6	7,5
Dos o más veces al mes	40,0	46,2
Una vez al mes	25,8	25,4
Una vez cada dos meses	8,3	10,1
Una vez al semestre	8,8	6,5
No asiste	8,5	4,3
Total	100,0	100,0

Base: Profesores y directores.

Llama la atención que más del 25% de los profesores y el 21% de los directores señale que la presencia es esporádica, asistiendo una vez cada dos meses, una vez al semestre o simplemente no asistiendo a la escuela. En los grupos focales de profesores, varios de los

² Cabe señalar que el P-900 ha planteado sólo como “orientación” que el supervisor visite la escuela cada 15 días y sugiere que sea el DEPROV, en función de las características de la escuela, defina finalmente la periodicidad.

profesores participantes insistieron en una opinión similar: el supervisor se percibe como un actor lejano y, en algunos casos, se dice “*nunca ha venido*” (F1-P4- P6-H3, F3-P9-M1).

En la tabla II-4 se constatan claras diferencias entre profesores y directores. A modo de hipótesis, ello puede explicarse por el menor contacto que tienen los supervisores con los profesores en algunas de las escuelas a su cargo³.

Al relacionar estas opiniones de directores y profesores con algunas características de los establecimientos educacionales, se aprecian las siguientes diferencias estadísticamente significativas:

- Los profesores de escuelas particulares subvencionadas en un mayor porcentaje (14% versus 7.4% de los profesores de escuelas municipales) señalan que el supervisor visita el establecimiento una vez a la semana.
- Los profesores de establecimientos con Jornada Escolar Completa, señalan en un mayor porcentaje que el supervisor no va al colegio con el 10.3%, cifra superior al 4.4% que declaran los docentes de establecimientos sin JEC.
- Los docentes de establecimientos chicos y medianos, declaran una mayor frecuencia de visitas del supervisor que los establecimientos de mayor tamaño. Ya que casi el 50% de los docentes de establecimientos chicos y medianos señala que el supervisor va al colegio al menos dos veces al mes, porcentaje superior al 42.8% de los profesores de escuelas grandes.

2. Tiempo dedicado a las escuelas

En relación a la duración de las visitas del supervisor, se aprecia que existen varias discordancias entre lo que señalan los directores y lo que señalan los supervisores. El 24.8% de los directores, señala que las visitas duran menos de tres horas, en tanto que sólo un 0.8% de los supervisores mencionó esta categoría. En tanto, un porcentaje considerable de supervisores señala que sus visitas duran todo el día (43.32%) categoría que en los directores alcanza sólo al 16.3%. Hay que señalar que los directores de establecimientos municipales declaran en mayor porcentaje una duración más prolongada de las visitas del supervisor. Ello es resultado de la aplicación del principio de “discriminación positiva” que favorece la preocupación por los establecimientos focalizados.

³ En un estudio más amplio (Raczynski, D. Et al, 2002) que abordó este tema, se demuestra que un 24% de los profesores de escuelas focalizadas y no focalizadas desconoce la frecuencia de visitas del supervisor lo que da cuenta, principalmente, de la falta de relaciones que este tiene con los profesores.

Tabla N°II-5 : Tiempo que el supervisor permanece en la escuela.

	% Directores	%Supervisores
Menos de tres horas	24,8	0,8
Entre tres horas y medio día	27,8	18,3
Más de medio día	22,5	35,0
Todo el día	16,7	43,3
Depende las horas que permanece son muy variables	6,3	2,5
No viene	1,8	-
Total	100,0	100,0

Base: Directores y supervisores.

Ahora bien, y más allá de la duración de las visitas del supervisor, interesa saber cuál es la evaluación que los actores tienen respecto de la suficiencia del tiempo de las visitas para realizar las actividades propias de la supervisión. Al respecto, los supervisores son más críticos que los mismos directores, ya que un 52.5% considera que la duración de las visitas es insuficiente o menos que suficiente para realizar las actividades necesarias, categorías que concentran al 43.6% de los directores.

Tabla N° II-6: Evaluación de suficiencia de la duración de las visitas para realizar actividades necesarias

	% Directores	%Supervisores
Insuficiente	35,7	35,8
Menos que suficiente	7,9	16,7
Suficiente	50,3	45,0
Más que suficiente	6,1	2,5
Total	100,0	100,0

Base: Directores y supervisores.

Se constata que la mayor parte de los directores (56,4) está satisfecho con el tiempo de duración de visita de los supervisores (es suficiente o más que suficiente). Para los directores, una mayor dedicación puede ser percibida como una pérdida de autonomía de su trabajo. Por el contrario, como se ha señalado, la mayor parte de los supervisores considera que el tiempo que dedican no es suficiente. De este modo, sus expectativas son más amplias que la de los directores; lo que da cuenta de diferencias de percepción en las metas a lograr y en los apoyos necesarios para lograrlo.

3. Método de trabajo

El concepto de supervisión que tiene el programa pone énfasis en el carácter integral; es decir, focalizado y en un estilo de comunicación dialógico que privilegia el trabajo con directores y profesores en reuniones periódicas. El carácter integral alude a una visión amplia y sistémica de la realidad de las escuelas y que asume que los resultados de calidad dependen de la interacción de tres tipos de procesos constitutivos de la institución escolar: enseñanza-aprendizaje; gestión y, por último, relación de la institución con las familias y la comunidad.

Además, al tener bajo su cargo escuelas con distintas realidades sociales y diferentes resultados educativos, el supervisor debe focalizar su acción y aplicar el **principio de discriminación positiva** para concentrarse en las escuelas que tengan mayores problemas y dificultades. En cuanto al estilo de comunicación, se define al supervisor como un mediador y facilitador del aprendizaje. Para ello, apoya activamente a los docentes en la reflexión sobre su realidad y práctica pedagógica y en el diseño y desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (García Huidobro, J.E., 2002; Villarroel, E., et al., 2002).

En los acápites siguientes, analizaremos hasta que punto este modo de conceptualizar el trabajo de los supervisores se observa en su práctica de trabajo con las escuelas del programa.

3.1. Plan de asesoría y nivel de cumplimiento

Con el fin de mejorar la organización de la supervisión técnica pedagógica y garantizar sus efectos en las escuelas, los supervisores desarrollan un plan de asesoría el que incluye compromisos de gestión y el logro de metas acordadas con los establecimientos que están bajo su responsabilidad⁴. De hecho, todos los supervisores encuestados, declaran que poseen un plan de asesoría y, en su gran mayoría, señalan que tienen un plan específico para cada escuela P-900 (ver tabla 5 anexo).

En cuanto al nivel de cumplimiento del mismo, la mayoría de los supervisores consideran que es bueno (67.5%) o muy bueno (23.3%), existiendo, sin embargo, un 23.3% que señala que es Regular y un 0.8% que lo evalúa como Muy malo. De este modo, la mayor parte de los supervisores declara su satisfacción con la asesoría que realiza y con el nivel de cumplimiento del plan que ha definido.

⁴ En la Región Metropolitana se ha diseñado un sistema computacional para registrar y dar seguimiento a los acuerdos. En este "Compromiso" quedan establecidas las metas que expresen una mejora cuantitativa y porcentual de los actuales indicadores de calidad que presenta el Establecimiento en cuanto a aprendizajes (SIMCE), deserción (retiro) y repitencia; ingresarán además al Sistema el número de visitas de supervisión a realizar en el año. En las siguientes visitas, el Sistema permitirá que el Supervisor registre las actividades realizadas en la visita, las personas contactadas y, por parte del Director, sus observaciones respecto de la supervisión que le fue practicada. Ver: Sistema de Información (FGS) "Sistema de Fortalecimiento de la Gestión de la Supervisión Técnica Pedagógica" <http://www.mineduc.cl/doc/supervision/supervision.htm>

Tabla N°II-7 : Evaluación del nivel de cumplimiento general de la planificación según los supervisores

	% Supervisores
Muy malo	0,8
Regular	23,3
Bueno	67,5
Muy bueno	8,3
Total	100,0

Base: Total de Supervisores

3.2 Temas abordados por el supervisor en sus visitas

Los directores y supervisores, señalan que los principales temas que abordan en el trabajo de apoyo a las escuelas son los problemas técnico-pedagógicos (91.7% de los supervisores y 77.4% de los directores en la categoría siempre). El concepto “técnico-pedagógico” corresponde a la definición entregada por el programa para dar cuenta del campo de problemas y de contenidos que deben abordar los supervisores en su trabajo. El concepto comprende, principalmente, al apoyo técnico necesario para la implementación curricular, mejora de las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente (Villaruel, S., et al, 2002). En las entrevistas y Grupos Focales, se constató que este apoyo se asocia, principalmente, a temas relacionados con la implementación curricular; el aprendizaje de metodologías para aplicar en el aula y la evaluación de los aprendizajes⁵.

El tratamiento de los temas técnicos-pedagógicos es mencionado, principalmente, por los directores de establecimiento con más años de permanencia en el P-900. Esto evidencia una preocupación del supervisor por aquellos establecimientos que no han logrado aumentar su rendimiento y que, consiguientemente, se mantienen dentro del Programa.

El segundo tema en importancia es el de gestión educativa, en el que el 75% de los supervisores y el 59.6% de los directores la califica con la categoría Siempre. De hecho, el tema de gestión educativa es el más mencionado por directores de establecimientos particulares subvencionados, que por directores de escuelas municipales.

Los temas que tiene menor porcentaje en la categoría siempre -en ambos actores- son la relación de las escuelas con la familia y la comunidad y los relacionados con asuntos administrativos.

⁵ *Informa sobre los contenidos curriculares (F2-P12-M2); Expone bien cada tema abordado (F2-P12-M1) Viene todas las semanas y se enfoca en lo curricular... (F2-P4-M3)*

Tabla N°II-8 : Frecuencia con que el supervisor aborda los siguientes temas durante su visita.

	% Directores				% Supervisores			
	N	AV	CS	S	N	AV	CS	S
Temas técnico pedagógicos	2,0	6,6	14,0	77,4	-	-	8,3	91,7
Uso de los recursos y materiales para el trabajo de aula	6,6	16,8	25,9	50,8	-	25,8	40,0	34,2
Evaluación del aprendizaje de los niños	6,9	17,8	24,6	50,8	-	20,0	35,0	45,0
Trato diferenciado a niños con necesidades particulares	13,8	26,3	22,7	37,2	0,8	30,0	37,5	31,7
Relaciones escuela - familia y comunidad	11,6	27,8	22,8	37,7	-	30,8	40,0	29,2
Gestión educativa	4,6	14,0	21,8	59,6	-	2,5	22,5	75,0
Relaciones humanas y clima organizacional	8,4	20,6	19,8	51,1	-	25,8	42,5	31,7
Asuntos administrativos	28,6	36,5	12,8	22,2	15,8	55,0	21,7	7,5

Base: Directores y supervisores.

N= Nunca; AV= A veces; CS= Casi Siempre; S= Siempre

En general, se constata amplia coincidencia entre directores y supervisores. Sin embargo, existen diferencias importantes en algunos temas relacionados directamente con el área de interés o campo de acción de cada uno de estos actores. Por ejemplo, los supervisores con mayor frecuencia que los directores declaran tratar siempre temas de gestión educacional y de clima organizacional con los directores. En cambio, los directores, perciben con mayor frecuencia que siempre tratan temas pedagógicos (p.e. uso de recursos materiales y evaluación de aprendizajes) y asuntos de tipo administrativos en sus relaciones con los supervisores

Para el resto de los temas considerados, existen diferencias en las apreciaciones de directores y supervisores, lo que se evidencia en los porcentajes declarados en la categoría Nunca, en especial en los que se refieren al “Trato diferenciados a niños con necesidades particulares” y “Relaciones escuela-familia”.

La percepción de estos temas que son objeto de la preocupación de los supervisores no tiene grandes diferencias con las registradas en el estudio realizado en el año 2000. En ambos, se declara una mayor frecuencia de menciones de los temas técnico pedagógicos con más del 90%, y menores porcentajes en los temas administrativos, con menos de un 40% de menciones. Las únicas diferencias, aunque menores, que se detectan son una mayor mención relativa en el actual estudio (2004), de los temas de evaluación de aprendizajes de los niños y el trato diferenciado a niños con necesidades particulares, que puede revelar una mayor orientación a los alumnos y sus necesidades de aprendizajes (ver tabla 4 en anexos)⁶.

⁶ Se ha visto oportuno que a lo largo del texto, y cuando resulta pertinente, factible y relevante, se realicen comparaciones con los resultados del estudio evaluativo del P-900 llevado a cabo por Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo y que recoge datos del año 1999. Si bien las comparaciones son de utilidad, es

Los datos demuestran, que la función de apoyo predomina sobre la de control lo que confirma el cambio de perfil y de contenido que ha tenido el trabajo del supervisor en las escuelas del país. Por otra parte, el énfasis en los aspectos pedagógicos predomina las interacciones y conversaciones de los supervisores con las escuelas. Sin embargo, el carácter integral de la visión que debe tener el supervisor es menos logrado, particularmente, al no considerar o tratar en forma muy secundaria las relaciones que debe tener el establecimiento con la familia y la comunidad.

3.3 El trabajo con los talleres de profesores

El fortalecimiento del trabajo en equipo y de una relación directa con directivos y profesores se expresa en la organización y acompañamiento de los talleres de profesores. El trabajo del supervisor comienza con la definición en conjunto con directores y profesores de los principales problemas a resolver en la escuela para obtener mejores resultados educativos. Posteriormente se definen las estrategias, las acciones que contribuyen a resolver tales problemas y los responsables para realizarlas. Progresivamente, los supervisores transfieren la conducción del taller a los Jefes de UTP, al Director o a un profesor de manera que ellos sean quienes asumen el liderazgo de este espacio y los supervisores se mantienen en un rol de facilitadores y asesores del taller. (tal como se demostrará en el capítulo de análisis de los Talleres de Profesores)

Los supervisores entrevistados valoran fuertemente la importancia del taller en la estrategia de cambio propuesta por el programa. (ver tabla 6 en anexo). Prácticamente, la totalidad de ellos considera que ya han cumplido las tareas de planificación, asistencia técnica y presencial, distribución de material y capacitación a los docentes, que se espera deben cumplir (ver tabla 7 en anexo). Por esta razón, muchos de ellos no conducen los talleres y realizan otras funciones tales como las asesorías en la formulación de proyectos, el seguimiento y observación del trabajo en el aula y la orientación en el trabajo con las familias. A continuación, se presenta la Tabla II-9 que expresa en cifras lo señalado.

importante consignar algunas limitaciones metodológicas, a saber: a) El estudio de actores del año 1999 segmenta tanto a directores como a profesores en dos grupos: aquellos que estaban en el programa a esa fecha y aquellos habían egresado. Por tanto, dado que en el presente estudio se consideran sólo escuelas con el programa operando (trienio 2001-2003) se han debido comparar los resultados con aquellos obtenidos para la submuestra de escuelas con el programa en funcionamiento en 1999. Como consecuencia, b) Los tamaños muestrales de las mediciones comparables (y los niveles de error estadísticos asociados) difieren bastante. Por ejemplo, en el estudio 1999 se cuenta con tamaños muestrales de 119 directores, y 412 docentes, en tanto, en la medición 2004 se cuenta con más de 1500 docentes y 400 directores. Por último, c) Para efectos comparativos se han debido hacer algunos ajustes para asegurar la base de cálculo de algunos ítemes (tratamiento de casos no aplicables y no respuestas).

Tabla N°II- 9: Otra función desarrollada en los talleres por supervisores

	%
Asesoría en proyectos	52,9
Evaluación de los talleres	9,8
Seguimiento en el aula	11,8
Coordinación, aplicación y/o análisis SIMCE	7,8
Orientación y trabajo con niños y sus familias	11,8
Articulación entre sostenedor, Ministerio y evaluador	2,0
Asuntos administrativos y/o legales	3,9
Total	100,0

Base: Supervisores que declara haber desarrollado otra función además de las listadas.

4. Evaluación del trabajo del supervisor

4.1. Factores que dificultan la labor del supervisor

A juicio de los supervisores, la principal dificultad que enfrentan para el desarrollo de su labor es la sobrecarga de trabajo con el 32.5% de menciones. En la práctica todos los programas y acciones del Ministerio se ejecutan a través de los supervisores y, es evidente que la cantidad de programas y de escuelas que deben supervisar, constituye una carga de trabajo difícil de llevar a cabo con la calidad esperada. Además de la cantidad de programas que se implementan, por lo general, estos no tienen mucha articulación entre sí lo que hace más complejo el desempeño y función de la supervisión (Raczynski, D. et al., 2002). Otras dificultades de importancia se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla II-|10: Factores que dificultan labor del supervisor según supervisores

	%
Cambio frecuente de las escuelas asignadas	6,7
Sobrecarga de trabajo	32,5
Falta de información	1,7
Falta de colaboración de los directivos	15,8
Falta de compromiso de los docentes	21,7
Falta de recursos	13,3
Falta de capacitación respecto a temas técnicos	2,5
Otro	2,5
Ninguno	3,3
Total	100

Base: Supervisores.

Como se aprecia en la Tabla las dificultades más mencionadas están relacionadas con la falta de compromiso de directivos y docentes de los establecimientos, con el 15.8% y el 21.7% respectivamente. Hay otras dificultades con menores porcentajes de menciones y

que conviene destacar. Estas son: la falta de recursos (13.3%) y el cambio frecuente de las escuelas asignadas (6.7%). Por otro lado, no se identifican diferencias en la percepción de las dificultades para el ejercicio del rol de supervisor según el número de escuelas asignadas.

Para los directores las principales dificultades en el desempeño de los supervisores son la sobrecarga de trabajo (34.9% de menciones y el cambio frecuente del supervisor asignado a la escuela (20.1%). Este tipo de cambios dificulta, sin duda, la continuidad del trabajo desarrollado entre el profesional DEPROV y los directivos de los establecimientos educacionales y que, además, es consistente con el tercer factor más mencionado: la irregularidad y discontinuidad de la asesoría del supervisor. Hay que destacar, sin embargo, que el 25% de los directores no identifican dificultades.

Tabla N° II-11: Factor que más dificulta la labor del supervisor

	% Directores
Cambio frecuente del supervisor asignado a la escuela	20.1
Sobrecarga de trabajo del supervisor	34.9
Deficiencias en preparación técnica/experiencia del supervisor	2.1
Falta de colaboración de los docentes con el supervisor	1.6
Irregularidad y discontinuidad de asesoría del supervisor	13.3
Falta compromiso del supervisor con su trabajo	1.3
Otro	1.3
Ninguno	25.5
Total	100.0

Base: Directores.

La percepción de los problemas que afectan a los supervisores ha cambiado en el tiempo. Para los directores, hace cuatro años atrás, el problema principal que dificultaba la acción era la sobrecarga de trabajo. En el estudio actual, en cambio, disminuye su importancia relativa y aumentan los cambios frecuentes de supervisores y la falta de continuidad en el trabajo de apoyo.

Tabla N° II-12: Factor que más dificulta la labor del supervisor

	% Directores	
	2000	2004
Cambio frecuente del supervisor asignado a la escuela	12.6	20.1
Sobrecarga de trabajo del supervisor	58.9	34.9
Deficiencias en preparación técnica/experiencia del supervisor	-	2.1
Falta de colaboración de los docentes con el supervisor	7.4	1.6
Irregularidad y discontinuidad de asesoría del supervisor	9.5	13.3
Falta compromiso del supervisor con su trabajo	-	1.3
Otro	-	1.3
Ninguno	11.6	25.5
Total	100	100

Base: Directores estudio 2000 y 2004

Como se observa en la tabla II-12, en el presente estudio los directores mencionan con más frecuencia el cambio de supervisor (20%) y la irregularidad y discontinuidad de la asesoría del supervisor. Por último, hay que señalar que en el estudio actual, un mayor porcentaje de directores señala que no han existido dificultades, con un 25.5%, cifra que en el estudio pasado llegaba sólo al 11.6%. Estos datos dan cuenta de que existe una visión más positiva respecto de las condiciones de ejecución del trabajo de supervisión en los establecimientos educacionales por parte de los directores a pesar de que en algunos casos se resienten los cambios y falta continuidad del trabajo de supervisión.

Dentro del análisis de las dificultades para el desarrollo de la labor de supervisión, se pueden señalar la existencia de diferentes tipos de dificultades:

- la primera, está relacionada con la falta de recursos para la supervisión (la sobrecarga de trabajo está claramente asociada a la falta de supervisores);
- la segunda, está relacionada con la disposición y compromiso de los profesionales de las escuelas;
- y la tercera, es el tipo de organización y distribución del trabajo que realiza la DEPROV (relacionado con la sobrecarga de trabajo que declaran los supervisores y con los cambios frecuentes de escuelas asignadas). Este último problema, está claramente relacionado con una de las dificultades mencionadas por los directores: la irregularidad y falta de continuidad al trabajo de supervisión.

4.3. Evaluación del aporte del supervisor

En la siguiente tabla, se aprecia que los docentes tienen una visión más crítica que el director respecto de los aportes del supervisor en los distintos ámbitos que se consideran, ya que poseen mayores porcentajes en las categorías Regular, Mala, y Muy Mala. Los directores en cambio, poseen una visión más positiva con porcentajes altos en las categorías Buena y Muy Buena.

Tabla N° II-13: Calificación del aporte del supervisor

Calificación del aporte del supervisor a	% Profesores					% Directores				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los talleres de profesores	2,5	4,7	20,8	48,7	23,3	1,3	2,6	12,3	46,4	37,4
los talleres de aprendizaje	2,0	6,3	20,8	47,8	23,1	1,6	3,1	11,9	45,0	38,5
La utilización de recursos educativos	2,3	7,1	22,9	46,3	21,4	1,8	3,3	17,5	47,0	30,3
la gestión educacional	1,9	5,9	20,3	50,6	21,4	1,6	2,1	12,4	48,8	35,1

Base: Profesores y directores.

1= muy mala; 2= mala; 3= regular; 4= Buena; 5= Muy Buena

Esta percepción puede explicarse, en parte, por el hecho de que los supervisores tienden a tener más contacto con los equipos directivos de los establecimientos y, por ello, conocen

y valoran más su trabajo (Raczynski, D. et al 2002).

Los directores y profesores entrevistados y que participaron en los grupos focales, dieron cuenta de experiencias de trabajo positivas y negativas con los supervisores. En los aspectos positivos, los directores valoran la importancia que tiene el supervisor en su tarea de orientar, moderar, y motivar el taller de profesores. Esto se expresa, por ejemplo en que *“nos apoya en el sentido que nos trae material, responde nuestras dudas, siempre está reforzando el trabajo que nosotros hacemos”* (ABd17, Qd19, Qd20, Rd13).

Por otra parte, en los aspectos negativos, la principal crítica proviene de los profesores y alude al carácter esporádico de su presencia y a la falta de continuidad del trabajo. Ello es significado como un cierto “abandono” y falta de compromiso con la escuela y los talleres⁷.

Al relacionar la evaluación del aporte del supervisor que realizan los actores de este estudio con otras variables relevantes, constatamos que los directores y profesores de establecimientos con menor permanencia (tres años o menos) en el Programa tienen una evaluación levemente más positiva que aquellos con más años de permanencia en el P-900. Por otra parte, existe un mayor porcentaje de profesores de establecimientos particulares subvencionados que consideran Muy bueno el aporte del supervisor en cada uno de los aspectos mencionados. Lo mismo ocurre con los docentes de establecimientos con Jornada Escolar Completa y de establecimiento pequeños (menor matrícula). Por último, los docentes y directores de establecimientos con menores índices de vulnerabilidad escolar (menos de 25) son más críticos respecto de la calificación del aporte del supervisor a cada uno de los componentes, con menores porcentajes que consideran que el aporte del supervisor es muy bueno.

Al comparar estos datos con el estudio anterior, se aprecia que en la actualidad existe entre los profesores una tendencia de mayor valoración del aporte del supervisor a cada una de las líneas del programa, especialmente en el taller de profesores, TAP y gestión educativa, con diferencias porcentuales superiores al 10%, especialmente en la valoración del aporte de los supervisores en el taller de profesores. Por otro lado, se aprecia que entre los directores existe una valoración relativamente menor respecto del anterior estudio, especialmente, en los componentes de taller de profesores y talleres de aprendizajes con diferencias porcentuales cercanas al 10% .

⁷ *“Deja las cosas inconclusas porque no siempre viene (F6-P3-M1)”*. Para los profesores el supervisor no realiza lo que se espera: que apoye su trabajo; que guíe y oriente al taller. *“La verdad que hemos tenido supervisores casi de nombre, a veces no vienen. Y cuando lo hacen vienen a criticarnos, no en forma de ayuda”* (Fp15, 16).

Tabla N° II- 14: Calificación del aporte del supervisor

Calificación del aporte del supervisor a	% Profesores		% Directores	
	2000*	2004	2000*	2004
talleres de profesores	56.8	72	95	83.8
talleres de aprendizaje	60.4	70.9	95.8	83.5
utilización de recursos educativos	63.1	67.7	83.2	77.3
gestión educacional	60.6	72	86.5	83.9

Base: Profesores y directores que evalúan el aporte como Bueno y Muy Bueno.

*Mineduc-Asesorías para el Desarrollo, 2000.

Pese a las deficiencias indicadas predomina en profesores y directores una evaluación positiva del trabajo del supervisor. En efecto, para algunos docentes el rol del supervisor es “...excelente. La labor de él es muy provechosa, ya que a veces nos hace alcances sobre cosas que nosotros no le hemos dado mucha importancia y que podemos mejorar los aprendizajes tomando en cuenta los objetivos que uno evalúa” (Rp7, Abp26). Frente al profesor representa una autoridad técnica o una idoneidad, experticia pedagógica-curricular: “Perito” (Qp20, Abp25), pero, a la vez, esta experticia se entrega en forma dialógica; sin humillar al otro. La supervisión se realiza como una asesoría o apoyo (tipo “coaching”) que en ningún caso vulnera o prescinde de los conocimientos profesionales del docente. En estos casos, el supervisor se percibe como “Conductor”, “Ayuda”. “...Refuerza”. “... está para sugerir” (Rp5, Rp6, Abp2).

5. Conclusiones

Los datos reunidos confirman la importancia del cambio que ha provocado el Programa en la función de supervisión en el proceso de su implementación. En la actualidad, los supervisores realizan un trabajo centrado en contenidos técnico pedagógico y la mayoría visita las escuelas al menos una o dos veces al mes entre tres y cuatro horas. La propuesta del Programa ha permitido un crecimiento profesional de los supervisores y a renovar su función al interior de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación.

En cuanto al método de trabajo, prácticamente todos los supervisores tienen un plan de asesoría y la mayor parte de ellos se encuentra satisfecho con los avances obtenidos. Los principales temas de conversación y asesoría que se tratan aluden a los procesos de enseñanza aprendizaje y de la gestión de los establecimientos. En menor proporción, se aborda la relación de la escuela con la familia y la comunidad lo que afecta la integralidad del enfoque que promueve el Programa.

Los supervisores trabajan principalmente con los directores y equipos directivos de los establecimientos; el apoyo que entregan, por lo general, tiene una percepción positiva. Entre las principales dificultades que se presentan, se encuentran la sobrecarga de trabajo y el cambio frecuente del supervisor asignado a la escuela, lo que afecta la continuidad y conocimiento mutuo.

Los docentes también tienen una visión positiva del aporte de los supervisores pero, en una proporción menor que la expresada por los directores. Esta tendencia se verificó también en las entrevistas abiertas y grupos focales. Para parte de los profesores, el supervisor es una autoridad y un apoyo especialmente para los talleres de profesores. Sin embargo, se percibe que visita esporádicamente el establecimiento y la mayor responsabilidad de la conducción de los talleres recae en el liderazgo interno de la escuela.

CAPITULO III

GESTIÓN EDUCATIVA Y LIDERAZGO DEL DIRECTOR

El componente de Gestión del programa se inicia en 1993 con la implementación de una fase piloto que contó con la asesoría de la Pontificia Universidad Católica y del CIDE. En esta etapa se organizaron Equipos de Gestión Comunal que integraron a los tres actores claves del sistema: sostenedores, supervisores y directores de establecimientos quienes se coordinaron en función de los conceptos de planificación estratégica y diseño de Proyectos Educativos Institucionales. El principal problema de esta estrategia de gestión estuvo, principalmente, en el ámbito comunal. Existió una distancia muy grande entre la planificación comunal y la realidad de las escuelas y sus problemas cotidianos y unos pocos años después se abandona este trabajo territorial.

En 1998, se reformula el modelo de Gestión y se inicia una nueva fase de trabajo asesorada ahora por la Universidad Academia Humanismo Cristiano y el PIIIE. En esta fase, la gestión escolar se entiende como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el grupo directivo para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de la comunidad educativa” (Mineduc, 1998:24). En esta etapa, se optó por fortalecer los equipos de gestión en cada una de las escuelas; se capacita a directores y equipos de gestión en planificación estratégica de tipo situacional y, en forma directa, se asesora a un grupo de supervisores y de escuelas del Programa en temas tales como resolución de conflictos; liderazgo participativo y planificación entre otros.

En la actualidad, el componente de gestión ha logrado consolidar estructuras de funcionamiento y prácticas de acción innovadoras a nivel de las escuelas y de la supervisión. El programa promueve la conformación de Equipos de Gestión Escolar (EGE) en donde participan el director, jefe técnico y el profesor-coordinador del taller de profesores. En algunos casos, invitan el Centro de Padres y/o miembros de la comunidad.

El director y el EGE juegan un rol central en focalizar el esfuerzo compartido de la escuela en los aprendizajes de los niños. Promueven la participación en los Talleres; fortalecen la toma de decisiones en relación con el currículo; evaluación e innovación en las prácticas educativas. En la dimensión relacional, favorece la creación de un clima de colaboración; de participación en la toma de decisiones; establece relaciones horizontales y crea espacios de participación real.

La planificación y gran parte de las decisiones de gestión están situadas en el Director y su equipo de gestión educativa (EGE); los supervisores han sido capacitados para asesorar y dar apoyo técnico a los directores y equipos de gestión de cada uno de los establecimientos. Se ocupa como herramienta de trabajo los **compromisos de gestión**; introduciendo así un concepto de **rendición de cuentas** y de **cumplimiento de metas** que adquiere una importancia particular en la relación de la escuela con el supervisor y el sistema escolar.

En este capítulo, se analizarán algunas características del proceso de instalación y de funcionamiento de estructuras y orientaciones nuevas de gestión y se evaluará hasta qué punto la Gestión del Director se traduce en acciones de apoyo al mejoramiento de los procesos de conducción escolar y participación docente con el propósito de alcanzar las metas planteadas.

1. Nivel de importancia asignada a la gestión educativa

Al analizar las opiniones de los actores entrevistados, se constata un pleno acuerdo con la importancia que tiene el rol del director en el logro de resultados de mayor calidad. Por esta razón, podemos plantear que esta es una de las ideas compartidas en las escuelas que forman parte del programa.

Tabla III-1 : Nivel de importancia que le asigna a la gestión educativa.

	% Profesores	% Directores	% Supervisores
Nada importante	.3	.3	-
Poco importante	1.3	.3	-
Más o menos importante	3.8	.5	-
Importante	30.8	16.3	6.7
Muy importante	63.8	82.8	93.3
Total	100.0	100.0	100.0

Base: Profesores, directores y supervisores.

La evaluación positiva es mayor en el caso de los supervisores, los que en un 93.3% manifiestan que la gestión educativa es Muy importante, alternativa que en los directores concentra al 82.8%. En ambos casos, el objeto central de su trabajo y responsabilidad se relaciona con la gestión y, por ello, se percibe como la dimensión más valorada.

No obstante, esta percepción baja en el caso de los profesores donde alcanza un 63.8%. Ello se explica, a modo de hipótesis, porque se asocia la gestión a tareas administrativas y de conducción relacionada con las responsabilidades del director y que son lejanas al quehacer pedagógico propiamente tal. Conviene destacar que, pese a ello, los porcentajes de docentes que le asignan poco o nula importancia a la gestión educativa son bastante marginales (1.6%).

Los indicadores de calidad de calidad del marco lógico del componente Gestión Educativa, también subraya la percepción positiva que, sobre esta dimensión, poseen los profesores y directores. En efecto, según información levantada por el presente estudio, el 67,81 % de los profesores y directivos de la muestra considera de mucha importancia la gestión educativa¹. A ello, se debe agregar la información proporcionada por otro indicador de calidad del marco lógico, “Porcentaje de escuelas que da cuenta pública a la comunidad, al menos una vez al año”, el que asciende a 94,66 % en el año 2002 y 99% en el año 2003. Ambos indicadores, corroboran que fortalecer la gestión interna de la escuela es un aspecto del programa que es altamente valorado por los profesores y directores de las escuelas P-

¹ (1283 / 1892 total de profesores y directores que contestaron validamente la pregunta) * 100 = 67,81 %

900 (ver anexo Marco Lógico del Programa).

En síntesis, los actores coinciden con los resultados de diversas investigaciones y la experiencia internacional que demuestran la importancia que tiene el liderazgo del director y el desarrollo de una gestión participativa para el logro de un buen desempeño de los maestros y de mejores resultados en los aprendizajes (Arzola, S. et al, 2000; Brown, I, 2004; Murillo, F.J., 2003; UNICEF, 2004).

2. Evaluación de gestión directiva en los establecimientos educacionales

Respecto a la gestión directiva en los establecimientos educacionales, se les solicitó a directores y profesores que señalaran su grado de acuerdo con algunas afirmaciones relacionadas con el fin de tener una apreciación respecto de la evaluación que tienen de estos actores. En la tabla que presentamos a continuación, se observa que existe una evaluación positiva en términos generales, en especial, desde la perspectiva de los directores que en definitiva están autoevaluando su gestión.

Tabla N° III-2 Evaluación de la gestión directiva en establecimientos educacionales.

	*% Profesores	*%Directores
Directivos ejercen un liderazgo técnico pedagógico	78.9	94.3
Directivos saben hacia donde quieren proyectar la escuela	83.3	96.4
Directivos estimulan el trabajo en equipo de los docentes	82.2	96.3
Directivos velan por la existencia de buenas condiciones de trabajo para los docentes	79.0	97.0
Directivos gestionan recursos externos para la escuela	76.3	89.0
Directivos estimulan las relaciones escuela y comunidad	81.5	93.7

Base: Profesores y directores.

*Porcentaje que declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación.

En la evaluación realizada por los docentes, se constata que existen componentes de la gestión que consideran más débiles. Entre ellos, la gestión de recursos externos para la escuela, el liderazgo técnico pedagógico y la preocupación por las condiciones de trabajo de los docentes. Pese a ello, podemos concluir que la mayoría de los profesores tiene una apreciación positiva de la Gestión y liderazgo de los directivos existiendo así un disposición positiva hacia el otro lo que favorece el clima interno y la satisfacción que los docentes tienen con su trabajo.

Por otra parte, y pese a las evaluaciones positivas de los directores, se aprecia en ellos un análisis menos optimista respecto a la gestión de recursos externos, específicamente en el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados.

Es interesante contrastar estos datos con la mirada de los supervisores, quienes tienen una mirada más crítica de la realidad de la gestión directiva de las escuelas P-900. Ello se explica por tratarse de actores externos y por la posibilidad que tienen de comparar entre las distintas realidades de las escuelas que supervisan.

Al analizar la evaluación de la gestión directiva que realizan los directores y profesores a la

luz de los datos del estudio anterior, se puede apreciar que para todos los ítemes considerados, la evaluación actual que realizan los docentes es más positiva, especialmente la evaluación del liderazgo técnico pedagógico de los directivos, con una diferencia porcentual de 13.5 puntos. Esta misma tendencia se da entre los directores, que también tienen una evaluación más positiva de la gestión directiva en los ámbitos técnico-pedagógicos, respecto del estudio anterior. Estas diferencias inducen a pensar que en estos años se ha acentuado y perfeccionado el rol de los directivos en la gestión de aspectos técnicos (ver tabla n° 8 en anexos).

Tabla N°III-3: Evaluación de la gestión directiva en establecimientos educacionales según cantidad de escuelas

	% Supervisores				
	Todas	Muchas	Algunas	Ninguna	Total
Los directivos ejercen un liderazgo técnico pedagógico	8.3	10.0	74.2	7.5	100.0
Los directivos saben hacia donde quieren proyectar la escuela	11.8	14.3	70.6	3.4	100.0
Los directivos estimulan el trabajo en equipo de los docentes	14.3	21.0	61.3	3.4	100.0
Los directivos velan por la existencia de buenas condiciones de trabajo para los docentes	17.6	32.8	47.9	1.7	100.0
Los directivos gestionan recursos externos para la escuela	8.4	21.8	63.9	5.9	100.0
Los directivos estimulan las relaciones escuela y comunidad	22.5	23.3	52.5	1.7	100.0

Base: Supervisores.

Los aspectos mejor evaluados por los supervisores son la preocupación que tienen los directivos por las condiciones de trabajo de los docentes y el fomento de las relaciones escuela-comunidad. En este sentido, hay que destacar que esta evaluación difiere de la que poseen los docentes, ya que ellos tienen una visión menos positiva de ambos elementos.

El aspecto que consideran claramente más deficitario es el del liderazgo técnico pedagógico, ya que sólo el 18.3% señala que éste existe en todas o muchas de las escuelas que supervisan, el segundo que se visualiza como más débil es el relacionado con la capacidad de proyectar la escuela (relacionado con el planteamiento de objetivos claros que guíen el quehacer en el establecimiento), y el tercer aspecto más débil identificado, es la gestión de recursos externos.

Estas apreciaciones son preocupantes, en especial por el predominio de un concepto de gestión aislado de la dimensión pedagógica y de la motivación e interés que deben tener los directores y equipos de gestión por los aprendizajes de los estudiantes.

3. Evaluación de nivel de participación de docentes en procesos decisionales

La participación de los docentes en la toma de decisiones es uno de los factores claves que permiten evaluar y caracterizar el tipo de gestión directiva de los establecimientos educacionales. En la tabla que se presenta a continuación, se aprecia que, salvo para los temas financieros, los actores coinciden en que existe un elevado nivel de participación de los docentes en los diferentes tópicos planteados.

Tabla N° III-4: Evaluación de nivel de participación de docentes en procesos decisionales.

Participación de los profesores en...	% Profesores			% Directores		
	Nada	Poca	Mucha	Nada	Poca	Mucha
Elaboración del proyecto educativo institucional	2.9	19.0	78.0	-	14.1	85.9
Definición del reglamento de la escuela	2.3	13.2	84.5	0.3	6.3	93.5
Innovaciones curriculares y pedagógicas	2.5	17.2	80.3	0.5	17.8	81.7
Elaboración de proyectos de mejoramiento educativo	3.2	18.6	78.3	4.9	15.8	79.3
Temas financieros de la escuela	29.5	34.2	36.3	19.3	41.1	39.6

Base: Profesores y directores.

Hay que mencionar que, pese a lo señalado, existen diferencias en cuanto a las percepciones de directores y docentes, en especial, en lo que se refiere a la participación que han tenido los docentes en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del reglamento de la escuela. En este caso los porcentajes de docentes que señalan que ha habido mucha participación son menores a lo que señalan los directivos.

Los docentes de establecimientos con Jornada Escolar Completa declaran tener una mayor participación en cada uno de los tópicos planteados que los docentes de establecimientos sin JEC. En tanto que los profesores de escuelas municipales señalan tener una mayor participación en la elaboración del proyecto educativo y en temas financieros, que los docentes de escuelas particulares subvencionadas.

El tamaño del establecimiento es otra de las variables que incide en las diferencias. En efecto, los docentes de establecimientos chicos declaran, en mayores porcentajes que los establecimientos de mayor tamaño, que tienen una real participación en los diferentes ámbitos planteados, especialmente en los temas financieros y en la definición del reglamento.

En cuanto a las características de los docentes, se puede decir que los profesores más jóvenes, con menos experiencia y con menor antigüedad en la escuela, declaran un menor nivel de participación en términos generales.

En relación a la participación de los docentes en la toma de decisiones, se puede afirmar que la gran mayoría de los profesores se siente partícipe de los procesos decisionales que se llevan a cabo en las escuelas, ya que el porcentaje que señala que la dirección toma decisiones sola es bajo (7.7% de los docentes).

Tabla N°III-5 : Afirmación que mejor representa lo que sucede en la escuela respecto a la toma de decisiones, de acuerdo a Profesores y Directores

	% Profesores	%Directores
La dirección toma las decisiones sola	7.7	1.3
La dirección decide considerando sugerencias de docentes	46.4	40.7
Los docentes y la dirección deciden de manera conjunta	44.4	56.8
Los docentes toman las decisiones solos	1.5	1.3
Total	100.0	100.0

Base: Profesores y directores.

Nuevamente en este punto se constatan diferencias relativas en las apreciaciones que tienen directores y docentes, lo que se refleja en el mayor porcentaje de directores que señalan que las decisiones se toman en conjunto (56.8% versus el 44.4% que señalan los profesores).

Los profesores y directores de establecimientos municipales, poseen mayores porcentajes en la categoría “Los docentes y la dirección toman decisiones de manera conjunta” que aquellos de establecimientos particulares subvencionados. También se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el caso de los establecimientos con Jornada Escolar Completa, ya que en estos últimos los docentes, en un mayor porcentaje, declaran que los procesos decisionales son más participativos. Lo mismo ocurre con los establecimiento de menor tamaño, los que poseen menores porcentajes de profesores que declaran que la dirección toma decisiones sola.

En relación a la evaluación del nivel de participación de los docentes en los procesos decisionales se aprecian sólo algunas diferencias porcentuales menores entre los resultados del actual estudio y el estudio anterior. Estas son las siguientes: en el actual estudio los docentes señalan en mayor porcentaje tener mucha participación en innovaciones curriculares y pedagógicas con un 80.3% cifra levemente superior al 74.9% declarado en el estudio anterior. Además, en el actual estudio los profesores declaran una menor participación en la elaboración de proyectos de mejoramiento educativo con un 78.3%, cifra inferior en algunos puntos al 83.1% declarado en el estudio pasado (ver tabla n° 9 en los anexos).

4. Nivel de autonomía del director respecto del sostenedor

Los directores de los establecimientos educacionales, en general, señalan que poseen mayor autonomía respecto de su sostenedor en aquellos temas vinculados a la planificación técnico-pedagógica que en otros de carácter más administrativo. Hay que destacar que para cada uno de los ítemes considerados, los directores de establecimientos particulares

subvencionados declaran poseer mayores niveles de autonomía que los directores de establecimientos municipales, especialmente en los aspectos relacionados con la planificación técnico-pedagógica; gestión de recursos humanos e inversiones en infraestructura y equipamiento.

Tabla N° III-6 Grado de autonomía de la dirección en las decisiones en determinados temas/Dependencia

		Dependencia		Total
		Municipal	Particular Subvencionado	
Planificación técnico-pedagógica	Sin autonomía	4.0	-	3.5
	Poca autonomía	7.1	2.7	6.3
	Mucha autonomía	88.9	97.3	90.2
Gestión de recursos humanos	Sin autonomía	31.3	6.8	26.7
	Poca autonomía	47.1	27.4	43.3
	Mucha autonomía	21.7	65.8	30.0
Manejo de recursos económicos	Sin autonomía	31.3	17.8	28.7
	Poca autonomía	42.1	37.0	41.1
	Mucha autonomía	26.6	45.2	30.2
Inversiones en infraestructura y equipamiento	Sin autonomía	37.6	24.7	35.1
	Poca autonomía	38.8	26.0	36.4
	Mucha autonomía	23.6	49.3	28.5

5. Existencia de equipo de gestión y evaluación de su funcionamiento

El equipo de gestión es una instancia clave que debe considerarse en el análisis de la gestión educativa ya que representa, en gran medida, la institucionalización de la participación de los distintos actores de la comunidad escolar. En algunos casos contempla la participación de representantes de organizaciones de padres o miembros de la comunidad escolar.

Según los datos recopilados, el equipo de gestión es una instancia que existe –en mayor cantidad que el año 2000- y que, en general, esta instancia funciona al interior de los establecimientos educacionales. Un 96.2% de los profesores y el 97.2% de los directores entrevistados declaran que si existe el equipo de gestión en su establecimiento (ver cuadro n° 10).

Ahora bien, en cuanto a la importancia o peso que tiene el equipo en los establecimientos educacionales, existen diferencias entre directores y profesores tal como se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla N° III-7 Afirmación que mejor representa la importancia del equipo de gestión

	% Profesores	%Directores
El equipo de gestión tiene rol fundamental en gestión educativa	52.8	67.0
Equipo de gestión tiene participación acotada en algunos temas	21.8	3.4
El equipo de gestión participa sólo eventualmente en temas	18.4	24.2
El equipo de gestión se conformó pero no funciona	6.9	4.4
Total	100.0	100.0

Base: Profesores y directores.

Como se observa en la tabla para los directores y para más del 50% de los docentes este equipo tiene un rol fundamental en la gestión educativa al interior del establecimiento educativo. Sin embargo, para un porcentaje importante de docentes el equipo de gestión tiene una participación acotada sólo a algunos temas (21.8%) o participa sólo eventualmente en algunos casos específicos (18.4%). Tampoco se puede dejar de señalar un preocupante 6.6% de docentes que señala que el EGE se conformó pero no funciona.

6. Existencia de Proyecto educativo institucional y realización de acciones relacionadas con el PEI

El proyecto educativo, según los datos recopilados, está implementado en el 69% de los establecimientos educacionales (más del 65% observado en el año 2000), y en un 25% de ellos está en curso de implementación. Los porcentajes de establecimientos sin un proyecto educativo alcanzan un 6% aproximadamente (entre los que no tienen y los que están en proceso de formulación).

Como lo muestra la tabla siguiente, los establecimientos particulares subvencionados tienen un mayor porcentaje de profesores que declaran que el PEI ya está implementado (76.2%) en relación a lo que declaran los docentes de establecimientos municipales (contra un 65% en el año 2000). La misma tendencia se aprecia para los establecimientos sin JEC. En este caso son mayores los porcentajes de docentes que dicen que el establecimiento tiene el PEI “implementado” en relación a los docentes de establecimientos con JEC.

Tabla N° III-8 : Existencia de proyecto educativo institucional PEI

	% Profesores	%Directores
No existe	3.0	2.0
Está en elaboración	3.1	3.0
Si, se está implementando	24.7	25.8
Ya está implementado	69.3	69.3
Total	100.0	100.0

Base: Profesores y directores.

Hay que destacar que, en la gran mayoría de los establecimientos, se llevan a cabo todas las actividades relacionadas con el PEI que se indagaron en el marco de este estudio, teniendo el menor porcentaje la alternativa “Comunicación de resultados a la comunidad escolar” (88.2% de los profesores y 90.5% de directores).

En la Tabla siguiente se observa que la comunicación de los procesos y resultados de la gestión, tiene un elevado nivel de realización con más del 90% (el 91.4% de los profesores y el 93.7% de los directores señalan que se realiza al menos una vez al año), siendo mayores los porcentajes que declaran los directores y docentes de escuelas municipales que aquellos de particulares subvencionadas.

Tabla N°III-9 : Realización de actividades relacionadas con el PEI

	% Profesores		%Directores	
	Si	No	Si	No
Se define plan de acción (PAA) anualmente	97.3	2.7	98.4	1.6
El plan de acción se evalúa anualmente en la escuela	94.3	5.7	98.4	1.6
Los resultados de la evaluación son comunicados a la comunidad escolar	88.2	11.8	90.5	9.5

Base: Profesores y directores de escuelas donde se este implementando o se halla implementado el PEI.

7. Evaluación de efectos del P900 en la gestión educativa de los establecimientos educacionales

Los actores entrevistados evalúan positivamente los efectos que tiene el P-900 en la gestión educativa. Los datos reunidos demuestran que altas proporciones de profesores y directores consideran que el P-900 ha influido positivamente en cada uno de las dimensiones de la gestión consultadas.

Los supervisores, por su parte, consideran muy importantes los cambios en la gestión educativa y que son resultados de las acciones del P900. El único aspecto en el que expresan una evaluación menos positiva es el referido a la implementación curricular. En efecto, 14.1% de los supervisores señala que los cambios en esta dimensión han sido nada o poco importantes.

Tabla N° III-10: Importancia de los mejoramientos en escuelas P-900

	% Supervisores		
	Muy importante	Poco importante	Nada importante
Organización curricular	90.0	7.5	2.5
Preparación para la enseñanza	92.5	5.8	1.7
Acción docente en el aula	91.7	5.8	2.5
Evaluación de la implementación curricular	85.8	10.8	3.3

Base: Supervisores.

Los aspectos mejor evaluados por los docentes, son los relacionados con el desarrollo de competencias internas que permiten llevar de mejor manera la organización y gestión educativa del establecimiento. Por ejemplo, la capacidad de conocer las debilidades y fortalezas de la escuela (diagnóstico), la precisión de objetivos y metas para la escuela (planificación) y los criterios de seguimiento y evaluación de la gestión escolar (dimensión evaluativa). La distribución obtenida se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla N°III-11 : Aspectos beneficiados en la escuela por la llegada de P-900

	*% Profesores	*% Directores
Precisión en los objetivos y metas para la escuela (PEI)	91.1	94.7
Conocimiento de las fortalezas y debilidades de la escuela	96.0	98.2
Coordinación entre los distintos agentes educacionales	88.5	94.4
Intercambio y conocimiento de experiencias con otras escuelas	52.1	71.6
Gestión de proyectos de mejoramiento para la escuela	87.8	84.2
Redes de apoyo con otros actores de la comunidad	75.8	84.3
Actividades conjuntas entre la escuela y la comunidad	81.8	85.6
Relaciones con el Ministerio de Educación	84.4	91.4
Consideración de las necesidades especiales de alumnos	93.2	91.4
Los criterios de seguimiento y evaluación de la gestión escolar	90.4	95.2
La relación escuela y su sostenedor particular o municipal	78.6	79.6

Base: Profesores y directores.

*Porcentaje que declara que su escuela se vio beneficiada en el aspecto correspondiente.

Como se aprecia en la Tabla, los aspectos menos beneficiados son: el intercambio y conocimiento de experiencias con otros establecimientos, la generación de redes de apoyo con otros actores de la comunidad, relación entre la escuela y el sostenedor y la realización de actividades conjuntas entre la escuela y la comunidad.

Esta evaluación menos positiva se constata con más frecuencia en los establecimientos municipales, que en los particulares subvencionados y en los establecimientos sin JEC, que en aquellos con JEC. Llama la atención que los actores de los establecimientos educacionales no fomenten una relación más cercana entre la escuela y la comunidad. Sólo un 25% de los directores y profesores lo mencionan como un objetivo importante.

Sin embargo, los profesores y directores de establecimientos pequeños (menos de 300 alumnos) le asignan una mayor importancia al fomento de la relación con la comunidad y para ellos es uno de los objetivos importantes del P900. Por otra parte, los profesores de establecimientos con menores índices de vulnerabilidad y aquellos de establecimientos sin JEC, mencionan menos que aquellos de colegios con mayores IVE y con JEC, el fortalecimiento de la relación escuela comunidad como uno de los objetivos del P900.

Pese a lo anterior, se evidencia una preocupación de los directivos por el tipo de relación que establece el establecimiento con la comunidad. En efecto, más del 80% de los profesores y el 93.7% de los directores señalan que los directivos cumplen con estimular las relaciones escuela-comunidad, esta opinión tiene un mayor porcentaje entre los docentes de establecimientos con menores índices de vulnerabilidad escolar (menos de 25), lo que

podría indicar que el énfasis en establecer relaciones con la comunidad de alguna medida está condicionado por la características del entorno social del establecimiento. Hay que destacar además, que entre los directores más jóvenes se aprecia un mayor interés por fomentar la relación escuela-comunidad.

La percepción de los profesores es consistente con las apreciaciones de directores y profesores. Más del 50% de los supervisores, señala que sólo en *algunos* establecimientos los directivos se preocupan de estimular la relación escuela comunidad. En tanto que un 22.5% señala que en todas las escuelas que supervisan, los directivos se preocupan de esta relación. En cuanto a la importancia que los supervisores le otorgan al tema relación escuela-comunidad en sus visitas a los establecimientos educacionales, la mayoría de los supervisores señala que abordan el tema Siempre o Casi siempre (69.2%).

En cuanto a la percepción sobre los aspectos que se han visto beneficiados por el P900, se evidencian algunas diferencias en los datos de este estudio respecto del anterior (ver tabla nº 11 en anexos). Estas diferencias son básicamente las siguientes:

- Los directores encuestados para el presente estudio consideran en un mayor porcentaje que los directores encuestados para el estudio anterior, que el P900 ha contribuido al intercambio y conocimiento de experiencias con otras escuelas y también a precisar los objetivos y metas para la escuela.
- Los profesores valoran más el impacto del P900 en los criterios de seguimiento y evaluación de la gestión escolar que los profesores encuestados en el estudio anterior. Por otro lado los docentes en un menor porcentaje que los encuestados para el anterior estudio, mencionan el intercambio y conocimiento de experiencias con otras escuelas como una dimensión impactada positivamente por el P900.
- Tanto profesores como directores encuestados para el presente estudio coinciden en valorar más que los actores encuestados en el estudio anterior el impacto del programa en la conformación de redes de apoyo con otros actores de la comunidad, la realización de actividades conjuntas entre la escuela y la comunidad y en las relaciones que los establecimientos tienen con el ministerio de educación y con el sostenedor.

En definitiva, se puede concluir que, pese a la baja mención actual de los factores vinculados con la “relación de los establecimientos con su entorno”, se constata un cambio positivo en el tiempo. Ello evidencia una mayor apertura de las organizaciones educacionales hacia su entorno, la que es percibida positivamente por los actores, y que atribuyen en gran medida a un efecto del programa.

8. Los compromisos de Gestión

En el año 2001 el equipo central del Programa solicita a los DEPROV una sistematización y consolidación de las metas anuales de sus escuelas para poder hacerles seguimiento y centrarlas de un modo más efectivo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Se inicia así una interesante innovación aplicada en el periodo 2001-2004, conducente a la definición de **metas de gestión** a la cual se compromete el conjunto de la escuela. Se trata de metas numéricas a lograr y que dan cuenta del mejoramiento de la eficiencia y de la eficacia de la escuela. Este es un cambio importante, porque introduce el principio de **rendición de cuentas** de la escuela en su relación con los supervisores y el equipo central; la identificación de estrategias y el desarrollo de planes de mejoramiento.

Este tipo de compromisos, son reforzados, a su vez, por la campaña LEM y las acciones que desarrollan algunas Secretarías Regionales de Educación para el logro de metas de gestión estrechamente relacionadas con el mejoramiento, entre otros, del nivel de retención y aprendizaje².

Este fue un tema crítico tratado, fundamentalmente, en los Grupos Focales realizados con profesores. La mayor parte de los participantes percibe estas metas como una obligación a la cual se deben adaptar (o ajustar) y, por lo mismo, los compromisos asumidos son muy difíciles de lograr.

El no cumplimiento de las metas deriva en una evaluación negativa tanto para los establecimientos como para los profesores. Para evitar estas evaluaciones negativas, en algunos establecimientos se realizan acciones que eviten la censura y aseguren frente al sistema el cumplimiento de las metas. Por ejemplo, *“arreglar los porcentajes a fin de año”*; *“pasar de curso a niños que no han aprendido los contenidos básicos causándoles mayor daño”*; entre otros.

Para los profesores, el compromiso de gestión se asocia a obligaciones por cumplir y que distan mucho de la realidad de los niños y de la posibilidad de las escuelas de lograrlo. Por ejemplo, obliga a mejorar las prácticas pedagógicas, a obtener mayor aprobación y menor repetición, a mejorar el rendimiento en las pruebas SIMCE, entre otros. Como señala un profesor *“yo entiendo que, la idea del compromiso de gestión es que uno se involucre y haga todo lo que uno puede hacer (...), pero el cuento es que aquí hay cosas uno tiene que ser... Cosas de psicopedagogía, de psicólogo... me entendí...tu tení que cumplir con lo que*

² Por ejemplo, la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana ha desarrollado una experiencia de apoyo a la supervisión para el logro de compromisos de gestión a través de internet. Este es el "Sistema de Fortalecimiento de la Gestión de la Supervisión Técnica Pedagógica" y que permite a los Supervisores establecer "Compromisos de Gestión" y realizar un seguimiento de las visitas que realizan a los Establecimientos Educativos durante el año escolar. El Sistema mantiene un registro de las visitas programadas del supervisor; permite a los Directores de Escuelas ingresar sus observaciones respecto de las actividades que realicen los Supervisores observar los avances del plan de visitas y de las variables básicas de estado de logro educacional reflejados en el "Compromiso" establecido (Mayor información en www.mineduc.cl/doc/supervision/supervision.htm)

te comprometiste... me entendí...” (F2-P4 dialogo entre M1-M2 y H1), (F2-P4 dialogo entre M1-M2 y H1), “por que llega final de año nosotros tenemos que estar arreglando los porcentajes y después pasa los mismo con los niños a final de año con los niños tenemos que estar arreglando las notas porque tenemos un límite de niños para dejar repitiendo sabiendo que hay niños que no pueden pasar...” (F2-P4 dialogo entre M1-M2 y H1), “Y cumplir el compromiso de gestión, aquí yo tengo anotado en el libro el compromiso de gestión para este año que es del 80%, yo tengo que llegar con el curso que tenga con ese 80 % con el curso que sea y eso es una imposición. Nuestras metas eran otras, nosotros queríamos llegar a un 70%...incluso a un 60 estaba bien” (F5-P7-H1 y H2).

Para los profesores, este tipo de metas vienen “de afuera” y “desde arriba”. No toman en cuenta la realidad o las diferencias del contexto de trabajo de los mismos profesores. Se plantea que la misma filosofía del Programa plantea un respeto y consideración de la diversidad pero, en el momento de evaluar, a todos se los considera como iguales. Ello se evidencia en las siguientes opiniones:

“No se considera bien lo de la adaptación curricular, no se respeta la diversidad no se respet... no se respetan los colegas que tienen, por ejemplo, 15 niños con problemas y después evalúan a todos por iguales y los ritmos de aprendizaje se fueron a la basura (F5-P8-H1 y M1)... “aquí nos miden a todos por igual, todos los niños de Chile van a hacer medidos exactamente igual y seguramente como en esta escuela hay mas niños con problemas, vamos a quedar mal evaluados” (F5-P9-H1 y M).

“es una contradicción que el compromiso de gestión te piden el 80 % y que te hagan hacer evaluaciones diferenciadas a los niños con necesidades diferentes y al final de cuenta te los meten a todo en el mismo saco... entonces de que sirvió que tu bajaras el nivel de complejidad con los niños que tienen problemas, si al final les tienes que aplicar el 80. Yo tengo 12 niños que ni siquiera van en el 40 y a finales de octubre se va evaluar y me piden el 80 y tu crees que yo voy a llegar con un limítrofe a un 80, y tu crees que voy a llegar con 6 niños con anfetaminas a un 80, yo hablo de mi curso solamente”(F5-P-M3)

Por estas razones los profesores proponen una interpretación particular del cumplimiento de las metas. Para ellos, no se trata de un mero “cumplimiento” de las metas sino que, más bien, de un “ajuste”. Como señala uno de los participantes “*tu tenís que cumplir con lo que te comprometiste... me entendí...yo creo que el concepto no es cumplir, si no ajustarse, nosotros tenemos que ajustarnos, no necesariamente cumplir...todo lo que nos planteamos es para un logro, pero si nosotros nos ajustamos a lo que nos piden es distinto, porque de adonde viene el imperativo... de arriba no viene de nosotros” (F2-P4-M1-M2-H1),*

Las opiniones dan cuenta de una representación del problema que distingue claramente un “nosotros” y una realidad interna (la de la escuela) y un “ellos” y otra realidad externa (la del sistema) expresadas en las metas a alcanzar. La siguiente tabla da cuenta de dimensiones asociadas a esta distinción.

Tabla N° III-12 Visión de la diferencia entre el sistema educacional y social y la propia realidad.

T	Realidad (nosotros/interno) +	Sistema (ellos/externo) -
Percepción general	Hay diferentes realidades propias que existen dentro de las aulas (F2-P2-P4-H1) Hay que cumplir con lo que nos comprometimos aunque sea mentira (F2-P2-P4-H1)	Elemento de una cúpula de cristal que no necesariamente ha tocado la realidad (F2-P2-P4-H1) Se toma un elemento estadístico nacional (F2-P2-P4-H1) Nos obligan a firmar (F5-P7-H1-H2)
Innovaciones	(viene de nosotros)	Imperativo viene de arriba (F2-P4-M1-M2-H1)
Tipo de metas	(metas diferenciadas), diversidad, adaptación curricular (F2-P4-M1-M2-H1) Nuestras metas eran hasta un 60% (F5-P7-H1-H2) No se pueden cumplir realmente (F5-P8-H1-M1)	(Metas homogéneas) Piden porcentajes irreales (F2-P2-P4-H1) Nos impusieron un 80% (F5-P7-H1-H2)
niños	Niños diferentes Tengo niños limítrofes (F5-P7-H1-H2)	(Niños Homogéneos) Las autoridades no entienden las diferencias (F5-P7-H1-H2)
Método de trabajo	Por una realidad concreta y sobre esa realidad empezar a mejorar todas las diligencias que podamos tener (F2-P2-P4-H1)	Objetivos mediáticos que pueda tener el establecimiento en relación a los logros que nosotros tenemos que estar arreglando los porcentajes y después pasa los mismo con los niños a final de año con los niños tenemos que estar arreglando las notas porque tenemos (F2-P2-P4-H1)
Relación sistema realidad	Tenemos que hablar un mismo idioma, que las ordenes que se hagan en un minuto, ya que sean coherentes con lo que uno está logrando para ser más aterrizado (F2-P2-P4-H1)	A nosotros nos piden por ejemplo el compromiso de gestión, con todo respeto es una farsa (F2-P2-P4-H1)
evaluaciones	Nos obligan a hacer evaluaciones diferenciadas (F5-P-M3)	Luego aplican Simce (F5-P-M3)

En la Tabla, se aprecia claramente que existe una fuerte distinción entre lo que es exigido por el sistema y la realidad en la cual trabajan los profesores. Se constatan dos realidades donde una se sobrepone a la otra. Por un lado, la realidad construida desde la percepción y requerimientos del sistema y, la otra, una realidad construida desde el “mundo de la vida” y cultura de la escuela. El concepto de «mundo de la vida» es desarrollado por J. Habermas y utilizado por R. García (2004) para dar cuenta de la complejidad de las prácticas e interacciones en la realidad propia de las escuelas. El concepto hace referencia un conjunto de convicciones, más o menos manifiestas, pero compartidas por un grupo que, sin ser

sometidas a diálogo colectivo, son asumidas como referentes cultural y práctico no debatido.

Situados en esta particularidad, los profesores creen que no se pueden aplicar a sus propias escuelas estándares que responden a valores de logro universal o iguales para todas las escuelas. Los establecimientos del programa tienen una particularidad y por ello son atendidas de un modo focalizado.

La mayor parte de los profesores participantes en los Grupos Focales piensa que el compromiso de gestión no es aplicable para la realidad de las escuelas P-900 (F2-P2-P4-H1, F2-P21-H1, F3-P2-H1, F4-P26-H1-P50-M2-P51-M1, F5-P7-H1). Según ellos, este tipo de compromiso *no toma en cuenta las adaptaciones curriculares y no respeta la diversidad*.

Como señala un profesor *“las autoridades no entienden que hay diferentes tipos de niños con más o menos problemas de aprendizaje y obviamente que tengo que luchar con ellos para llegar a un 80% y con los mismos tiempos, hay niños que son lectores normales lento y tienen que llegar de aquí a fin de año a que lea comprensivamente y eso es mucho pedir porque son niños con capacidades diferentes, y ese compromiso nos obligaron a firmar o lo firman o lo firman. Yo se no lo voy a cumplir me pueden pedir el 100% pero no se puede (F5-P8-H1), “Es como que existe una obsesión por creer que todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo, sin tomar en cuenta lo de las adaptaciones curriculares y creen que hacer una adaptación curricular es poner una actividad aparte para los niños, no se respeta la diversidad, no se respeta, no se respetan los colegas que tienen por ejemplo 15 niños con problemas y después evalúan a todos por iguales y los ritmos de aprendizaje se fueron a la basura (F5-P8- M1), “el compromiso de gestión, con todo respeto es una farsa. Es una mentira... piden porcentajes que no son reales ya...más encima te los arreglan” (F2-P2-P4-H1).*

En lo que respecta a las metas que tienen dentro de los establecimientos y a las metas del sistema, se observan importantes diferencias. Desde las escuelas (realidad interna) , los profesores plantean metas diferenciadas que consideren la diversidad y las adaptaciones curriculares. Se trata así de metas realistas y en directa relación con la realidad en la que están insertos. *“yo pienso una cosa, ahora mismo con la integración hay que hacer adaptaciones curriculares, supongamos yo en primer año me propongo hacer todo el abecedario y yo para estos niños que tienen problemas e integración yo digo ya a este alumno le voy a exigir que aprenda una cantidad de letras y si ese alumno aprende y no sabe leer igual voy a tener que pasarlo de curso y voy a tener que evaluarlo igual que a otros niños y que va pasando eso te va obligando a pasarlos porque cumplen lo que te vas proponiendo y eso es absurdo, yo digo que eso no puede hacer eso no se debería hacer tantas adaptaciones curriculares hay muchos niños limítrofes que van pasando y llegan a 8° sin saber leer” (F4-P50-M2).*

En síntesis, los profesores creen que para que esta aplicación del compromiso de gestión sea real y efectiva debería partir desde la realidad concreta y sobre ella empezar a buscar las mejoras que se puedan realizar. Por otra parte, se plantea que debería existir una mejor coordinación curricular y administrativa que sea coherente con lo que se va logrando para tener metas más “aterrizadas”: *“entonces yo creo, creo que si no partimos por una realidad*

concreta y sobre esa realidad empezar a mejorar todas las diligencias que podamos tener...ya no vamos a ganar nunca, eso tiene que partir de una coordinación no solamente en términos curriculares sino también administrativos tenemos que tener hablar un mismo idioma, que las ordenes que se hagan en un minuto, ya que sean coherentes con lo que uno está logrando para ser más aterrizado” (F2-P2-P4-H1).

9. Conclusiones

El fortalecimiento de los equipos de gestión y del liderazgo del Director se asume en el marco de un proceso de descentralización mayor que promueve la Reforma Educativa en el país. Se espera que las escuelas sean cada vez mas autónomas y aumente el campo de sus atribuciones y decisiones.

La información obtenida nos muestra que hay logros importantes en este esfuerzo. Pero también existen tensiones y contradicciones que son fruto de problemas mayores de regulación no resueltos en el marco de las políticas educativas en curso.

El componente de Gestión tiene importantes logros a su haber en la formación de directores, organización de equipos de gestión; existencia de PEI y planes de gestión, entre otros indicadores. Todos ellos han mejorado el clima interno y han fortalecido la autonomía en importantes ámbitos de la gestión.

Pero, al mismo tiempo, este proceso ha significado la construcción de un tipo de gestión y de autonomía que fortalece el rol del director como proveedor y administrador de recursos; refuerza los límites que separan la escuela de su entorno y centra la relación y rendición de cuentas de la unidad escolar hacia “arriba” (el sistema) y no hacia la comunidad.

Los directores, al asumir tareas principalmente asociadas a la Gestión de recursos difícilmente pueden asumir, a su vez, el liderazgo, y conducción de un cambio pedagógico. Los supervisores confirman este tipo de resultados al destacar que el aspecto más deficitario de los Directores es el del liderazgo técnico-pedagógico, ya que sólo el 18.3% señala que este existe en todas o muchas de las escuelas que supervisan, el segundo que se visualiza como más débil es el relacionado con la capacidad de proyectar.

Por otra parte, los datos demuestran el aumento de los límites que separan la escuela de su entorno. Entre ellos cabe destacar, la pérdida de la dimensión comunal en los procesos de Gestión; la falta de participación y de espacios de conversación con la comunidad y los padres y, por último, la falta de vínculos e intercambios con otras escuelas y otros actores externos a la organización. Es importante hacer notar; que esta problemática se constata con más frecuencia en los establecimientos municipales, que en los particulares subvencionados y en los establecimientos sin JEC, que en aquellos con JEC.

En cuanto al reforzamiento de relaciones de la escuela con el centro, los datos demuestran que las escuelas de dependencia Municipal tienen menos autonomía que las particular subvencionadas en las áreas pedagógicas; gestión de recursos humanos y en inversiones. En el estudio se ha analizado con particular atención la percepción que existe en la Región

Metropolitana, sobre los “compromisos de gestión”. El análisis de los discursos sobre el tema por parte de los profesores se constata, que éstos se perciben como una modalidad de control que obliga responder a metas definidas por el sistema y que no consideran la realidad y particularidad de las escuelas y de los niños con que se trabaja.

CAPITULO IV

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: FUNCIONAMIENTO DE LOS TALLERES DE PROFESORES.

Los Talleres de Profesores constituyen un espacio de formación y coordinación que se organiza en los establecimientos para la capacitación de los profesores y la implementación del cambio curricular y pedagógico. Desde luego, el taller tiene un carácter institucional y los profesores disponen de 2 horas semanales asignadas reglamentariamente para participar en las reuniones programadas por los talleres.

Los talleres como dispositivo de formación descansan en dos grandes supuestos. En primer lugar, se asume que el ejercicio profesional de los docentes –como el ejercicio de cualquier otra profesión- descansa en conocimientos y representaciones que forman parte de un saber pedagógico que orienta sus interacciones y prácticas de trabajo. Por esta razón, cualquier cambio que se quiera realizar en las prácticas supone un cambio en este cuerpo de conocimientos y representaciones que tienen los profesores de sus propias prácticas.

En segundo lugar, las ideas, conceptos y principios que forman parte del saber pedagógico se construyen a través de las interacciones y prácticas sociales que los profesores tienen con otros en los contextos de formación y de desempeño (Blin, J.F.1997:). Por ello, el cambio de representaciones y la construcción de un nuevo saber no ocurren en forma aislada o sólo a través de un convencimiento personal. Por el contrario, cualquier cambio está en relación con otros. Es decir, está mediado por las interacciones e intercambios que el sujeto tiene con otros y, por esta razón, la formación y el aprendizaje es una experiencia intersubjetiva y social. Ésta es la tesis del enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del sujeto no puede estudiarse sin tomar en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en las cuales se lleva a cabo (Marcelo, C., 2002).

Los talleres, se definen como una instancia generadora de saber pedagógico que contribuye al desarrollo de los docentes como profesionales reflexivos que aprenden de su práctica (Medina, A. et al, 2002). Es decir se trata de un espacio de reflexión de los profesores sobre su trabajo pedagógico “a través del cual la escuela planifica, organiza, diseña y evalúa la implementación del currículo en la sala de clases”¹.

Los talleres asumen que el trabajo entre pares permite la reflexión sobre problemas que son comunes; estimula la autocrítica; el intercambio de experiencias y la generación de criterios y formas de pensar compartidas. De este modo el cambio descansa en la reflexión crítica de la práctica y en la posibilidad de establecer principios de coordinación y de cooperación entre los distintos actores en la escuela. Al inspirarse en estos principios, la estrategia de formación del programa descansa en el aprendizaje colaborativo que ocurre entre pares y que tiene como objeto la experiencia y práctica de los propios sujetos.

¹ Entrevista a M. Rozas

El Programa ha evolucionado en cuanto a los contenidos que se trabajan en los talleres. En la actualidad, están centrados en la implementación curricular, particularmente, en los sectores de lenguaje y matemáticas. Por otra parte, se espera que el Taller contribuya tanto al análisis y evaluación de materiales y metodologías como al intercambio de experiencias y adopción de prácticas pedagógicas efectivas. Por último, sugiere metodologías para favorecer la comprensión e integración del entorno cultural de los alumnos, promover las relaciones escuela comunidad, como también el fomento de la creatividad y el desarrollo de la autoestima en los niños.

En cuanto a su funcionamiento, reúne en forma semanal o quincenal a los docentes de primer y segundo ciclo, al jefe de UTP y Director del establecimiento. El Taller, es supervisado y asistido, al menos cada quince días, por un Supervisor Pedagógico Provincial, cuya función básica consiste en orientar, capacitar, apoyar y supervisar su funcionamiento. El método de trabajo permite la reflexión crítica sobre sus prácticas; el intercambio de experiencias, la elaboración de nuevas propuestas y el establecimiento de coordinaciones y de compromisos.

La implementación de los talleres no ha sido un proceso fácil. Los profesores, por la formación recibida y características de nuestra cultura escolar, tienden a trabajar en forma aislada sin mucha cooperación e intercambio de experiencias. Por ello, en los primeros años de implementación de los talleres los supervisores debieron realizar un especial proceso de acompañamiento a los directores para la organización de estos espacios de formación. Hoy día, los talleres forman parte del paisaje de las escuelas y han logrado instalarse como un dispositivo de formación y de coordinación para el desarrollo profesional de los profesores. El problema ya no es el de la organización del espacio sino que, más bien, los contenidos de trabajo y el efecto que tiene los talleres en el cambio de prácticas en el aula.

En este capítulo, se analizarán las características generales del funcionamiento de los Talleres; la metodología de trabajo y sus focos temáticos; la percepción que existe entre los propios participantes sobre los efectos del taller y sus principales dificultades. Por último, analizaremos las opiniones que tienen los supervisores sobre los talleres y su funcionamiento en las escuelas que están a su cargo.

1. Discurso y cambios en la metodología de los talleres

Para el análisis de las opiniones entregadas sobre el método del Taller son útiles los conceptos de **Clasificación** y de **Enmarcamiento** de B. Bernstein (1988). Se trata de dos categorías claves para comprender el discurso pedagógico que construyen sobre los talleres tanto el programa P-900 como los directores y profesores participantes.

En términos generales, por **clasificación** entenderemos los límites y relaciones que se establecen entre materias y entre contextos y por **enmarcamiento** la comunicación y grado de control que se establece entre los sujetos que interactúan en el contexto del taller. Ambos conceptos pueden tener valores rígidos (expresados con un signo +) o valores flexibles (expresados con un signo -) y que dan cuenta del modo en que se integran o separan los contenidos de los talleres y el estilo comunicativo que se establece entre los actores.

La metodología de trabajo de los talleres ha cambiado en el tiempo. Si utilizamos las categorías descritas apreciamos que tales cambios se relacionan con los contenidos que se trabajan en los talleres y con las interacciones y relación pedagógica que se promueve en su interior. Ellos han cambiado tanto en el grado de flexibilidad como en el locus de las categorías mencionadas. En la tabla siguiente, hemos resumido un perfil básico de las características de los talleres en cuando al actor que conduce las reuniones; los contenidos que se trabajan; las relaciones pedagógicas que se promueven y la evaluación de los resultados.

Tabla IV-1: Evolución del Taller de Profesores (1990-2004)

	1990-1992	1993-1997	1997-2000	2001-2004
Conductor Principal	Supervisor Exclusivo	Supervisor para varios programas	Director; Jefe UTP	Jefe UTP, Profesor
Contenidos o Foco	Lenguaje y matemáticas	Principios pedagógicos Generales aplicables a todo el currículo	Reflexión de la práctica, Des. profesional docente	Lenguaje y matemáticas
Relaciones pedagógicas	Directiva. Información nueva propuesta pedagógica	Interactiva y colaboración del centro con otros establecimientos, programas y entre ciclos	Interactiva y centrada en la escuela.	Interactiva con énfasis en información y modelaje para el cambio.
Evaluación	Prueba aplicada por supervisor	Evaluación auténtica	Auto evaluación	Prueba común aplicada por supervisores

Fuente: Elaboración propia a partir de Medina, A. et al (2002) y entrevista a miembros de equipo central del Programa

En la tabla, se aprecian los cambios que ha tenido los talleres en el discurso y práctica del programa. En términos generales, en la etapa fundacional, el Programa actuó de un modo directivo tanto en los contenidos como en la relación pedagógica al interior de los talleres. En esta etapa los talleres se caracterizaron por principios de clasificación y de enmarcamiento fuertes o rígidos y que dan cuenta de un principio de estructuración

centrado en la autoridad. Es el periodo en el cual se hizo necesario instalar una nueva propuesta pedagógica en la base del sistema. Los contenidos vienen “desde arriba” y se capacita directamente a supervisores los que tienen, a su vez, dedicación exclusiva para las escuelas del programa. El enmarcamiento o los principios que guían la comunicación también son fuertes. Es necesario que la comunicación llegue hasta la base del sistema. Los supervisores tienen un rol activo en la organización y conducción de los talleres y ellos mismos realizan la evaluación de los contenidos aprendidos.

En la segunda y tercera etapa (1993 a 2000) -y con matices diferentes en su interior- es posible apreciar un énfasis y valoración distinto. En esta fase, predomina en el discurso y en la práctica valores flexibles tanto en la definición de los contenidos (clasificación) como en la relación pedagógica (enmarcamiento). Los contenidos que se tratan en los talleres son amplios y no exclusivamente curriculares y el taller se concibe como un espacio de desarrollo profesional docente. Por ejemplo, los contenidos, están centrados en principios pedagógicos generales y en la reflexión de la propia práctica de los docentes. Los talleres son dirigidos por directores y jefes de UTP, el supervisor actúa como facilitador y conduce ocasionalmente, y se promueve la autoevaluación del trabajo y resultados del taller. En estos años, el trabajo del supervisor se redefine promoviendo un rol menos protagónico en los talleres para que el liderazgo de los mismos sea asumido internamente por directores y/o profesores (Medina, A. et al, 2002).

Por último, en la etapa actual (2001-2004) constatamos un nuevo cambio y que combina los valores fuertes y flexibles observados en las etapas anteriores. En términos de contenido, el foco y énfasis se encuentra en el currículo pero se mantiene el carácter interactivo de la relación pedagógica privilegiando la conducción del Jefe de UTP y un rol asesor del supervisor. De este modo, en términos de discurso, existe una clasificación fuerte parecida a la de la primera etapa y un enmarcamiento flexible como en las etapas posteriores. En efecto, las reuniones se programan para analizar explícitamente las unidades y recomendaciones para la implementación del nuevo currículo en las áreas de lenguaje y matemáticas (privilegiando el primer ciclo). Los contenidos dejan de estar centrados en los principios pedagógicos generales; la reflexión de la práctica y el trabajo de los profesores de segundo ciclo. Desde el punto de vista de las interacciones y relación pedagógica, se vuelve a la escuela como espacio y centro de las conversaciones, y se mantienen principios flexibles de enmarcamiento al continuar los talleres dirigidos por jefes de UTP o un profesor de la escuela y propiciando relaciones flexibles y cooperativas entre los profesores.

Los cambios descritos dan cuenta de los distintos momentos que el mismo programa ha tenido en su organización y relación con las escuelas. Por tratarse de cambios culturales en la escuela, tanto en las comunicaciones como en las relaciones entre los profesores y directivos, es muy difícil que estos ocurran al mismo ritmo que los cambios en los discursos o como simple consecuencia de una norma administrativa. El problema es más complejo y el cambio no se expresa de un modo parecido en las escuelas tanto en su intensidad como en su extensión. Las diferencias, como también los rasgos comunes, del trabajo de los talleres se analizarán en los acápite siguientes.

2. Funcionamiento del Taller de Profesores

De acuerdo a las mediciones del estudio, prácticamente en todas las escuelas del Programa se realiza el Taller de Profesores (99,5 %). Si consideramos la información proporcionada por los docentes de aula, en lo fundamental, el Taller adopta dos modalidades de organización: se realiza un taller único para todos los profesores (55% de los casos) o se realiza un taller para cada ciclo de enseñanza básica. Es decir, un Taller para docentes de 1° a 4° básico, y otro para docentes de 5° a 8° básico. Este patrón, no varía significativamente según características diferenciales de las escuelas, salvo por el tamaño: según la información proveniente de los profesores en las escuelas pequeñas (82%) y medianas (64%), es más habitual realizar un único taller que en las escuelas de mayor tamaño (44 %).

Tabla:IV-3 ¿Cómo se organiza el taller de profesores?

	% Profesores	% Directores
Se realiza un sólo taller donde participan todos los profesores	55,5	67,7
Se realiza más de un taller según ciclo (ej. 1er ciclo y 2° ciclo)	22,3	19,3
Se realiza más de un taller según áreas de aprendizaje	4,1	6,6
Se realiza más de un taller según jornada (ej. Mañana y tarde)	3,0	2,5
Otra modalidad	4,2	3,9
Otras combinaciones	11,0	-
Total	100,0	100,0

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

Respecto de la frecuencia de realización y duración del Taller, y considerando lo declarado por los docentes, se constata que mayoritariamente (66 % de los casos) el Taller se efectúa con una periodicidad semanal. Otra proporción de escuelas (27 %), lo llevan a cabo quincenalmente. De este modo, se cumple con la asignación de tiempo institucional para el trabajo colectivo de los profesores. Cabe señalar que, en promedio para las escuelas P-900, a los Talleres asisten 18 participantes (ver tablas 12 y 13 en anexos).. Obviamente, este número aumenta según el tamaño de las escuelas (11, 16 y 28 participantes promedio en escuelas pequeñas, medianas y grandes, respectivamente). Según los datos recogidos a nivel de profesores, la asistencia a estos talleres es obligatoria (98 %) y funciona regularmente con asistencia completa (93% de los casos).

3. Conducción y método de trabajo

Como se ha señalado, la conducción del taller ha evolucionado en el tiempo. En el comienzo del programa, el conductor principal fue el supervisor quién, además, tenía un tiempo exclusivo para atender las escuelas del programa. En la actualidad, esta responsabilidad es compartida por los supervisores; directivos y docentes del establecimiento. Estos últimos son los que con mayor frecuencia y en más casos están encargados de conducir el taller. Entre los directivos del establecimiento, se señala

reiteradas veces que la persona encargada de conducir el taller y de hacer la planificación semanal es el jefe (a) de la Unidad Técnica Pedagógica. Esta persona es la responsables de distribuir los trabajos, los materiales y de evaluar los resultados que se obtienen.

Al consultar a los docentes respecto de quienes conducen el Taller de Profesores, las respuestas se concentran en dos actores: el Jefe UTP (66 % de menciones) y el Director del establecimiento (49% de menciones). Sin embargo, se observa que también con frecuencia se recurre a otras modalidades de conducción en que participa un profesor designado como responsable (distinto del jefe de UTP) y conducción rotatoria entre docentes. Asimismo, los datos reflejan que con cierta periodicidad los talleres son conducidos por el supervisor DEPROV.

Tabla N° IV-4: Responsables de coordinar o animar los talleres de profesores

	% Profesores*	%Directores*
Director de la escuela es el responsable de coordinar/animar los Talleres	48,8	63,1
El jefe de UTP es el responsable de coordinar/animar los Talleres	66,1	72,4
Un profesor designado es el responsable de coordinar/animar los Talleres	31,2	28,6
Profesores que se van rotando son responsables de coordinar/animar los Talleres	26,8	29,4
El supervisor es el responsable de coordinar/animar los Talleres	29,2	24,9
Otro es el responsable de coordinar/animar los Talleres	2,8	6,8
No hay ninguna persona responsable de coordinar/animar los Talleres	0,5	1,5

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

*Porcentaje que declara que el actor es responsable de animar o coordinar.

Al comparar los resultados de este estudio con el realizado el año 2000, se constata el cambio que ha ocurrido. La conducción de los talleres se ha modificado y es el Jefe de UTP el principal agente a cargo de los talleres. O sea, se produce una suerte de especialización, que además, puede ser leída como una alineación de la instancia con el área técnico-pedagógica. Al mismo tiempo, se observa un cierto “retiro” del supervisor al disminuir su presencia en la conducción de los talleres.

**Tabla N°IV-5: Responsables de coordinar o animar los talleres de profesores.
(2000 y 2004)**

	Estudio año 2000 % Profesores*	Estudio año 2004 % Profesores*
Director	39.6	48,8
El jefe de UTP	54.8	66,1
Un profesor designado	27.6	31,2
Profesores que se van rotando	19.3	26,8
El supervisor	39.1	29,2
Otro	4.4	2,8
No hay ninguna persona responsable	0,3	0,5

Base: Profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

*Porcentaje que declara que el actor es responsable de animar o coordinar.

En cuanto a la metodología de trabajo de los talleres, y aplicando las categorías presentadas, es posible distinguir dos principios de comunicación y que definen distintos énfasis de poder y de control sobre la conducción y las materias que son objeto de conversación en los talleres. El primero de ellos se caracteriza por **un procedimiento dirigido fuertemente por el conductor** y predominio de **materias técnico pedagógicas propuestas desde los equipos centrales** del Programa. El segundo, en cambio, se caracteriza por un **enmarcamiento flexible** donde predominan **materias propuestas por los profesores basadas en su experiencia y temas emergentes**. En el primer caso predominan los **contenidos planificados**. En el segundo caso predominan **los problemas contingentes** que surgen de la práctica y de las inquietudes de los profesores. Las reuniones de los talleres combinan, con distintos énfasis, ambas principios comunicativos.

La conducción del supervisor está estrechamente relacionada con contenidos técnicos y pedagógicos definidos centralmente por el programa. A modo de hipótesis, sostenemos que cuando conduce el supervisor; la coordinación sigue un estilo más directivo y los temas que predominan son los que propone y ha preparado el coordinador. Esto es, predominan los contenidos planificados desde el centro. Por el contrario, cuando conduce un directivo o profesor de la propia escuela el estilo de conducción se hace más flexible y, por ello, existirá más espacio para el planteamiento de problemas e inquietudes que provienen desde las necesidades de la escuela y de los mismos profesores. En este caso, predominan los problemas contingentes que surgen de la práctica y de las inquietudes de los profesores. Como señala B. Bernstein (1990), los cambios en el grado de control o de enmarcamiento, produce, a su vez, cambios o variaciones en las relaciones sociales y comunicaciones de las prácticas pedagógicas. Ello, además, produce cambios en la localización del control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios intrínsecos de los principios comunicativos que operan en el contexto comunicativo.

El análisis de datos provenientes de las entrevistas y grupos focales, nos permite explorar esta hipótesis. En efecto, cuando predomina un control externo, los talleres siguen lo planificado². Por lo general, el método de trabajo comienza con la identificación de problemas y carencias a nivel curricular, pedagógico y administrativos “*se nos pide...identificar las dificultades y carencias en general, de los alumnos, de la escuela, de la sala de clases, etc, ...*” (F3-P5-H1), “*analizamos debilidades y fortalezas para buscar estrategias y mejorar los objetivos*” (F3-P15-M2), “*...el otro día estábamos haciendo un análisis y ahí vimos las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas en los distintos ámbitos, parte administrativa y en la pedagógica sobretodo*” (F4-P13-H1).

Cuando el grado de control es más flexible, sucede lo contrario. En estos casos, el método favorece iniciar la reunión con un tema planteado por los participantes del taller “*por lo general empezamos con un tema dado, pero después vamos viendo las opiniones y la otra sesión se parte con las opiniones de nosotros...*” (F3-P4-M2). En estas sesiones se realizan trabajos grupales e individuales, aunque los individuales son los menos y se concentran en la confección de materiales para realizar las clases (F1-P6-H1) y en ciertas ocasiones en autoevaluación “*siempre hay una evaluación escrita, individual...*” (F2-P5-M2). En este caso, en los talleres se puede “*aprender más. Allí vamos viendo las necesidades que tenemos y entre todos nos ayudamos*” (Qp19, Fp13, Rp21-22, ABp22, ABp23).

En ambas orientaciones, se comparte la idea de que el método de trabajo del taller es una instancia de intercambio de experiencias entre los profesores y que facilita la búsqueda de soluciones “*si yo levanto la mano y digo que tengo la necesidad de comunicar algo puedo hacerlo, se plantea y surge la polémica y opinión de los colegas*” (F3-P6-M1), “*... y la otra cosa creo que también en bueno...de repente a veces .. muchas veces han empezado a conversar.. es como derecho a patalear .. alguien que te escuche que te diga yo he pasado por lo mismo...*” (F2-P14-M5)

En relación a los materiales utilizados en estos talleres, observamos que se usan guías de apoyo, algunas veces este material es preparado por la jefe/a de la UTP, otras es parte del programa P-900 y la supervisora lo entrega, y en muchos casos no hay material para ésta instancia, llegan atrasados y en un número insuficiente (F4-P6-H;F6-P10-M1)³.

² “*...los talleres tienen una planificación, está todo organizado*” (F4-P17-H1), “*es ordenado, la jefa de UTP cuando quiere tratar un tema o cualquier cosa lo lleva todo planificado, por ejemplo, si quiere hablar de disciplina o vamos a habla de otros temas, ella lo lleva organizado, claro que en el momento del taller si se presenta alguna instancia de algo que salió se puede hacer también*” (F3-P6-M1), “*la planificación se cumple un 90 o 92 por ciento...*” (F3-P6-M3)

³ “*No recibimos material P-900. Ese con el que hay que trabajar...ese no existe...*” (F1-P10- M1)

4. Contenidos y temas de trabajo en los Talleres

Las relaciones anteriores inciden en los contenidos que se trabajan en los talleres. Los profesores y directivos distinguen dos grandes contenidos. Por un lado, los que aluden a problemas técnicos y pedagógicos y, por otro, problemas de gestión y administrativos.

Los problemas técnicos pedagógicos están relacionados con los contenidos propuestos por el programa y que están centrados en el mejoramiento de las metodologías de enseñanza y cambio curricular en las áreas de lenguaje y matemáticas. En estos casos “*se aprende más y cosas nuevas*” (Qp19, Fp13); *se reciben recomendaciones para “Preparar materiales”*. “*Mejorar las metodologías*”. (Rp21-22); “*Mejorar los aprendizajes*” (ABp22, 23).

Los contenidos administrativos, en cambio, aluden a problemas administrativos propiamente tal: gestión de recursos, organización y coordinación de actividades. Por ejemplo, requerimiento de horario (F1-P2-M1, F4-P6-H1); informaciones varias (F1-P2-M1, F4-P9-H1); temas urgentes (F3-P2-M2-M3, F4-P6-M4-P9-H1); permisos administrativos (F4-P6-M6); evaluación Gestión escolar (F4-P15-M6) y planificaciones administrativas (F5-P6-M1), entre otros.

Según los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados, se constata que la mayoría de los talleres tienen como foco principal los contenidos técnico-pedagógicos del trabajo de los profesores. La frecuencia también relevante con que se mencionan los análisis de casos y la gestión educativa de la escuela como materias a las que se destina el tiempo del Taller, pueden ser interpretadas como un predominio general de las temáticas pedagógicas en el marco del Taller.

Tabla N° IV-6 : Uso de horas del taller. Frecuencia en que se destina tiempo a determinadas actividades.

	% Profesores				% Directores			
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Trabajo técnico pedagógico	2,7	17,1	25,8	54,5	1,8	5,6	25,0	67,7
Análisis de casos (niños y sus problemas)	6,5	27,0	18,2	48,3	10,1	31,2	18,9	39,8
Gestión educativa de la escuela	4,0	26,1	23,1	46,8	4,0	26,2	26,2	43,6
Aspectos administrativos	14,9	33,1	18,3	33,7	18,0	41,4	16,0	24,6
Problemas extraordinarios o urgentes	10,3	39,7	13,9	36,0	13,6	48,2	11,6	26,5
Planificación de actividades conmemorativas	11,9	27,7	17,0	43,4	14,6	29,8	14,6	40,9

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

No obstante lo anterior, las cifras revelan también que la presencia de las temáticas administrativas (aspectos administrativos, problemas urgentes, actividades conmemorativas) ocupan un espacio y tiempo relevante en los Talleres. En suma, si bien se constata que en lo grueso los Talleres se enfocan a lo técnico pedagógico, el espacio que ocupan los temas administrativos es también significativo y reduce el potencial de las

sesiones, que de por sí, poseen escaso tiempo de duración (2 horas).

Cabe señalar que, si en este punto se comparan los resultados del presente estudio con los obtenidos el año 2000, el panorama es prácticamente idéntico. Mayoritariamente, los docentes perciben el Taller centrado en el trabajo técnico pedagógico, sin embargo, se observa un espacio relevante destinado a aspectos administrativos, que no constituyen el foco esperado de esta instancia.

Tabla N° IV-7: Uso de horas del taller. Frecuencia en que se destina tiempo a determinadas actividades. Respuestas “siempre”. (Incluye sólo categorías comparables).

	Estudio año 2000 % Profesores*	Estudio año 2004 % Profesores*
Trabajo técnico pedagógico	55,0	54,5
Gestión educativa de la escuela	46,7	46,8
Aspectos administrativos	30,6	33,7
Problemas extraordinarios o urgentes	27,0	36,0

Base: profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

En la tabla anterior, se aprecia que no existen grandes cambios en los temas que se tratan en los talleres. Llama la atención que en el año 2004 existe un aumento de 9 puntos en el tratamiento de temas extraordinarios o urgentes.

Por otra parte, en las entrevistas y grupo focales varios de los profesores destacaron el hecho, de que parte importante del tiempo de los talleres se dedica a tratar temas de tipo administrativos. Los temas que incluyen los contenidos administrativos aluden, entre otros, “...requerimiento de horario, que los niños entren cuando tocan la campana, información de la corporación” (F1-P2-M1), “muchas veces también la asistencia de los profesores, las inasistencia más bien, las licencias médicas eh si hay permiso administrativos , si hay mucho profesor que tiene mucho eh mucha licencia también sale a relucir” (F4-P6-M6), “ más bien dicho a la planificación y hasta hoy no hemos hecho nada metodológico ni de aprendizaje al aula, no hemos realizado nada de transferencia al aula” (F5-P6-M1).

El uso del espacio y tiempo de los talleres de profesores para tratar problemas de tipo administrativos se debe, principalmente, a dos razones. En primer lugar, a la falta de tiempo y de otras instancias de participación en la cual se puedan conversar estos temas. En palabras de los propios actores “es que es el único día que tenemos para juntarnos nosotros es los miércoles cada 15 días (espacio de los talleres), es la única instancia que tenemos para juntarnos, para reunirnos, escasamente nos reunimos...” (F5-P6-H3 y M2).: “imagínate que nosotras tres trabajamos en la misma escuela , pero no tenemos instancias para conversar y a veces ni siquiera hay un tiempo para comentar lo que estamos hablando acá” (F6-P5-M2). En segundo lugar, a la falta de efectividad de otras instancias de reunión tanto en los métodos como contenidos de trabajo. Es efecto, es posible suponer que en las escuelas existen otros espacios de reunión (p.e. consejo de profesores) pero en ellas no se abordan todos los temas administrativos y de gestión que preocupan a los

talleres ya sea por problemas de tiempo o falta de confianza para poder plantearlos.

Asimismo, y desde el punto de vista estadístico, constatamos dos relaciones interesantes y que tienen significación estadística. En primer lugar, las escuelas con Jornada Escolar Completa tienden sistemáticamente a incorporar temas administrativos en el Taller; lo que puede deberse sea a la mayor demanda por coordinación administrativa que implica la JEC, y/o a que las dos horas de trabajo colectivo semanal estipulado en la JEC se traslapan con las horas de Taller P900. En segundo término, destaca que las escuelas con SIMCE relativamente más alto (sobre 240 puntos) destinan con mucha mayor frecuencia que el resto tiempo al análisis de caso en el marco del Taller.

Lo planteado releva una tensión que afecta el proceso de cambios. Los profesores cuentan con pocos espacios -o los que existen son poco efectivos- para conversar sobre sus problemas administrativos y requerimientos. Por ello, en una proporción importante de los casos, se ocupa tiempo de los talleres para abordar dichas temáticas lo que reduce el tiempo para tratar los temas técnicos pedagógicos y avanzar así en los temas que preocupan al programa.

5. Contenidos Educativos y saber pedagógico

Como se ha señalado predominan en el taller los contenidos educativos relacionados con el currículo (lenguaje y matemáticas) y con las prácticas pedagógicas en el aula. La mayor parte de las opiniones, tanto de directores como de profesores, dan cuenta de la importancia de ambos temas.

Sin embargo, y particularmente en las entrevistas y Grupos Focales, se constata una nueva tensión entre el tipo de contenidos que debe ser foco de la reflexión en los talleres. Por un lado, los contenidos programados por el equipo central y que esperan sean tratados en los talleres y, por otro, los contenidos que surgen de la práctica de los profesores y que da cuenta del saber o conocimiento que opera en su desempeño en las escuelas. Estos tipos de contenidos se relacionan, a su vez, con dos formas de conocimiento o de saberes que inciden en el desempeño del profesor. Por un lado, el conocimiento teórico y, por otro, el conocimiento práctico o en uso.

El **conocimiento teórico** está formado por los saberes fundados en teorías y métodos asociadas a la disciplina y cuya validez descansa en su racionalidad y en el carácter científico de su producción. Este tipo de conocimiento permite establecer generalizaciones y modelos de incidencia práctica aplicables en distintas situaciones prácticas (Heredia, A, 2002:13). Desde este punto de vista el docente se percibe como un técnico especialista que aplica las reglas que se deducen del conocimiento de la disciplina.

El **conocimiento práctico**, en cambio, alude a todas las estrategias de gestión y de resolución de los dilemas que debe resolver en las situaciones prácticas de desempeño (Heredia, A, 2002:24). Se trata de “un sistema personal de constructos reformulado permanentemente según las circunstancias de la práctica concreta” (Gimeno y Pérez, 1988). Al existir un pensamiento práctico es posible pensar en una racionalidad práctica (Heredia,

A, 2002:13). Esta racionalidad supone la reflexión en la acción; y una concepción del docente como “práctico autónomo”, el cual reflexiona, toma decisiones y crea en sus intervenciones (Pérez, 1988).

En todas las profesiones, las situaciones prácticas comparten rasgos comunes. Entre ellos, la incertidumbre, la complejidad; la singularidad; los conflictos de valor. El profesor, en esta situación compleja, actúa a través de hipótesis. “Selecciona prácticas provisionales para luego evaluar sus resultados y realizar los ajustes que corresponden” (Heredia, A. 2002: 11). Con los años, los profesores van acumulando experiencia y un conocimiento práctico del trabajo en el aula, “de carácter personal, relacionado con el contexto y con su propia experiencia” (Heredia, A. 2002: 11). Este pensamiento práctico sustituye el conocimiento teórico, sirviéndole para la práctica diaria y la supervivencia profesional (Yinger, 1986b; en Heredia, A., 2002:11)

Como precisáramos anteriormente, ambos tipos de conocimientos (teórico y práctico) confluyen en el taller. En efecto, por un lado el conocimiento teórico representado en este caso por los contenidos programáticos definidos por el programa y que deben tratarse en las reuniones. Se trata, principalmente, de un contenido *teórico disciplinar y didáctico*. Por otro, el *saber práctico* y cuya fuente es la experiencia y la interpretación que de ella realiza el profesor. Se expresa a través del análisis de los problemas cotidianos; el intercambio de experiencias y la validación frente a otros de sus propias estrategias de acción.

Estos tipos de conocimiento no están aislados unos de otros. Por el contrario, tienen relaciones entre si las que pueden ser de complementariedad e integración, o bien, de exclusión y conflicto. Cuando el conocimiento teórico se relaciona e integra en los saberes y conocimientos previos que el profesor trae de su experiencia se produce, por lo general, un nuevo aprendizaje. Sin embargo, cuando hay grandes discrepancias entre conocimiento teórico y práctico; entre “teorías manifiestas y teorías en uso, cuando discurso y práctica no coinciden (...) se bloquea la capacidad de desarrollo y de aprendizaje, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace” (Campo, A., 2003:146)

Aplicando las distinciones de clasificación y de enmarcamiento desarrolladas precedentemente, estas relaciones dan cuenta de la operación de una **Clasificación rígida** (C+) cuando el saber o contenido teórico no se relaciona con la práctica y el contexto particular. Por otra parte, dan cuenta de una **clasificación flexible**, cuando se construyen relaciones entre saberes y los conocimientos particulares se reorganizan en función de su relación y pertinencia con los conocimientos generales o teóricos.

Por ejemplo, cuando los contenidos del taller aluden principalmente a contenidos curriculares y a temas propuestos por el programa, se trata de una **clasificación rígida** que separa dichos contenidos de los que tiene el sujeto. Por ejemplo, “*se ha hecho análisis de los programas, punto uno... en función de lenguaje escritura y matemática se ha hecho un análisis de cada uno de los programas donde se apunta que es lo necesario*” (F2-P5-H1). Por el contrario, cuando los contenidos se relacionan con temas de la práctica o de la realidad cotidiana que viven los profesores, se trata de relaciones organizadas según principios de **clasificación flexible**. Por ejemplo “*...Nosotros como conocemos la realidad*

de los alumnos y tratamos de entenderla y muchas veces nos cuesta llegar a ellos para que puedan lograr aprendizajes significativos, mediante estos talleres nos dan como una herramienta para poder (hacerlo)... (F2-P14-M5),

Estas distinciones se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla IV-10: Temas educativos en los talleres

	Clasificación fuerte (C+)	Clasificación flexible (C-)
Aprendizajes	(temas cognitivos) Mejorar el aprendizaje de los niños (F2-P1-M1, F2-P4-M3, F4-P5-M4) Mejorar comprensión lectora (F6-P2-M2)	(temas regulativos) Preocupación por los niños (F4-P7-M4) Evaluación de carencias y problemáticas de los niños (F3-P2-M1) Integrar a alumnos con problemas sociales (Qp,27) Opiniones y casos especiales (F3-P6-M1) Analizar los problemas disciplinarios y buscar soluciones en conjunto (F2-P10-H1) Como tratar a los niños (F1-P2-M1) Hacer que los niños cumplan los horarios(F1-P2-M1) Disciplina de los niños (F2-P2-M2)
Orientación	(mejorar el conocimiento contenidos propuestos) Planificaciones curriculares (F1-P2- M2, F1-P10-M2, F4-P10-M4, F5-P6-M1) Plan de trabajo (F4-P17-H1) Lenguaje y Matemáticas (F1-P2-M2-H2, F2-P1-M1-M2, P6-M2, F6-P2-M3) Conceptos generales (F3-P14-H1) Análisis de los programas (LEM) (F2-P4-M3-P5-M2) Programas (F2-P13-H1)	Mejorar las practicas Pedagógicas (F2-P1-M1, F2-P4-M3, F4-P1-H1) Técnicas (F1-P2- M2, F4-P6-H1) Aprender nuevas metodologías (F2-P1-M3-P2-H1)(Qp32;RP29-30;ABp30) Como llegar a los niños obteniendo mejores resultados (F2-P14-M5) Nuevas estrategias metodologías (F3-P9-H1) Uso de lo artístico y tecnológico para enseñar matemáticas y lenguaje (F3-P10-M1) Actividades extra programáticas (F4-P6-M6) Orientación (F1- P2- M2) Trabajo integral (F2-P1-M3)

En la tabla, se aprecian los dos tipos de conocimientos que forman parte de los contenidos que se trabajan en los talleres: por un lado, el conocimiento teórico relacionado con el currículo y las formas de enseñar que estructura su contenido. Por otro, el saber práctico de los profesores y que releva temas relacionados, principalmente, con los aspectos “regulativos” y de su experiencia práctica en el aula.

Los primeros aluden a temas curriculares y los segundos a temas de la realidad particular de los niños y de las escuelas. Los primeros, son puestos principalmente por el Programa y conductor del taller; los segundos, en cambio, por los profesores participantes.

En relación a lo curricular y los contenidos teóricos, los profesores destacan la importancia que tiene el trabajo en los Subsectores de Matemáticas y Lenguaje y todo lo relacionado con “la planificación curricular”. En este caso, el trabajo consiste en un análisis y discusión de unidades curriculares con el fin de mejorar los aprendizajes en contenidos específicos.

Los contenidos regulativos se relacionan con la disciplina y desarrollo social de los niños. Varios profesores señalaron la importancia que tiene el taller para tratar temas que les preocupa en relación con las carencias de los niños; sus problemas disciplinarios y otros aspectos que obligan a tratarlos como “casos especiales” (F3-P2-M1; F1-P2-M1; F3-P6-M1; F4-P7-M4; F2-P10-H1).

Por otra parte, los profesores participantes en los grupos focales destacaron con una particular importancia los métodos y técnicas que aprenden en los talleres para mejorar sus clases. El tema lo subrayaron en reiteradas intervenciones asociando los contenidos de los talleres a aspectos tales como: “(métodos)...para mejorar las practicas pedagógicas...” (F2-P1-M1), “...mejorar los aprendizajes. En lenguaje y matemática” (F2-P1-M1), “...en los talleres se trabaja para mejorar las prácticas pedagógicas y tener mejores aprendizajes de los alumnos” (F2-P4-M3), “un taller enfocado en alguna asignatura para mejorar algún aprendizaje” (F4-P1-H1), “yo pienso, más que nada...nos ayuda a que tu puedas mejorar tus prácticas pedagógicas..ya.. y a lo mejor a aclarar lo que es contenido como trabajarlo.. como puedo llegar a los alumnos para tener mejores resultados .. por ahí va el asunto de los talleres ...Nosotros como conocemos la realidad de los alumnos..y tratamos de entenderla y muchas veces nos cuesta llegar a ellos para que puedan lograr aprendizajes significativos, mediante estos talleres nos dan como una herramienta para poder ...(F2-P14-M5)”. Para hacer efectivos estos mejoramientos, se trabaja abordando metodologías diferentes y el taller constituye el espacio privilegiado para ello⁴.

En síntesis, en los talleres se cumple lo esperado por el programa en cuanto a tratarse, principalmente, temas curriculares y pedagógicos. Sin embargo, al interior de esta categoría es importante hacer la distinción del tipo de contenidos que se aborda y que se relaciona, a su vez, con dos tipos de saberes distintos y que forman parte del ejercicio de cualquier profesional: el saber teórico y el saber práctico. Los talleres mejorarán su efectividad en la medida que logren producir la adecuada articulación o relación de saberes.

⁴ “... aprender nuevas metodologías. (F2-P1-M3, “...de alguna manera se aprenden cosas nuevas, el estar reunidos, el presentar inquietudes, el que te digan como tienes que hacer tal cosas, por ejemplo ahora se le da énfasis a lenguaje y matemáticas, la jefa UTP nos dice en que estamos mal y que buscáramos las instancia de ocupar en esos subsectores lo de artística y tecnología, o sea ligar los contenidos, uno de repente es medio cuadrada y darte una alternativa es un apoyo para ti, porque si estas débil y le resto un poco de artística y le enseño una canción aplicando el lenguaje o matemáticas” (F3-P10-M1)

6. Evaluación de la metodología y funcionamiento de los talleres.

Desde el punto de vista de la metodología empleada, el Taller es evaluado muy favorablemente tanto por los docentes como por los directores. Los Talleres se perciben como una instancia que funciona planificadamente, participativa, que utiliza el material metodológico disponible (Reflexión-acción) y que se enfoca, de manera principal, en temas curriculares y de aprendizaje.

Tabla N° IV-11: Evaluación metodología del taller.

	*Profesores	*Directores
Existe plan de trabajo definido	94,6	95,7
Las reuniones se realizan de acuerdo a un calendario	97,4	99,0
Existe un tipo de conducción abierta y participativa	97,2	99,7
Se comparten prácticas pedagógicas y exp. de los profesores asistentes	95,6	98,0
Se entrega y comparte información respecto a cambios curriculares	96,5	98,5
Utilizan material de apoyo "Reflexión Acción"	93,8	95,9
Se analizan materiales educativos a utilizar	92,7	96,7
Se adaptan los contenidos curriculares a la realidad de los alumnos	94,2	96,9
Se analizan los problemas de aprendizaje de los alumnos	96,3	98,0

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

*Porcentaje que declara que se realizan las acciones explicitadas con relación al taller.

Como se mencionó con anterioridad, el Taller de Profesores, en su concepción, espera constituirse en una instancia y espacio de reflexión del trabajo pedagógico de los docentes y la escuela. En el estudio, se indagó respecto de qué actividades materializan tal proceso de reflexión. Los resultados obtenidos, tanto a nivel de docentes como de directores, revelan que en lo fundamental, el proceso de reflexión se traduce en el intercambio de experiencias respecto de metodologías exitosas y sobre problemas de enseñanza y aprendizaje.

Este informe, sugiere que el proceso de reflexión que despliega el Taller se materializa fundamentalmente en un instancia de comunicación, de conversación y análisis en que se intercambian experiencias y opiniones, todo en un plano más bien general; aunque no por eso menos importante. Sin embargo, si se observan las menciones bastante menores a actividades más directas, ligadas a la toma de medidas, a la evaluación y la transferencia al aula (construcción de diseños de enseñanza, definición de mecanismos de transferencia al aula, evaluación de implementación de propuestas y diseños de enseñanza), se puede inferir que el Taller de Profesores no se vincula con la "ingeniería de aplicación" que se derive de la reflexión técnico-pedagógica que se lleva a cabo.

En efecto, idealmente, una escuela enfocada al mejoramiento de los procesos pedagógicos y sus resultados, debiera contar con un sistema compuesto por una agenda, una estrategia, unos métodos de implementación y un sistema de evaluación que analice si se producen las mejoras esperadas. Como se ha señalado, las temáticas tratadas en el Taller en escasa medida hablan de aplicaciones y evaluaciones de procesos de cambio específico, lo que sugiere que esta instancia, si bien conlleva efectos positivos, se inserta en escuelas con debilidades en cuanto a sus capacidades de gestionar mejoras pedagógicas sistemáticas, y que carecen de dispositivos sistemáticos de mejoramiento.

Tabla N° IV-12: En que consiste proceso de reflexión de experiencias y prácticas en taller de profesores.

	% Profesores*	%Directores *
Intercambio experiencias respecto de metodologías exitosas	65,2%	69,6
Intercambio experiencias problemas enseñanza y aprendizaje	52,1%	54,4
Análisis de problemas de enseñanza y aprendizaje	31,2%	34,6
Lectura y análisis de textos	13,2%	11,8
Construcción diseños enseñanza orientados a solucionar problemas pedagógicos	18,6%	37,5
Definición mecanismos para transferir al aula temas del taller	9,9%	32,0
Evaluación de implementación de propuestas y diseños de enseñanza	4,1%	25,4
Actualización del conocimiento según áreas de aprendizaje	2,5%	23,0
No hay proceso de reflexión de experiencias y prácticas	1,3%	0,3
Otro	,1%	0,5

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

*Porcentaje de menciones.

Como se aprecia en la tabla anterior, todas aquellas actividades relacionadas con la implementación y el diseño práctico tienen una baja proporción de mención entre los profesores. Por ejemplo, construcción de diseños orientados a solucionar problemas concretos; definición de mecanismos para transferir al aula temas del taller; evaluación de implementación de propuestas y diseños de enseñanza, entre otros. Además, llama la atención que en estos ítemes exista una alta discordancia entre profesores y directores, la que puede ser leída del siguiente modo: tanto directores como profesores coinciden en percibir el Taller como un espacio de intercambio de experiencias, análisis y metodologías, referidos a la enseñanza y al aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de los directores, los docentes, agentes que ponen en práctica estrategias y métodos en el aula, no ven en el Taller una instancia en que se definan mecanismos específicos de transferencia al aula, ni visualizan que en este espacio se evalúen diseños de enseñanza en aplicación y actualicen conocimientos útiles según áreas de aprendizaje.

Muy coincidente con lo precedente, los datos obtenidos a través de entrevistas abiertas a profesores, confirman que una de las finalidades del Taller en la que los profesores manifiestan estar de acuerdo es *“Aprender más. Allí vamos viendo las necesidades que tenemos y entre todos nos ayudamos”* (Qp19, Fp13, Rp21-22, ABp22, ABp23). Asimismo, se hace notar que hay un efecto y aporte tanto en lo que se refiere el desempeño pedagógico como en el desempeño de los alumnos en su rendimiento y desarrollo socioafectivo: *“El rendimiento ha mejorado, porque se trabaja con distintas metodologías, usando una variedad de material, se evalúa de manera diferencial, se evalúa proceso. En lo social es excelente porque los niños trabajan en equipo, aprenden a compartir, a ser solidarios, a ayudar, de hecho algunos son tutores dentro del curso. La autoestima mejora, los valores”* (Qp27, Qp32, Rp29-30, ABp30).

7. Dificultades que enfrenta el Taller

En general, la información recolectada a través del estudio identifica pocas, pero importantes dificultades que afectan el Taller de Profesores.

Tabla N° IV-13 Dificultades más importantes que tiene el taller de profesores en esta escuela.

	Profesores	Directores
No ha habido dificultades	33,3	28,6
Los profesores no tienen tiempo	22,9	32,4
Falta material de apoyo	22,8	32,6
Falta de apoyo de supervisor	20,3	21,9
Horario poco adecuado	14,7	14,9
Falta de continuidad	9,8	11,4
Falta de motivación de los profesores	9,7	20,3
Contenidos poco adecuados a la realidad de la escuela	7,4	8,9
Lugar de reunión poco adecuado	6,2	7,0
Metodologías poco participativas	5,0	8,0
Ausencia de plan de trabajo (improvisación)	3,2	3,9
Falta de apoyo de directivos	2,5	0,3
Escaso cumplimiento del plan de trabajo	2,0	3,5
Asistencia irregular o baja de los profesores	1,9	2,4
Otra	0,3	4,3

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

*Porcentaje de menciones.

Como se aprecia en la tabla, destacan tres problemas principales: la falta de tiempo de los profesores, la falta de material de apoyo para realizar el Taller y la falta de apoyo del supervisor. Sin embargo, llama la atención el aspecto “falta de motivación de los profesores”, que si bien no tiene un porcentaje relevante en el conjunto de los datos, expresa una gran discrepancia entre profesores y directores. Una hipótesis que el equipo investigador se plantea, es que en general los profesores tienen una muy alta autoconcepción de su trabajo, lo que los lleva a no asumir el grado de responsabilidad que les incumbe en el éxito o fracaso de cualesquier acto educativo o propio de su condición de docente. A esto puede sumarse la deseabilidad social de no ser reconocidos como un obstáculo per se para el desarrollo de las políticas de mejoramiento como el P-900, máxime si este estudio se ha llevado cabo en el contexto de la evaluación del desempeño docente, realizada por el MINEDUC.

Por otro lado, los Directores en este punto tienen una visión más crítica del docente, considerando que les toca conducir y enfrentarlos en lo cotidiano, y les toca muchas veces ser el que escucha el reclamo o las quejas de los profesores frente a cualquier esfuerzo adicional que implique aumentar sus actuales competencias, como les exigió el Programa en su momento. Además, le es más fácil responsabilizar a los docentes. En este sentido, el equipo plantea como otra hipótesis, que los docentes están sobrecargados de trabajo y de demandas de los otros actores (director, padres, niños, autoridades ministeriales, etc) y, por tanto, ante cualquier requerimiento extra, se provoca un indisposición inicial, que es con la quedan los directores finalmente, independientemente si ésta cambia. Finalmente, persiste en los profesores una representación todavía con un tinte fatalista la posibilidad real de

influir en los alumnos, más allá de su origen sociocultural.

Efectivamente, en los Grupos Focales se planteó como factor que limita el impacto del Taller de Profesores, la realidad sociocultural de la que provienen los alumnos *“claro, porque los niños son tímidos y otros agresivos y eso es por falta de afecto que traen de sus casas, la mayoría de los papás trabajan, son temporeros y cuesta llegar a ellos y hacerlos entender que sus hijos necesitan la parte afectiva”* (Rp35) o que es el entorno inmediato en el que se circunscribe la escuela el influye negativamente, tanto en lo urbano como en lo rural: *“Lo atribuimos al sector en que estamos insertos, hay mucha gente con muy poca educación, la mayoría no trabaja más que en el campo, a lo mejor los chicos no tienen una ayuda buena desde sus hogares, no se sienten muy motivados, porque no tienen un entorno que favorezca que ellos se interesen por aprender más cosas”* (Rp 34, Fp30). Sin embargo, se advierten otros factores ligados al “formalismo” con que en algunas ocasiones se llevó adelante el Taller de Profesores: *“Los talleres no influyen si son para los niños o no. En los talleres que estamos ahora llenamos documentación de la provincial, que los desempeños, que cuantos niños van mal”*(Fp 32). También la manera “abierta” y “emergente” de las temáticas del Taller: *“Que no se da un tema específico para trabajar”*(Fp24)

8. Percepción de importancia y efectos del Taller

Los directores y profesores tienen una alta valoración por el trabajo que se realiza en los talleres y reconocen que este influye en sus conocimientos y prácticas. El 93% de los profesores lo consideran importante o muy importante.

Tabla N° IV-13. Opinión acerca de la importancia del taller de profesores

	% Profesores	%Directores
Nada de importante	,3	-
Poco importante	1,1	-
Más o menos importante	5,5	,8
Importante	36,7	19,9
Muy importante	56,3	79,3
Total	100,0	100,0

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

Desde la percepción tanto de profesores como de directores, el Taller contribuye en forma relevante a mejorar el trabajo de equipo y desarrollo profesional de los docentes, las prácticas pedagógicas, la comprensión del nuevo marco curricular y las metodologías de evaluación de los alumnos. Comparativamente, el Taller tiene un menor efecto en cuanto a mejorar el contacto con las familias de los alumnos y mejorar la organización del tiempo del profesor.

Tabla N° IV-14: Efectos y aportes del taller de profesores.

	% Profesores	%Directores
	Mucho	Mucho
El trabajo en equipo de los profesores	82,8	89,9
El desarrollo profesional de los docentes	81,1	88,0
Las prácticas pedagógicas en aula	79,2	87,8
Las relaciones entre los docentes	78,1	87,3
Comprensión del nuevo marco curricular	76,8	88,4
Metodologías de evaluación de los alumnos	76,2	83,0
Participación en gestión educativa	75,0	81,4
Técnicas de planificación	71,8	80,9
El contacto con la familia	58,5	62,1
La organización del tiempo del profesor	55,0	72,2

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

La valoración del Taller de Profesores, como instancia particular introducida por el P900, se enmarca dentro de una percepción global favorable respecto de los efectos y mejoras que produce el Programa para el desarrollo docente y el trabajo de los profesores en general.

Tabla N° IV-15: Efectos del P900 en el trabajo de los profesores.

	%Profesores			%Directores		
	Empeorad	Igual	Mejorad	Empeorad	Igual	Mejorad
Enseñanza activa y participativa	,3	15,6	84,1	,5	11,3	88,1
Compromiso de los profesores con la escuela	,6	21,3	78,1	1,0	20,1	78,9
Participación de los profesores en la gestión educativa	2,0	20,5	77,5	,5	17,9	81,5
Trabajo en equipo por parte de los profesores	1,5	21,2	77,3	1,3	13,0	85,7
La relación escuela-comunidad	1,0	34,0	65,0	,5	28,5	71,0
Comprensión de la realidad de las familias	2,0	34,5	63,5	1,0	28,9	70,1

Base: Directores y profesores de establecimientos donde se realiza taller de profesores.

Como se aprecia en la tabla, los principales efectos positivos están asociados a los aprendizajes que tienen los profesores de materias y de metodologías que mejoran su calidad profesional. A través de los talleres, se conoce el nuevo currículo, se obtienen orientaciones y sugerencias sobre métodos a aplicar en el aula.

Corroborar esta apreciación el indicador de calidad del marco lógico del Componente Desarrollo Profesional Docente, que ha sido calculado con datos del presente estudio. Este indicador confirma que el 61,25 % de los profesores y directores de la muestra representativa, considera de mucha importancia el taller de profesores⁵. Ello corrobora que

⁵ (1135 / 1853 total de profesores y directores que contestaron validamente la pregunta) *100 = 61,25 %

los docentes y directivos de las escuelas P-900 consideran, en forma mayoritaria, que es relevante fortalecer la formación docente y la implementación curricular por medio de este tipo de metodologías y técnicas asociadas (ver anexo Marco lógico desprograma).

Por otra parte, destaca la contribución que realizan los talleres al mejorar el clima al interior de los establecimientos. En efecto, gracias a los talleres se aprecia una unificación de criterios que mejora la coordinación interna; permite un conocimiento mutuo de los profesores y ayuda a mejorar las relaciones humanas y confianza interna. . *“el ambiente al interior de la escuela es muy armónico organizacionalmente. (...) se nota de que el taller ha facilitado la buena relación entre los profesores”* (Fd9, Rd15, Qd23, Fd13, ABd 18-19).

Por último, los talleres también influyen en un cambio de las expectativas que tienen los profesores sobre el aprendizaje y relaciones afectivas con sus alumnos. Los profesores, a juicio de los directores, creen que *“en este tipo de escuela, de alta vulnerabilidad, porque son pobres los niños no aprenden. Cuando los profesores se comprometen, planifican y tienen claros los objetivos nuestros niños aprenden”* (ABd28-30). Por otra parte, *“con respecto al desarrollo socio-afectivo, si han aportado, ya que en los talleres se nota mucho el tema de la transversalidad de los valores, además los colegas son muy afectivos con los niños -con o sin taller”* (Rd23ss).

De este modo, la importancia de los talleres no se reduce solo al conocimiento del currículo y de nuevas metodologías. Por el contrario tanto profesores como directores destacan la importancia que tienen para generar relaciones mas positivas entre los profesores y al interior de la escuela favoreciendo el compromiso con la escuela, la comunicación y la coordinación entre los distintos actores.

Pero no todos los profesores tienen estos cambios positivos. A juicio de los directores, existen profesores que, pese a la acción de los talleres, no cambian, y ello se debe principalmente, a que el conductor de los talleres no lo ha sabido hacer o se trata de un proceso que requiere más tiempo; falta de mística y motivación por parte de los profesores. En efecto, para algunos *“no existe la mística del profesor antiguo, de elegir la carrera por un espíritu de servicio, sino que más que nada el tener un cartón”* (ABd34). Por último, muchos profesores no cambian las representaciones negativas que tiene de la realidad social de los estudiantes y del efecto negativo que este tiene sobre el aprendizaje de los niños. *Por ejemplo, “hay gran cantidad de niños que no tienen el apoyo de su familia, no porque sean malos, sino por una cosa cultural, quizás no tienen las expectativas de más adelante* (Qd26,27)

9. La visión del Taller de Profesores de los supervisores DEPROV.

Como se ha señalado los supervisores DEPROV cumplen un rol específico en el marco del Taller de Profesores. Ellos asesoran técnicamente a la escuela para que estos se lleven a cabo de la mejor forma posible; asisten a los talleres de cada escuela cada quince días y en ciertas ocasiones conducen el Taller para tratar temas que interesan al Programa. Se trata, entonces, de la visión de un actor desde fuera de la escuela, que agrega otros elementos, aunque obviamente es también parte interesada en la actividad.

El estudio solicitó a los supervisores encuestados evaluar el grado en que, en las escuelas

bajo su supervisión estaban presentes en los talleres ciertos contenidos y prácticas metodológicas. En la tabla siguiente se muestra la distribución obtenida.

Tabla N° IV-19 : Escuelas que desarrollan estrategias metodológicas en el taller de profesores.

	Todas	Muchas	Algunas	Ninguna	Total
Existe un plan de trabajo definido	68,3	15,8	15,8	-	100
Las reuniones se realizan de acuerdo a un calendario	85,0	9,2	5,8	-	100
Existe un tipo de conducción abierta y participativa	61,7	27,5	10,8	-	100
Se comparten prácticas pedagógicas y experiencias de los profesores asistentes	54,2	27,5	18,3	-	100
Se entrega y comparte información respecto a cambios curriculares	65,0	22,5	12,5	-	100
Utilizan material de apoyo "Reflexión Acción"	51,7	22,5	21,7	4,2	100
Se analizan materiales educativos a utilizar	57,5	20,0	21,7	0,8	100
Se adaptan los contenidos curriculares a la realidad de los alumnos	36,7	22,5	40,0	0,8	100
Se analizan los problemas de aprendizaje de los alumnos	47,5	33,3	19,2	-	100
Se planifica	56,7	34,2	9,2	-	100
Se evalúan las planificaciones	26,9	26,1	44,5	2,5	100

Base: Supervisores

La distribución de la tabla muestra una evaluación positiva de los supervisores del trabajo que se realiza en los talleres. Destaca, en primer lugar, la institucionalización del Taller (existe Plan de trabajo y calendario establecido) y la importancia que tiene este espacio para intercambiar información técnico-pedagógica. Como puntos más débiles, los supervisores estiman que en general sólo algunas de las escuelas a su cargo adaptan los contenidos curriculares a la realidad de los alumnos y evalúan las planificaciones que se realizan.

Finalmente, respecto de efectos y contribuciones que está haciendo el Taller, la mirada evaluativa del supervisor es muy positiva y similar a la de docentes y directores analizada anteriormente. En general, el supervisor visualiza que el Taller contribuye en forma relevante al desarrollo profesional docente y al trabajo colectivo de este segmento, y en segundo término, contribuye a fortalecer la gestión propiamente pedagógico-curricular de los profesores.

Tabla N° IV-20: Aspectos a los que contribuye el Taller de Profesores

	%			
	Mucho	Poco	Nada	Total
El desarrollo profesional de los docentes	91,7	8,3	-	100
Comprensión del nuevo marco curricular	90,8	9,2	-	100
Las relaciones entre los docentes	85,0	15,0	-	100
El trabajo en equipo de los profesores	83,3	16,7	-	100
Técnicas de planificación	80,0	20,0	-	100
Las prácticas pedagógicas en aula	74,2	25,0	0,8	100
Participación en gestión educativa	68,1	30,3	1,7	100
Metodologías de evaluación de los alumnos	64,7	34,5	0,8	100
La organización del tiempo del profesor	56,7	43,3	-	100
El contacto con la familia y la comunidad	44,2	52,5	3,3	100

Base: Supervisores.

10. Conclusiones

Los resultados de los talleres son satisfactorios. Prácticamente en todas las escuelas del programa existe este espacio de reflexión e intercambio donde se analizan, principalmente, problemas y estrategias relacionados con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, los talleres, contribuyen a otros logros tales como el mejoramiento de la comunicación y del clima de cooperación entre los profesores; el compromiso con las metas y proyecto pedagógico de la escuela y la búsqueda de mejores relaciones con la comunidad y las familias, entre otros. Sin embargo, el punto crítico se presenta en el trabajo que se hace en cuanto al diseño y evaluación de métodos específicos a poner en práctica en el aula.

La información cuantitativa recabada a través de encuestas, entrega una evaluación global positiva del funcionamiento del Taller de Profesores. Se trata de una instancia institucionalizada, que ha logrado instalarse como un dispositivo de trabajo colectivo. Los Talleres son regulares, siguen una planificación y representan un espacio altamente valorado por docentes y directivos.

En general, el foco de trabajo de los Talleres es técnico-pedagógico. Mayoritariamente (el 54,5 % de los docentes y el 67,7 % de los directores) declaran que siempre el Taller está destinado al trabajo técnico pedagógico. En coherencia, quien comúnmente conduce el Taller es el Jefe de UTP, aunque por los resultados resulta también claro que se trata de una conducción combinada con el director de la escuela, profesores designados y el supervisor DEPROV.

Los datos reunidos nos permiten constatar dos tipos de saberes que son objeto de reflexión y de conversación en los talleres. Por un lado el saber teórico propuesto por el programa (currículum prescrito y modelo de prácticas) y por otro el saber práctico proveniente de la experiencia y particularidad de la acción del sujeto.

En algunos casos, existe una adecuada articulación e integración de este tipo de saberes. Ello se expresa a través de aprendizajes y de una particular apropiación y recontextualización de lo aprendido por parte de los profesores. Cuando ello no ocurre, se produce una particular distancia y falta de conexión entre ambos saberes. Los contenidos propuestos por el programa no logran **anclar** en las representaciones y prácticas de los sujetos. Se trata de saberes paralelos, sin conexión entre ellos; lo que afecta el cambio en las representaciones y prácticas de los profesores.

La impresión que queda en los datos recogidos es que, si bien el Taller se destina a lo técnico-pedagógico, su nivel de relación con las prácticas de aula y el saber práctico de los profesores es más bien bajo. Incluso más, hemos señalado que falta una cierta “ingeniería de detalle” que permita llevar los contenidos teórico-curriculares a la práctica pedagógica de un modo concreto y apropiado para el contexto de trabajo de los profesores.

Es evidente que con el diseño actual de los Talleres, sus objetivos y su duración (dos horas quincenales), difícilmente esta instancia podrá constituirse en un instrumento clave para el cambio (diseño y monitoreo) de prácticas y métodos pedagógicos. Sin embargo, si pudiera pensarse que, estando instalada una capacidad de cambio en la escuela (un sistema que cuente con una agenda, una estrategia, unos métodos de implementación y un sistema de evaluación dirigido al mejoramiento de los procesos pedagógicos y sus resultados), el Taller indudablemente jugaría un rol global de participación y coordinación relevante.

Entonces, el Taller consistiría, fundamentalmente, en un verdadero espacio de coordinación, comunicación e intercambio de los profesores, que fortalecería el trabajo de equipo y el desarrollo profesional docente. Por cierto, en una instancia como ésta, factores metodológicos tales como el liderazgo y estilo del conductor, el clima y la cultura laboral del equipo docente, así como las metodologías específicas que se apliquen para desarrollar el Taller resultarán cruciales para el resultado que se obtenga en términos de eficiencia y efectividad del componente. Obviamente, todos estos aspectos no son controlables por el Programa, y la potencialidad sinérgica del Taller puede variar mucho de una escuela a otra. De cualquier forma, es indudable que a través del Taller, el Programa ha instalado exitosamente una instancia o dispositivo de coordinación y planificación que tiene una gran potencialidad.

CAPITULO V

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

La estrategia del P-900 sostiene que la organización y funcionamiento de los talleres de profesores y los resultados de las otras líneas de apoyo (ayudantes, de primero básico TAP; y materiales) incidirá en cambios en las prácticas pedagógicas y en las interacciones que tienen los profesores con sus alumnos en la sala de clases.

Desde el punto de vista pedagógico se espera que estos cambios permitan que los docentes interpreten la relación pedagógica de un modo dialógico y cooperativo; innoven en sus clases incorporando recursos y materiales aportados por el programa y mejoren sus expectativas de aprendizaje y relaciones comunicativas con los estudiantes. El trabajo docente se ha conceptualizado de manera más compleja, y se espera que los profesores sean capaces de dar respuestas adecuadas y pertinentes a las características particulares de sus alumnos.

El objetivo de este capítulo es analizar los discursos y las prácticas pedagógicas que tienen los profesores en las escuelas del programa y relacionarlas, principalmente con el trabajo que se realiza en los Talleres de profesores.

Las preguntas que nos interesa responder son las siguientes: ¿Hasta qué punto los profesores han internalizado los conceptos y sugerencias pedagógicas planteadas por el programa? ¿Cuáles de estos cambios enunciados en el discurso se observan en la práctica de trabajo en la sala de clases?, ¿qué relación establecen los mismos actores entre el trabajo realizado en los talleres y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en la sala de clases? ¿Cuáles son las expectativas que tienen los docentes sobre los aprendizajes y trayectoria educativa de los alumnos?

Desde el punto de vista metodológico, se realizará la triangulación de información que tiene tres fuentes distintas: por un lado, los cuestionarios aplicados a los docentes y directores en la secciones referidas a prácticas; por otro las opiniones entregadas por profesores en grupos focales y, por último, la aplicación de una pauta de observación semi estructurada de 56 periodos de clase en 12 escuelas seleccionadas según los criterios explicitados en el capítulo del marco teórico y metodológico.

El análisis de estos datos nos permite tener una buena aproximación sobre lo que ocurre en las salas de clase de las escuelas que forman parte del Programa. En el capítulo se analizarán los siguientes aspectos: el discurso pedagógico de los profesores; observación de la práctica; nivel de uso de los materiales educativos distribuidos por el programa y, por último, las expectativas que tienen los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos.

1. Discurso y práctica pedagógica

Entendemos por **práctica pedagógica** las interacciones y acciones que el profesor despliega en el contexto de la sala de clases en función de los objetivos de aprendizaje propuestos. Estas prácticas afectan tres dimensiones claves del proceso educativo: la relación que los docentes tienen con el conocimiento a enseñar (currículum); la interacción con los estudiantes (pedagogía) y las formas de evaluar el aprendizaje que se espera lograr (evaluación).

El esfuerzo del programa consiste en avanzar de un tipo de práctica pedagógica tradicional y directiva a otra innovadora basada en el diálogo y protagonismo del sujeto.

La **práctica tradicional** se caracteriza por la enseñanza de contenidos abstractos desvinculados entre sí y sin conexión con las ideas previas y la experiencia cotidiana de los sujetos; esto es, una pedagogía basada en la enseñanza y en la transmisión del profesor. Es una práctica que recurre a métodos de evaluación principalmente sumativos e iguales para todos que verifican el aprendizaje de lo que el profesor ha transmitido.

La **práctica innovadora**, en cambio, espera que los conocimientos a enseñar tengan relación entre sí y sean pertinentes con el contexto y experiencia de los sujetos; la pedagogía está centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje favoreciendo el diálogo, la cooperación y el protagonismo del estudiante en el proceso y, por último, una evaluación principalmente formativa y diferenciada orientada al aprendizaje que se verifican en el uso y aplicación de lo aprendido.

Los cambios o la evolución de un tipo de práctica hacia otra no descansa solo en acciones que se ejecutan o en los instrumentos de apoyo que se aplican. Por el contrario, y como se ha insistido en los capítulos anteriores, estos cambios descansan en las teorías y conocimientos que los propios profesores tienen del currículum, la pedagogía y la evaluación. De este modo, es imposible separar las prácticas de conocimientos teóricos y prácticos que conforman el saber pedagógico del profesor. Por ello, cuando hablamos de cambios en las prácticas hablamos, al mismo tiempo, de cambios en las interpretaciones y en el saber pedagógico que los profesores ponen acción en las situaciones de enseñanza aprendizaje. Así, cualquier cambio en la práctica se relaciona con cambios en las formas de pensar y de interpretar su propia práctica.

Por otra parte, la relación entre las formas de pensar y la aplicación práctica no es directa ni responde a una relación de tipo causa-efecto. Los discursos, creencias y orientaciones de acción están mediados por la situación misma de aprendizaje en la sala de clases lo que obliga al profesor, a evaluar permanentemente la situación, plantearse hipótesis sobre caminos de acción; tomar decisiones y actuar de acuerdo a los estilos, rutinas y principios que, en base a su experiencia, resultan ser apropiados para la situación.

De este modo, lo que acontece en la clase no es una reproducción de la planificación previa que realiza el docente ni de los procedimientos definidos en los talleres u otra instancia de formación. Las interacciones en la sala de clases constituyen una contingencia donde los alumnos y la evaluación que hace el docente de su propia situación inciden en la práctica profesional efectiva. De este modo, lo que ocurre, más que responder a una lógica racional

anterior a la práctica responde, mas bien, a la reflexión que el sujeto realiza durante la acción. En este proceso reflexivo, la teoría y la práctica logran una particular síntesis en la situación de la sala de clases (Herrera y Gálvez, 1992; B: Avalos, 1994; D. A. Schön, 1992; K. Zeichner, 1994).

2. El discurso pedagógico sobre las prácticas en el aula.

Los directores y profesores perciben que el cambio en las prácticas pedagógicas es un objetivo central del Programa. En efecto, para ambos actores, el principal objetivo del P-900 es “Lograr prácticas pedagógicas en el aula más activas y participativas”. Este objetivo es mencionado por el 75.1% de los profesores y el 69.2% de los directores lo que permite concluir que existe una percepción compartida sobre el foco y estrategia del Programa para lograr mejores resultados (ver tabla 14 en anexos).

El tamaño de los establecimientos marca algunas diferencias significativas en esta percepción. Los docentes de establecimientos grandes valoran más el “Logro de prácticas pedagógicas en aula más activas y participativas” y el “Trabajo colaborativo y en equipo de los docentes”. En tanto los de escuelas de menor tamaño, enfatizan más el “Desarrollo personal de los niños” y el “Fortalecimiento de relación de la escuela con la comunidad” (Ver tabla N° 15 en anexos).

Como se planteo en el capítulo de Talleres de Desarrollo Profesional Docente, más del 80% de profesores y de directores tiene una percepción positiva sobre el efecto que tienen los talleres en nuevas ideas pedagógicas y en las prácticas que desarrollan los docentes en la sala de clases.

Con el fin de analizar las características del discurso que tienen los profesores sobre las prácticas pedagógicas se les consultó sobre la frecuencia que realizan ciertas actividades en la sala de clases y que responden a la propuesta pedagógica del programa. Estas se relacionaron, a su vez, con los tres dominios que hemos definido para el análisis de las prácticas: currículum, pedagogía y evaluación. En la tabla siguiente se aprecia la distribución obtenida.

En la tabla VI-1, se han incluido dos actividades relacionadas con el currículum y que aluden a la re-contextualización que realiza el profesor de contenidos ya establecidos. Ambas actividades pueden considerarse de construcción curricular donde el profesor pone en juego sus propios conocimientos de la materia y de la realidad e ideas previas de los niños

En esta misma tabla, se observa que el 84,2% de los profesores declaró que *siempre* relaciona la materia (currículo) con la vida diaria de los estudiantes. Este dato es importante ya que da cuenta de que la enseñanza para los profesores, al menos en el discurso, no está asociada a la sola transmisión de información. Por el contrario, hay un esfuerzo de contextualización de los contenidos para que estos sean significativos para los estudiantes. Este es un principio de base de la teoría del aprendizaje en la cual se sustenta el programa y que está internalizado en el discurso de los profesores. Del mismo modo la mayoría de los profesores suele hacer un resumen de la clase anterior lo que sitúa al niño en una relación de continuidad con la materia y de profundización creciente en el desarrollo

de la clase.

Tabla N° V-1 : Frecuencia con que se realizan actividades en clases según dominios

	% Profesores			
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Curriculum				
Relaciona la materia con la vida diaria de los niños	0.3	3.3	12.3	84.2
Hace resumen de la clase anterior	0.6	6.4	16.5	76.5
Pedagogía				
Verifica a través de preguntas si comprenden la materia	0.3	0.9	8.9	89.9
Comunica al inicio los objetivos de la clase	0.8	10.7	24.5	64.0
Realiza ejercicios prácticos de resolución de problemas	0.5	2.7	15.3	81.5
Trabaja en grupo	0.5	13.5	28.6	57.4
Promueve que los alumnos investiguen y busquen respuestas	0.7	10.6	28.9	59.8
Evaluación				
Supervisar el trabajo individual de los alumnos	0.2	1.3	10.6	87.9
Evalúa la comprensión y aprendizajes de la materia	0.1	0.5	8.1	91.2
Comunica a los alumnos el resultado de la evaluación	0.1	0.9	4.7	94.2

Base: Profesores.

Desde el punto de vista de la pedagogía, y continuando con la Tabla VI-1, se observa que, para verificar la comprensión de la materia, se realizan *siempre* dos actividades: preguntas dirigidas a los estudiantes (89.9%) y ejercicios prácticos de resolución de problemas (81.5%). Aunque no se trata de una diferencia significativa el predominio de las preguntas se explica por la importancia que esta tiene en la estructura habitual de la interacción del profesor con sus estudiantes y que se expresa en la relación Inicio-Respuesta-Evaluación (M. Stubbs, 1997; C. Cazden, 1991). Por otra parte, es interesante constatar que en el discurso de los profesores tiene una proporción alta (81,5%) la verificación del aprendizaje a través de ejercicios de resolución de problemas. Esta es una de las orientaciones en las cuales ha insistido el Programa con el fin de contextualizar los contenidos y aprender a través de la aplicación de los mismos.

Con una menor proporción relativa en la categoría de *siempre* los profesores realizan las actividades de “trabajo en grupo” (57.4%) y promueven que los alumnos “investiguen y busquen respuestas” (59.8%). Estas actividades dan cuenta de cambios más profundos en la estructura de la clase y en el estilo pedagógico de los profesores. En efecto, supone organizar la dinámica del curso en pequeños grupos lo cual es complejo desde el punto de

vista de la gestión de la clase y, por otro, centrar el aprendizaje en una búsqueda del estudiante más que en la mera respuesta o aclaración por parte del profesor. La otra afirmación que tiene una menor frecuencia de realización declarada es “Comunica los objetivos de la clase”, con un 64% en la categoría *Siempre*; lo que indica que en muchos casos, el niño no puede orientar su quehacer escolar en función de objetivos y no maneja la información que le permite autoevaluarse y saber que es lo que se espera de él en las evaluaciones formales.

En el dominio de la evaluación, se constata que la gran mayoría de los profesores *siempre* evalúa la comprensión y aprendizajes de la materia (91.2%) y comunican a los alumnos los resultados de la evaluación (94.2%). De este modo está internalizada la cultura de la evaluación a nivel de la clase y la comunicación de sus resultados. Aunque no tenemos un dato agregado a nivel de la muestra de profesores se constató en los Grupos Focales y Observaciones que los profesores utilizan con frecuencia las estrategias y técnicas recomendadas por el programa para sus actividades de evaluación.

Algunas de las prácticas pedagógicas declaradas, tienen una mayor frecuencia de realización en los establecimientos con mayores puntajes SIMCE (Más de 240 puntos). Éstas son el “Trabajo en grupo”, y el “Promover que los alumnos investiguen y busquen respuestas”, prácticas -como ya se señaló anteriormente- tienen las menores frecuencias de realización declaradas a nivel general.

Para complementar este análisis, se consultó a los profesores sobre las principales actividades que realizan los estudiantes en sus clases. Las respuestas obtenidas son consistentes con las comentadas anteriormente obteniéndose la siguiente distribución.

Tabla N° V-2 : Frecuencia con que los alumnos realizan las siguientes actividades

	% Profesores			
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Trabajo individual	0.1	14.5	28.6	56.7
Trabajo en grupo	0.7	20.1	40.2	39.1
Aplican los conocimientos adquiridos	-	5.2	25.9	68.9
Trabajos de investigación	2.3	26.3	35.4	36.0
Exponen trabajos a compañeros	2.4	23.5	30.3	43.8
Participan activamente de la clase	0.1	3.7	22.9	73.3
Efectúan preguntas al profesor	-	4.4	13.3	82.2

Base: Profesores.

Como se aprecia en la tabla, algunas actividades tienen una alta frecuencia tales como “Efectúan preguntas al profesor” (82.2% en la categoría siempre) y la “Participación activa en la clase” (73.3% en la categoría siempre). Sin embargo, existen otras que son importantes desde una perspectiva innovadora y que se realizan, principalmente, “a veces” o “casi siempre” tales como los “Trabajos de investigación” y el “Trabajo en grupo” o la “Exposición de trabajos a los compañeros”.

Esto da cuenta que los cambios de prácticas articulan de un modo particular acciones tradicionales con otras que dan cuenta del cambio y la innovación. En efecto, y de acuerdo a lo que declaran los profesores, existe una participación activa de los alumnos en clase lo que resulta innovador pero, al parecer, ello ocurre principalmente a través de preguntas y respuestas en el marco una relación tradicional profesor-alumno más que a través del trabajo en grupo o el desarrollo de trabajos de investigación y que son acciones innovadoras que otorgan protagonismo al estudiante.

3. Índice de prácticas pedagógicas y desarrollo de habilidades de los alumnos.

Con el fin de tener una visión más amplia de las prácticas pedagógicas de los docentes, se construyeron índices a partir de las tablas anteriores y que permiten relacionar el discurso de los profesores sobre las prácticas con otras variables relevantes para el programa.

El primer índice da cuenta del nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas y se ha construido a partir de la tabla VI-1 (variable P69) de la encuesta a profesores. Se recodificaron las variables asignando valor 0 a nunca y a veces, y valor 1 a casi siempre y siempre. Luego se construyó un índice sumatorio y se recodificaron los valores de la siguiente forma: Bajo =0 a 8, Medio =9, Avanzado =10.

El segundo índice da cuenta del nivel de desarrollo de habilidades de los alumnos según la opinión de los Profesores y que se construyó a partir de a tabla VI-2 (variable P70 de la encuesta a profesores). Se recodificaron las variables asignando valor 0 a nunca y a veces, y valor 1 a casi siempre y siempre. Luego se construyó un índice sumatorio y se recodificaron los valores de la siguiente forma: Bajo =0, Medio =5-6, Avanzado =7.

A continuación se presentan algunas relaciones de interés analítico en las que se constató la existencia de niveles elevados de significancia estadística. En la siguiente tabla se aprecia la estrecha relación que existe entre el desarrollo de prácticas pedagógicas de los docentes y el nivel de desarrollo de ciertas habilidades de los alumnos.

Tabla N° V-3 Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas y Nivel Desarrollo de Habilidades de los Alumnos según profesores

		Nivel Desarrollo de Habilidades Alumnos			Total
		Bajo	Medio	Avanzado	
Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas	Bajo	43.9	14.8	3.2	13.5
	Medio	30.8	26.7	8.9	18.6
	Avanzado	25.3	58.5	87.9	67.9
Total		100.0	100.0	100.0	100.0
Significancia: 0.000					

Base: Profesores.

Se constata una relación significativa entre un elevado nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas de los profesores y el nivel avanzado de desarrollo de habilidades de sus alumnos. Por otra parte, quienes tienen un nivel bajo de desarrollo de prácticas, concentran el mayor porcentaje de alumnos con un bajo nivel de desarrollo de habilidades.

Otra relación que interesa analizar, es la existente entre el nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas de los docentes y el impacto percibido del P900 en el trabajo de los profesores. A partir de los datos, se evidencia una relación significativa entre ambos, ya que entre los profesores que perciben un elevado impacto del P900 en el trabajo docente, se concentra una alta mayoría de profesores con un nivel avanzado de desarrollo de prácticas pedagógicas (80.3%).

La misma relación se constata con el nivel de desarrollo de habilidades de los alumnos, ya que precisamente, entre los docentes que perciben un elevado impacto del P900 en el trabajo de los profesores, existe el mayor porcentaje de profesores que perciben un elevado nivel de desarrollo de habilidades de los niños.

Tabla N° V-4 Nivel Desarrollo de Habilidades de los Alumnos / Impacto del P900 en el Trabajo de los Profesores

		Impacto del P900 en el Trabajo de los Profesores			Total
		Débil	Medio	Fuerte	
Nivel Desarrollo de Habilidades de los Alumnos	Bajo	21.2%	18.7%	9.1%	15.2%
	Medio	40.3%	37.5%	31.1%	35.5%
	Avanzado	38.6%	43.8%	59.8%	49.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Significancia: 0.000					

Base: Profesores.

También se aprecia la existencia de una relación interesante entre el desarrollo de las prácticas pedagógicas y el nivel de importancia que los docentes le asignan al taller de aprendizaje (TAP). Entre aquellos docentes que consideran que los TAP son Muy importantes, se aprecia el mayor porcentaje en la categoría de nivel Avanzado de desarrollo de prácticas pedagógicas.

Tabla N° V-5 Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas/ Opinión acerca de la importancia de los TAP para aprendizaje de los niños

		Opinión acerca de la importancia de los TAP para aprendizaje de los niños					Total
		Nada de importante	Poco importante	Más o menos importante	Importante	Muy importante	
Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas	Bajo	15.4%	19.4%	22.6%	15.0%	8.1%	13.7%
	Medio	38.5%	25.8%	21.0%	19.4%	13.7%	18.4%
	Avanzado	46.1%	54.8%	56.5%	65.6%	78.2%	67.8%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Significancia: 0.000							

Base: Profesores.

En relación al componente de gestión educativa, también se constatan relaciones significativas con el nivel de desarrollo de prácticas pedagógicas, ya que entre aquellos docentes que señalan que la dirección y los docentes toman decisiones de manera conjunta se aprecia un mayor porcentaje de docentes con niveles Avanzados de desarrollo de prácticas pedagógicas. En las categorías que significan una menor participación de los docentes en los procesos decisionales se aprecian los porcentajes más bajos de desarrollo de prácticas pedagógicas.

Esta misma tendencia se observa en el caso de la evaluación del funcionamiento del equipo de gestión, ya que entre aquellos docentes que señalan que el equipo de gestión tiene un rol fundamental en gestión educativa, se aprecian los mayores porcentajes de docentes con un nivel avanzado de desarrollo de prácticas pedagógicas.

Tabla N° V-6 Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas/ Afirmaciones que mejor representan lo que sucede en la escuela

		Afirmaciones que mejor representan lo que sucede en la escuela				Total
		La dirección toma las decisiones sola	La dirección decide considerando sugerencias de docentes	Los docentes y la dirección deciden de manera conjunta	Los docentes toman las decisiones solos	
Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas	Bajo	17.7%	14.6%	11.4%	27.3%	13.6%
	Medio	27.4%	20.9%	14.4%	4.5%	18.3%
	Avanzado	54.9%	64.5%	74.2%	68.2%	68.1%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Significancia: 0.000						

Base: Profesores.

Tabla N° V-7 Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas /Afirmaciones que mejor representan la forma de funcionamiento del equipo de gestión

		Afirmaciones que mejor representan la forma de funcionamiento del equipo de gestión				Total
		El equipo de gestión tiene rol fundamental en gestión educ.	Equipo de gestión tiene participación acotada algunos temas	El equipo de gestión participa sólo eventualmente en temas	El equipo de gestión se conformó pero no funciona	
Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas	Bajo	9,7%	13,7%	16,9%	24,2%	12,9%
	Medio	15,1%	21,8%	22,1%	26,3%	18,7%
	Avanzado	75,2%	64,5%	61,0%	49,5%	68,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Significancia: 0.000						

Base: Profesores.

4. Observación de la práctica en la sala de clases

Con el fin de dar cuenta de los cambios efectivos en el aula, se realizaron observaciones directas a un total de 56 periodos de clases, de 45 a 90 minutos, en los sectores de lenguaje (28 periodos) y matemáticas (28 periodos) en 12 escuelas que componen la muestra

cualitativa del estudio.

Para guiar esta observación, se diseñó y validó una pauta de observación que definió nueve dimensiones a observar y un conjunto de ítemes asociados que dan cuenta de acciones e interacciones del profesor en la sala de clases. Cada una de las dimensiones se evaluó con escalas de comprobación que buscaron determinar el grado o frecuencia de los aspectos o conductas observadas. Los grados definidos son: “no se observa”, “a veces”, “la mayor parte del tiempo” y “siempre”.

Analizaremos en este acápite tres de estas dimensiones y que nos permiten dar cuenta de los aspectos centrales de las clases observadas. Estas dimensiones son las siguientes: *Creación de ambiente propicio para el aprendizaje*; *Estilo de enseñanza para el aprendizaje* y *Calidad y pertinencia del contenido curricular*. A continuación se presenta el análisis efectuado a las observaciones de las prácticas de aula realizado por cada dimensión y en los sectores de lenguaje y matemáticas.

4.1. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Las clases deben descansar en un clima favorable que permita llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. Si no existe un ambiente propicio, ésta difícilmente podrá lograr los objetivos planteados.

Para lograr un buen clima, el programa promueve relaciones flexibles y cooperativas entre profesores y alumnos y entre los mismos alumnos. El profesor debe crear vínculos cercanos con los estudiantes; mostrar una actitud comprensiva y empática y favorecer el compromiso de los propios estudiantes con la tarea y la construcción del conocimiento.

En la tabla siguiente se muestra la presencia de los ítemes observados en Lenguaje y Matemáticas y para el total de los cursos observados.

Tabla N° V-11: Dominio I Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje¹

		0	1	2	3	Total
El profesor mantiene Ambiente y orden favorable	L		1 3.6	16 57.1	11 39.3	28 100
	M		3 10.7	10 35.7	15 53.6	28 100
El profesor mantiene Trato afectivo y acogedor con alumnos	L	1 3.6	3 10.7	6 21.4	18 64.3	28 100
	M	2 7.1	1 3.6	9 32.1	16 57.1	28 100
Alumnos recurren con confianza al profesor para pedir ayuda	L		2 7.1	9 31.1	17 60.7	28 100
	M	1 3.6	2 3.1	11 39.3	14 50.0	28 100
Los alumnos se involucran con entusiasmo en actividades y tareas propuestas	L		1 3.6	10 35.7	17 60.7	28 100
	M	1 3.6	3 10.7	8 28.6	16 57.1	28 100
Existe clima positivo entre alumnos	L		3 10.7	9 32.1	16 57.1	28 100
	M	5 17.9	10 35.7	13 46.4		28 100
Se respetan normas establecidas por el profesor	L		2 7.1	8 28.6	18 64.3	28 100
	M	5 17.9	6 21.4	17 60.7		28 100
Existe tiempo perdido durante la clase	L	9 32.1	17 60.7	1 3.6	1 3.6	28 100
	M	13 46.4	11 39.3	3 10.7	1 3.6	28 100

Nota: 0= No se observa; 1= A veces; 2= la mayor parte del tiempo y 3= Siempre

Se observa un ambiente favorable para el aprendizaje gracias a las acciones que realizan los profesores. Entre los ítems que dan cuenta de este buen clima, destacan: los alumnos recurren con confianza al profesor para pedir ayuda; el profesor mantiene un trato afectivo y acogedor con sus alumnos y los alumnos se involucran con entusiasmo en las tareas propuestas. Se observó con más frecuencia en lenguaje que en matemáticas un trato afectivo por parte del profesor y una mayor confianza por parte de los alumnos al solicitar ayuda al profesor. Este mejor clima entre profesores y alumnos incide en que en el sector de Lenguaje se respeten con más frecuencia las normas establecidas por el profesor.

El problema que se observa en ambos sectores de aprendizaje se relaciona con el tiempo perdido en clase. Ello se observa con mayor frecuencia en el subsector de matemáticas y que se asocia, en gran parte, a tiempo perdido en la organización y disciplina de la clase.

¹ Los datos se presentan en forma absoluta y en porcentajes para poder comparar los sectores y dominios considerados en función de su proporción. Sin embargo, cabe señalar, que por tratarse de observaciones de casos y de una muestra pequeña no es posible realizar inferencias y generalizaciones que impliquen representatividad estadística.

4.2. Estilo de Enseñanza

Se espera que los profesores participantes en los talleres de profesores y que reciben los beneficios del programa desarrollen un “estilo de enseñanza” que de cuenta de una clara organización de la clase y donde se explicitan objetivos y aprendizajes a lograr. Por otra parte, se recomienda que los contenidos se expliquen en secuencias con una complejidad creciente; se enfatice el trabajo colaborativo y se utilicen estrategias evaluativas sugeridas por el programa.

La siguiente tabla, V-12, presenta la distribución obtenida de acuerdo a las observaciones de los 56 periodos de clase considerados

Tabla N° VI-12: Dominio estilos de enseñanza.

Aspectos	Subsector	0	Si	No	Total
El profesor anuncia los objetivos de la clase	Lenguaje	1 3.6	11 39.3	16 57.1	28 100.0
	Matemática	0	16 57.1	12 42.9	28 100.0
El profesor explica los aprendizajes a lograr en la clase	Lenguaje	1 3.6	4 14.3	23 82.1	28 100.0
	Matemática	0	3 10.7	25 89.3	28 100.0
Existe un claro inicio de la clase	Lenguaje	1 3.6	23 82.1	4 14.3	28 100.0
	Matemática	0	23 82.1	5 17.9	28 100.0
Presenta un secuencia en complejidad creciente	Lenguaje	0	19 67.9	9 32.1	28 100.0
	Matemática	0	20 71.4	8 28.6	28 100.0
Enfatiza el trabajo colaborativo	Lenguaje	0	14 50.0	14 50.0	28 100.0
	Matemática	0	12 42.9	16 57.1	28 100.0
Utiliza actividades y/o estrategias evaluativos sugeridas en los talleres de profeso	Lenguaje	0	9 32.8	19 67.9	28 100.0
	Matemática	0	8 28.6	20 71.4	28 100.0

Nota: 0=No se aplica; Si= Se observo No= No se observa

Entre los aspectos positivos a destacar, se observó la mayoría de las veces que los profesores tienen un claro inicio de la clase; los contenidos se desarrollan con una complejidad creciente y el profesor explicita los objetivos de la clase. Con una menor

frecuencia se observó que el profesor explique los aprendizajes a lograr; el uso de estrategias evaluativas sugeridas en los talleres de profesores y desarrollo de actividades colaborativas.

Asimismo, no se observan grandes diferencias por sector de aprendizaje en los indicadores de estilos de enseñanza presentados. Sin embargo, si se observan importantes diferencias cuando se analizan los estilos desde el punto de vista de la interacción que se establece con los estudiantes. Éstas se presentan en la tabla siguiente.

Tabla V-13: La interacción con los alumnos

		0	1	2	3	Total
El profesor integra las opiniones y ejemplos de los alumnos	Lenguaje	5 17.9	3 10.7	4 14.3	16 57.1	28 100
	Matemática	8 28.6	3 10.7	7 25.0	10 35.7	28 100
El profesor hace reflexionar y analizar a sus alumnos mediante preguntas o ejemplos	Lenguaje	1 3.6	6 21.4	7 25.0	14 50.0	28 100
	Matemática	3 10.7	9 32.1	8 28.6	8 28.6	28 100
El profesor promueve la participación activa de los alumnos	Lenguaje	0	3 10.7	6 21.4	19 67.9	28 100.0
	Matemática	0	5 17.9	6 21.4	17 60.7	28 100.0
El profesor pregunta a los estudiantes y estimula su expresión.	Lenguaje	0	3 10.7	7 25.0	18 64.3	28 100.0
	Matemática	0	4 14.3	8 28.6	16 57.1	28 100.0
El profesor refuerza la autoestima de los alumnos haciéndoles ver que son capaces	Lenguaje	7 25.0	5 17.9	11 39.3	5 17.9	28 100.0
	Matemática	5 17.9	8 28.6	8 28.6	7 25.0	28 100.0
El profesor manifiesta a través de palabras estimulantes que tiene altas expectativas hacia sus alumnos	Lenguaje	10 35.7	5 17.9	10 35.7	3 10.7	28 100.0
	Matemática	9 32.1	10 35.7	6 21.4	3 10.7	28 100.0

Nota: 0= No se observa; 1= A veces, 2= la mayor parte del tiempo y 3= Siempre

Por lo general, tanto en lenguaje como matemáticas, se observó un interés de los profesores por motivar y lograr la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases; pregunta a los estudiantes y promueve su expresión, lo que ocurre principalmente en lenguaje. En este sector, las prácticas observadas demuestran que el profesor integra las opiniones y ejemplos de los alumnos para trabajar la materia y el profesor hace reflexionar y analizar a sus alumnos mediante preguntas o ejemplos. Ambas acciones se observaron siempre en más del 50% de los casos observados. No obstante, en el sector de matemáticas estas acciones se observaron con menor frecuencia, lo que da cuenta del predominio de clases que se siguen haciendo con pautas tradicionales en este sector.

Se observó con menor frecuencia, en ambos sectores, intervenciones de los profesores que refuerzan la autoestima de los estudiantes y explicitan expectativas altas de aprendizaje. Tanto en lenguaje como en matemáticas éstas no se observaron o solo con una frecuencia muy baja (a veces). Ello da cuenta que, en la práctica los profesores no han incorporado los incentivos que se deben entregar a los propios estudiantes para mejorar su interés y compromiso con las actividades de la clase².

4.3. Calidad y pertinencia del contenido curricular.

En el periodo evaluado el Programa ha hecho un especial énfasis en los contenidos curriculares. La actividad central de los talleres de profesores se ha focalizado en la implementación curricular en los sectores de lenguaje y matemáticas.

Para mejorar los aprendizajes de materias definidas en el curriculum el Programa promueve que las clases estén centradas en los contenidos los que, a su vez, el profesor debe dominar y explicar adecuadamente. Por otra parte, y para que ellos sean significativos, se promueven relaciones flexibles entre los contenidos curriculares establecidos y la experiencia de la vida cotidiana de los estudiantes y se espera que los profesores sepan conectar conceptos abstractos con la realidad cotidiana y concreta de los niños.

En la siguiente tabla V-14, se presenta la distribución obtenida en este dominio de observación.

² El siguiente registro de observación da cuenta de esta realidad: “Todo el tiempo: la clase está centrada en la enseñanza de contenidos, la profesora explica los contenidos con un lenguaje comprensible, la profesora conecta los contenidos con conocimientos de las clases anteriores, promueve la participación activa de los alumnos, pregunta a los estudiantes y estimula su expresión. La profesora aclara o corrige errores. A veces: la profesora refuerza la autoestima de los alumnos haciéndoles ver que son capaces y trabaja contenidos transversales. No se observa: que la profesora contextualice o relacione los contenidos entregados con la vida real de los alumnos; que la profesora manifieste a través de palabras estimulantes que tiene altas expectativas hacia sus alumnos; que emplee actividades ejercitadas en los talleres de profesores P-900, que la profesora aclara o corrige errores empleando ejemplos o situaciones de la vida real.”

Tabla N° V-14 Calidad y pertinencia del contenido curricular

Aspectos	subsector	0	1	2	3	Total
La clase está centrada en la enseñanza de contenidos	Lenguaje	0	1 3.6	7 25.0	20 71.4	28 100.0
	Matemática	0	2 7.1	11 39.3	15 53.6	28 100.0
El profesor explica los contenidos con un lenguaje comprensible	Lenguaje	0	0	1 3.6	27 96.4	28 100.0
	Matemática	0	1 3.6	4 14.3	23 82.1	28 100.0
El profesor conecta los contenidos con conocimientos de clases anteriores	Lenguaje	6 21.4	9 32.1	7 25.0	6 21.4	28 100.0
	Matemática	8 28.6	6 21.4	2 7.1	12 42.9	28 100.0
El profesor relaciona los contenidos con situaciones de la vida real de los alumnos	Lenguaje	9 32.1	8 28.6	4 14.3	7 25.0	28 100.0
	Matemática	11 39.3	8 28.6	5 17.9	4 14.3	28 100.0
El profesor anuncia los objetivos de la actividad	Lenguaje	12 42.9	3 10.7	5 17.9	8 28.6	28 100
	Matemática	13 46.4	2 7.1	3 10.7	10 35.7	28 100
El profesor aclara o corrige errores relacionándolos con situaciones reales	Lenguaje	1 3.6	1 3.6	2 21.4	20 71.4	28 100.0
	Matemática	0	3 3.6	12 42.9	15 53.6	28 100.0
El profesor trabaja los contenidos transversales	Lenguaje	6 21.4	10 35.7	5 17.9	7 25.0	28 100.0
	Matemática	6 21.4	9 32.1	4 14.3	9 32.1	28 100.0
El profesor emplea actividades ejercitadas en los talleres de profesores P900, con el fin de hacer más pertinentes los contenidos	Lenguaje	17 60.7	2 7.1	3 10.7	6 21.4	28 100.0
	Matemática		20 71.4	2 7.1	6 21.4	28 100.0

*Nota : 0=no se observa; 1= A veces; 2= La mayor parte del tiempo; 3= Todo el tiempo

Se observó claramente que las clases están centradas en la enseñanza de contenidos. Ello se apreció con más frecuencia en Lenguaje que en Matemáticas. Con una alta frecuencia, en ambos sectores se observó que los profesores promueven la participación activa de los alumnos y explican los contenidos con un lenguaje comprensible lo que ocurre, principalmente, en el sector de lenguaje. Sin embargo, llama la atención la baja proporción observada de una conexión explícita de los contenidos con la clase anterior lo que ocurre principalmente en matemáticas.

Por otra parte, no se observó, en una proporción importante de los periodos considerados, un esfuerzo del profesor por conectar los contenidos con situaciones de la vida real de los

estudiantes³. Ello ocurre con mayor frecuencia en las clases de matemáticas enfatizándose así una enseñanza formal sin aplicación práctica en la realidad de los estudiantes⁴. Se observó esta conexión solo cuando el profesor aclaraba o corregía errores lo que ocurre, principalmente, en lenguaje. En cuanto a los contenidos transversales solo en pocas ocasiones o “a veces” se observó la relación entre estos contenidos con la materia de la disciplina que trabajaban los profesores.

5. Utilidad y Uso de Recursos y Equipamiento entregados por el Programa

Otra de las dimensiones importantes de las prácticas en el aula, es el uso de los siguientes materiales y recursos que el Programa distribuye en las escuelas: i) Material Educativo (guías metodológicas, textos complementarios y material didáctico); ii) Equipamiento (estantes, grabadoras), y iii) Bibliotecas de aula.

En el estudio se consultó a los profesores su opinión sobre la utilidad, frecuencia de uso y principales dificultades asociadas a los materiales distribuidos. Por lo general los estos materiales son altamente valorados en cuanto a su utilidad por parte de los profesores tal como se constata en la tabla siguiente.

Tabla N° V-5: Opinión respecto de la utilidad de los recursos entregados para el trabajo en el aula.

	% Profesores				
	Muy inútil	Inútil	Ni útil/Ni inútil	Útil	Muy útil
Bibliotecas de aula	3.6	0.8	1.0	21.2	73.4
Textos de apoyo complementario para los alumnos	2.8	0.8	2.6	32.5	61.2
Guías metodológicas para el profesor	2.9	0.8	2.2	35.1	59.0
Manuales de lenguaje (2) y de matemáticas (1) para El profesor	2.9	0.6	2.0	34.1	60.4
Material didáctico	2.9	0.6	3.2	28.1	65.1
Equipamiento	3.5	0.8	4.9	28.3	62.5

Base: Profesores.

³ “El contenido es realización de operaciones básica (adición), a través de una escritura vertical. El contenido es pertinente para primero básico, pero la forma de abordarlo es bastante rígida, la profesora escribe la adición solo en forma vertical y se trabaja solo a nivel abstracto y no concreto.”

⁴ El siguiente registro da cuenta de esta observación: “El contenido es pertinente, los alumnos trabajan durante la clase observada las tablas y la división. La enseñanza de la operatoria no se integra con otros contenidos, ni con el contexto como se podría sugerir metodológicamente, los niños trabajan ejercicios aislados y poco significativos, ya que no poseen un contexto propio ni se introducen en una situación problema. La clase en general se centra en la enseñanza de contenidos, estos no son conectados con clases anteriores, son explicados en un lenguaje apropiado y no son contextualizados.”

En la tabla precedente, se aprecia que existe una positiva evaluación de la utilidad de los recursos para el trabajo en el aula, especialmente la biblioteca de aula (94.6 % calificó como útil/muy útil), el material didáctico (93.2 % calificó como útil/muy útil), y el equipamiento (90.8 % calificó como útil/muy útil).

Si comparamos estos resultados con los del estudio anterior (año 2000), se aprecia una leve diferencia en la evaluación realizada por los profesores ya que porcentajes más elevados declaran actualmente que son muy útiles las bibliotecas de aula, los textos de apoyo complementario, las guías metodológicas para el profesores y los manuales de lenguaje y matemáticas (ver tabla N° 16 en anexos). Ello indica que los profesores valoran, actualmente, más los materiales que distribuye el programa.

Con respecto a la frecuencia en el uso de los recursos entregados es interesante constatar, que se ha registrado un aumento en la intensidad de uso de los recursos, tal como se demuestra en la tabla siguiente:

Tabla N° V-6 : Frecuencia con que utiliza los recursos que ha entregado el P-900 (2000-2004)

	% Profesores											
	Nunca		Menos de 1 vez al mes		1 vez al mes		2 o 3 veces por mes		Al menos 1 vez por semana		Todos los días	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Bibliotecas de aula	2.8	9.4	1.6	0.7	2.9	6.2	9.7	8.0	37.2	39.1	45.8	36
Textos de apoyo complementario para los alumnos	4.6	3.5	1.7	1.0	4.6	6.5	12.3	11.1	43.6	55.4	33.1	22.2
Guías metodológicas para el profesor	5.4	5.8	2.5	2.9	8.3	9.7	11.9	14.7	33.3	38.5	38.6	28.2
Manuales de lenguaje (2) y de matemáticas (1) para El profesor	5.3	-	2.4	-	7.2	-	11.2	-	35.5	-	38.3	-
Material didáctico	5.1	6.2	2.5	1	7.4	8.5	11.0	15.5	35.9	43.4	38.2	25.3
Equipamiento	5.7	-	2.6	-	4.3	-	11.7	-	33.9		41.8	-

Base: Profesores de escuelas en las cuales poseen cada uno de estos recursos.

A: Profesores estudio 2004

B: Profesores estudio Anterior

Como se aprecia en la tabla, ha aumentado la proporción de profesores que declara utilizar todos los días los recursos entregados por el Programa. En todas las categorías este aumento es más del 10%. Por otra parte, los recursos que se usan menos, en términos comparativos con el estudio anterior, son los de apoyo al docente (guías y manuales), lo que se puede atribuir, por una parte, a las características del material (de consulta y guía), y por otra a la evaluación menos positiva que tienen en comparación con los otros recursos.

En cuanto a los textos complementarios que se entregan a los alumnos, estos tienen un uso bastante frecuente en el trabajo en el aula, ya que el 82.9% de los profesores señala que éstos se usan al menos dos veces a la semana.

Tabla N° V-7 : Frecuencia con que niños utilizan textos escolares que se les entrega.

	%
Nunca	1,4
Una vez en el semestre	,6
Una vez al mes	2,9
Una vez a la semana	12,3
Dos o tres veces por semana	33,7
Todos los días	49,2
Total	100,0

Base: Profesores.

Los profesores de establecimientos con menores índices de vulnerabilidad escolar (IVE) utilizan menos que los docentes de escuelas con mayores IVE, varios de los recursos entregados por el programa como las guías metodológicas del profesor, los manuales de lenguaje y matemáticas y el material didáctico. Además, los docentes de establecimientos con mayores puntajes SIMCE (más de 240) y aquellos con Jornada Escolar Completa, utilizan más las bibliotecas de aula y el material didáctico.

5.1 Índices de uso y utilidad del material educativo

Para complementar el análisis, hemos elaborado índices de uso y utilidad del material educativo. Para ello, se ha considerado un primer índice para profesores usuarios frecuentes del material educativo. En efecto, tal como podemos apreciar en el siguiente cuadro, se constata que del total de profesores considerados usuarios frecuentes del material educativo, casi la mitad declara un nivel de elevada utilidad al mismo. En tanto, los usuarios frecuentes que consideran de baja utilidad el material educativo sólo representan un 15 % del segmento de docentes calificados como usuarios frecuentes:

Tabla N° V-8: Índice de Utilidad del Material Educativo de Profesores usuarios frecuentes⁵ del Material Educativo

Utilidad de los Recursos Educativos ⁶	N° de profesores	%
Baja utilidad	113	15
Utilidad Media	271	36
Elevada utilidad	369	49
Total	753	100

Base: Profesores

Otro índice construido, para el conjunto de profesores, determina que el 24,6 % de los profesores (del total de la muestra), ocupan frecuentemente el material educativo (usuarios frecuentes que usan cada uno de los recursos del material educativo, al menos, 2 o tres veces por mes), y lo valoran como útil o muy útil (elevada utilidad). Llamaremos a éste “Índice Conjunto de Uso y Utilidad”:

Índice Conjunto de Uso y Utilidad⁷

$$369/1501 * 100 = \mathbf{24,6 \%}$$

Ello significa que casi la cuarta parte de los profesores de la muestra, junto con darle un uso intensivo al material educativo, lo valoran como de elevada utilidad (útil/muy útil).

En tanto, el índice de frecuencia de uso de material educativo, tal como podemos apreciar en el siguiente cuadro, establece que el 36,8 % de los docentes de la muestra, utiliza todos los recursos que componen el material educativo, al menos, una vez por semana. Si a ello se suma el 36,8 % de los docentes de la muestra que poseen un nivel de uso medio, es decir, que utilizan 2 ó 3 recursos del material educativo, una vez a la semana, tenemos que el 70 % de los docentes de la muestra poseen una frecuencia de uso media o intensiva del material educativo. Es decir, se trata de profesores que utilizan parte o todo el material educativo, todas las semanas.

⁵ El índice de utilidad, es sumatorio y considera sólo a los profesores que declaran que usan cada uno de los recursos del material educativo, al menos, 2 o tres veces por mes.

⁶ Las categorías de Utilidad son las siguientes:

Baja utilidad: - Muy inútil
- Inútil

Utilidad Media: - Ni útil/Ni inútil

Elevada utilidad: - Útil

- Muy útil

⁷ 369 corresponde a lo profesores usuarios frecuentes: usan cada uno de los recursos del material educativo, al menos, 2 o tres veces por mes. 1501, corresponde al total de profesores usuario del material educativo de la muestra.

Tabla N° V-9: Índice de Frecuencia de uso del Material Educativo⁸

Frecuencia de uso de los Recursos	N° de profesores	Porcentaje
Uso muy bajo	266	17,7 %
Uso bajo	184	12,3 %
Uso medio	499	33,2 %
Uso intensivo	552	36,8 %
Total	1501	100 %

Base: Profesores

Con respecto a las dificultades relacionadas con el uso de los recursos que entrega el Programa, se formuló una pregunta que consideraba la selección y priorización de las dos principales dificultades. La opción que concentró el mayor porcentaje de menciones, fue la insuficiente cantidad de material entregado, en relación al número de niños. Esta dificultad, que no permite a los docentes trabajar con todos los alumnos en forma adecuada, obtuvo el 40,3 % en la primera mención, y el 20,9 % en la segunda mención, donde ocupa el tercer lugar. Es decir, más del 60 % de los docentes de la muestra, considero que la insuficiente cantidad de material educativo, constituye una de las principales dificultades para su uso y aplicación.

Esta realidad también se constató en los Grupos Focales de profesores. La mayor parte de los profesores planteó que el gran problema es la insuficiencia del material. Por ejemplo, “*Estas escuelas necesitan más apoyo de materiales y profesores*” (F1-P6-H1), “*esta escuela necesita más apoyo de material didáctico, más apoyo de material deportivo, implementación*” (F1-P20-H1), “*no es mucho el material del P-900, la entrega es lenta*” (F6-P11-M1), “*los textos de estudios y el material que llega a la escuela es cada vez menos, por darte un ejemplo, nosotros no hemos recibido bibliotecas móviles que hay en otros colegios, en donde hay un carrito que traslada en material con ruedas eso jamás lo hemos visto igual estamos recibiendo como sobras llaman y distribuyen el material en cajitas, pero esa no es la consistencia ni la seriedad con la que se deberían entregar las cosas a los cursos*” (F5-P3-M1).

Por otra parte, en la primera mención y en el segundo lugar de los porcentajes, el 8,6 % de los docentes de la muestra, señala que el material educativo posee contenidos inadecuados a la realidad de los alumnos. Cabe señalar que el 27,2 % de los docentes de la muestra, indica que no ha tenido dificultades en el uso y aplicación del material educativo.

⁸ El índice de frecuencia es sumatorio y considera a los profesores que utilizan el material educativo (los cuatro recursos considerados), de acuerdo a las siguientes categorías:

- Uso Intensivo: Profesores que usan todos los recursos que componen el material educativo, al menos, una vez por semana
- Uso medio: Profesores que usan 2 ó 3 recursos, una vez a la semana
- Uso bajo: Profesores que usan, al menos, un recurso una vez a la semana
- Uso muy bajo: profesores que no usan ningún recurso con una frecuencia igual o superior a una vez a la semana.

En la segunda mención, el primer lugar de las dificultades lo ocupa el no contar con estanterías o muebles para poder guardar los materiales, seguido del 21,3 % que señala que no recibió capacitación necesaria para usar los materiales.

Dificultades similares fueron mencionadas en los Grupos Focales. En algunos casos se planteó que los profesores no son informados oportunamente sobre la disponibilidad y ubicación del material. Por ejemplo, *“me di cuenta (de que existía un material) porque el supervisor dice, les aseguro que en alguna parte del colegio está éste libro excelente para NBI y tu sabes que llegue al otro día a la escuela y le dije a la directora y a la jefa de UTP, que el supervisor dijo que hay un libro acá para saber contar, y lo buscamos y estaba guardado en las oficinas...”* (F2-P9-M2)

Por otra parte, también los profesores señalaron el material llega, pero no se trabaja con él en forma previa a su aplicación en el aula. Por ejemplo, *“mira sabes que pasa, yo creo que a lo mejor llega material, pero lo que faltaría es que a lo mejor con ese mismo material se trabaje, que nos digan este se puede ocupar de esta forma y este de esta forma (F2-P9-M3), “por ejemplo el apoyo de material lo tuvimos, pero fue arréglatela como ‘poday’, o sea ganas de hacer cosas hay pero como te digo hay muchas cosas que nos tienen que orientarnos y nos dejan a la buena de Dios...”* (F3-P18-M1), *“Yo creo que en la medida que nosotros podamos experimentar con los materiales le sacamos un máximo de frutos a los materiales, entonces vamos a poder ponernos en el lugar de los niños y enfocarlo respecto a su nivel...”* (F3-P16-M2)

En términos proporcionales, la desagregación por dependencia de los establecimientos de la muestra, no varía significativamente la lectura de los resultados, manteniéndose el orden jerárquico de las dificultades identificadas. Cabe mencionar que si se considera sólo el segmento de los docentes de escuelas particulares subvencionadas, la insuficiencia de material educativo proporcionado por el Programa, con relación al número de alumnos, alcanza un 58,6 % de este segmento, en tanto que para el segmento municipal alcanza el 50,6 %. También, se puede indicar que con respecto a la ausencia de dificultades, el 36,4 % de los docentes de escuelas municipales, señalan que no tienen problemas para el uso del material educativo.

Tabla N° V-10 Dificultades de los docentes con los recursos entregados a través del P-900 por Dependencia (primera mención)

Tipo de Dificultad	Dependencia		Total
	Municipal	P. Subv.	
Los contenidos son limitados y pobres	4,1	2,0	3,5
Los contenidos son inadecuados a la realidad de los alumnos	8,8	10,5	8,6
Los contenidos son difíciles de entender	3,2	2,3	2,0
Contenidos no son pertinentes a objetivos de aprendizajes	3,5	5,1	2,6
El material es de mala calidad o se daña fácilmente	7,6	7,8	5,4
Los materiales son insuficientes para el número de niños	50,6	58,6	40,3
Los materiales son poco atractivos y/o didácticos	2,3	3,1	0,4
No hay tiempo para trabajar con los materiales	5,8	5,5	1,9
No recibió capacitación necesaria para usar los materiales	16,5	17,2	4,0
No tiene lugar o estantería para guardar materiales	14,8	19,1	2,2
Otra	3,8	1,2	1,8
No ha tenido dificultades	36,4	30,1	27,2
Total	100	100	100

5.2 Otros Indicadores sobre el uso del material educativo

Se han elaborado indicadores que proporcionan información sobre el uso del material educativo. Tal es el caso del porcentaje de escuelas que consideran que el material que reciben es insuficiente. En efecto, tenemos que el 39,4 % de las escuelas de la muestra, representadas por sus directores⁹, indican que el material educativo proporcionado por el Programa es insuficiente para el número de alumnos que deben atender. En tanto, si se considera el mismo indicador pero aplicado a los docentes, tenemos que el 52,3 % de los profesores¹⁰ de la muestra, opinan que el material educativo también es insuficiente para la cantidad de alumnos a atender.

Otro indicador, es el porcentaje de profesores que utilizan el material. Como el número de profesores de la muestra varía según el tipo de material educativo que utilizan, hemos considerado el promedio de profesores usuarios de los cuatro tipos de materiales. Ello permite afirmar que el porcentaje de profesores que utiliza el material educativo del Programa¹¹ asciende al 99,17 % de la muestra.

El conjunto de datos recabados y los indicadores e índices utilizados, permite afirmar que la

⁹ (155 / 393 total directores) *100 = 39,4 %

¹⁰ (761 / 1456 total profesores) * 100 = 52,3 %

¹¹ (1199 / 1209 total profesores que recibieron el material)*100 = 99.17 %

mayoría de los docentes de la muestra, que han recibido el material educativo, lo utilizan efectivamente. Además, lo usan en forma frecuente en sus prácticas pedagógicas y lo consideran de gran utilidad para su trabajo.

En síntesis, los recursos que entrega el programa son bien evaluados por los docentes y tienen un uso bastante intensivo, destacándose las bibliotecas de aula y el equipamiento. Con respecto al Material Educativo en específico, tenemos que casi la cuarta parte de los profesores de la muestra, junto con darle un uso intensivo al mismo, lo valoran como de elevada utilidad (útil/muy útil). Lo que significa que han sido considerados por los docentes como herramientas útiles para el desempeño de su labor y que se han convertido en un recurso importante para la realización de clases. La principal dificultad detectada es la poca cantidad disponible de los materiales educativos.

6. ¿Qué relación existe entre los talleres y las prácticas pedagógicas observadas? Percepción de cambios en las prácticas por parte de profesores

La mayor parte de los profesores entrevistados o que participaron en los grupos focales coinciden con los directores y reconocen cambios en sus prácticas los que atribuyen, principalmente, a su participación en los talleres.

Los profesores valoran, por un lado, el proceso mismo de trabajo en los talleres y que permite un intercambio de experiencias y de conocimientos “entre colegas”¹². Por otro, destacan cambios específicos, relacionados con el currículum; la pedagogía y la evaluación¹³. Además de lo anterior, destacan la importancia que tienen los ayudantes y los materiales como dos grandes recursos de apoyo que contribuyen a fortalecer las innovaciones que se promueven en la sala de clases.

Ahora bien, es posible distinguir dos grandes orientaciones en la percepción de los efectos o transferencia a la práctica del trabajo de los talleres. Por un lado, están los cambios asociados a una **aplicación directa** de las orientaciones, metodologías y planificaciones definidas por el programa. Por otro, cambios asociados a una **aplicación adaptada o reflexiva** de los propuestos por el programa. Con ello, queremos destacar aquellos derivados de la adaptación, recontextualización y aplicación flexible de las orientaciones y de las instrucciones que entrega el programa.

En el primer caso, el objeto del cambio se relaciona con la propuesta que difunde el programa y está centrado en el conocimiento y recomendaciones presentadas en los textos, guías y materiales. En el segundo caso, los cambios se asocian a la reflexión que realizan los sujetos y a la adaptación o recreación de las propuestas en el contexto de trabajo. En este caso el objeto son las prácticas y el saber pedagógico de los profesores.

¹² “hemos trabajado mucho en los talleres, ahí se intercambian experiencias y eso ha favorecido a los niños. Han sido mucho más las instancias de encuentro” (ABp1-3, Qp2, Fp, Rp2).

¹³ Por ejemplo, los talleres inciden en cambios “... en todos los aspectos. En cuanto a la estructura se trabaja en grupo y no de manera tan frontal, pero con algunos sectores o por la actividad. Está la sala letrada, es atractiva para los niños, con decoración significativa, de acuerdo a las efemérides” (ABp5, Qp4, Fp4, Rp3).

En la siguiente tabla se presentan algunas de las distinciones realizadas por profesores que fueron entrevistados o que participaron en los Grupos Focales. Estas se han clasificado en función de los dominios de prácticas que han sido objeto de análisis y el tipo de transferencia de lo aprendido al aula.

**Tabla V-11: Transferencia en el aula de los Talleres de Profesores.
(Entrevistas y GF)**

Dominios de cambio	Aplicación directa	Aplicación reflexiva
Contenidos curriculares	Matemáticas y Lenguaje (F2-P14-M5) Mejoramiento de la lecto-escritura través de lectura en la mañana y dictados (F2-P16-M1) Lectura de 15 minutos después de cada recreo	Aprendizaje de matemáticas y lenguaje a través de lo artístico y tecnológico (F3-P10-M1) Transmisión de contenidos a través del juego Aprendizaje a través de la dramatización para matemáticas y lenguaje (F2-P7-M1, F2-P16-M5-M2) Creación de cuentos protagonizados por los propios estudiantes para mejorar estimulación en lenguaje (F4-P32-M4)
Metodologías	A través de nuevas metodologías (F2-P13-M4) Trabajo en Grupo Sala decorada, agradable, motivadora. Se trata que las etapas de la clases se cumplan (Motivación, desarrollo, conclusión). Las planificaciones vienen hechas (ABp20, Qp17)	Aplicación diferenciada “Porque hay niños que necesitan más atención” (F2-P6-M1)
Evaluación	Se trabaja con listas de cotejo Reforzamiento, Clases aparte; Co-evaluación, (ABp14 -15, Qp13; Fp10; Rp12)	Evaluación de Proceso; evaluación diferencial; autoevaluación. Instrumentos más concretos. (ABp14 -15, Qp13; Fp10; Rp12)
Materiales de apoyo	Están de acuerdo al Programa de Estudios Materiales didácticos apropiados No hay mucho para el profesor y alumnos (ABp7 Qp8; Fp8; Rp5,6)	Cuesta mucho, son muy chicos, son inquietos (ABp21;Qp17) Porque hay más variables en el contexto en que viven los niños (F2-P6-M1-P7-M4)

En las opiniones de los profesores se aprecia claramente cambios asociados ya sea a una *aplicación directa* o *reflexiva* de lo planteado por el programa. Por ejemplo, para algunos profesores, el cambio se relaciona con la aplicación de lo aprendido en los talleres. Un ejemplo de ello es la siguiente cita de las entrevista de profesores: “yo trato de aplicar todo en lenguaje y matemáticas, porque eso son los talleres que nosotros tenemos. El 100% de lo que se conversa se aplica, a beneficio del niño se hace. En los subsectores de lenguaje y

matemáticas”(Qp34, Fp27, Rp43,Fp28). Para otros, el cambio se asocia a una mayor reflexividad y que articula la propuesta con lo que ya sabe el profesor. Por ejemplo, integrar las actividades artísticas y la dramatización para el aprendizaje de matemáticas y lenguaje; transmitir contenidos curriculares a través del juego; creación de cuentos protagonizados por los propios estudiantes: (F3-P10-M1)F2-P7-M1, F2-P16-M5-M2).

Con respecto a la **pedagogía y evaluación**, el discurso de los profesores da cuenta del efecto que han tenido los talleres en la apropiación de algunos principios metodológicos innovadores y de técnicas específicas para hacer clases y evaluar a los estudiantes.

Por ejemplo, considerar la realidad de los niños y su propia diversidad; valorar más la interacción y el trabajo grupal de los estudiantes que el trabajo individual; favorecer la participación y el trabajo grupal¹⁴. Por otra parte, varios profesores destacaron la importancia que tiene para ellos contar con apoyo para nuevas formas de evaluación. Por ejemplo, *“ahora vamos más a los registros, a las observaciones, trabajamos con listas de cotejo, auto evaluaciones, coevaluaciones, antes los instrumentos eran en forma más teórica”* (ABp14 -15, Qp13). Es interesante constatar la valoración que hacen de la “evaluación diferenciada” ya que les permite dar cuenta, precisamente, de la situación heterogénea de los niveles de avance de sus estudiantes.

Es evidente para los profesores que los cambios no son fáciles y que tienen dificultades. Por ejemplo, *“...los contenidos uno los puede trabajar mejor, porque se comparten, se discuten. Pero nos ha costado, porque cuesta cambiar, ajustarse a lo nuevo”* (Rp15, 16, ABp21.) Por otra parte, también varios de los profesores señala las dificultades de recursos; tiempo y de la realidad social de las familias que impiden un mayor efecto a nivel de la sala de clases: *“no tenemos algunos recursos que son necesarios para hacer más óptimas nuestras clases y también por el nivel de los chicos, a veces en un curso se da que los niños tienen distinto ritmo de aprendizaje”*(Rp54, 55)

En cuanto a las otras acciones de apoyo, y como ya se ha señalado en el capítulo respectivo, los **Ayudantes de primero básico** son muy bien valorados: *“bueno el ayudante es un apoyo, en el caso nuestro, es la que me apoya, me prepara material, revisa, marca, muestra.... Se facilita el trabajo de todas maneras, hace que se puedan usar los materiales mucho mejor, que se pueda alcanzar el objetivo que éstos tienen”* (ABp11).

No ocurre lo mismo con los materiales que se entregan, donde existen opiniones más críticas y que aluden, particularmente, a una falta de adaptación y a la poca cantidad disponible. Este tema se abordará con más detalle en acápite siguientes.

¹⁴ *“que las clases sean más participativa utilizando materiales didácticos. El trabajo en grupo, que realmente puedan trabajar en grupo, porque no es lo mismo que estén juntos a que puedan ayudarse entre ellos”* (Qp36, Rp45, Rp48-49)

Estas opiniones confirman lo planteado por otros estudios en cuanto el efecto de los talleres y de todo proceso de capacitación continua o en la marcha no es directo ni mecánico. Esta mediado por el contexto y por la interpretación que realizan los propios profesores de la situación de aprendizaje. Ello se aprecia, en la flexibilidad que muestran los profesores al integrar áreas de conocimiento distintas (p.e. matemáticas y arte) y relevar los temas y situaciones de la realidad de la propia comunidad¹⁵.

7. Expectativas respecto del aprendizaje de los alumnos

Los estudios que han analizado los factores asociados a los aprendizajes destacan la importancia que tienen las representaciones de los profesores en los aprendizajes de sus alumnos. Se ha demostrado, que los profesores que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de los estudiantes tienen prácticas y orientaciones de acción que no estimulan a los niños a obtener mejores logros reproduciendo su clasificación o condición inicial (M. Gilly, 1989; J. Brophy, ed.,1998). Por otra parte, también se ha estudiado, que los profesores que apoyan a sus alumnos y creen en su buen desempeño logran alcanzar, por lo general, las metas que se han propuesto (Muñoz-Repiso, M. 2001).

En la mayor parte de los estudios el problema se ha reducido a las expectativas y aspiraciones que los profesores tienen sobre el futuro de sus alumnos. Desde esta perspectiva rápidamente se concluye que el problema radica en el pensamiento y en las actitudes del profesor como un individuo y actor particular. De ello se desprende que sólo a partir de su propio convencimiento y motivación es posible cambiar la situación.

Si asumimos el punto de vista de la teoría de las representaciones sociales el problema es más complejo (Moscovici, S, 1993; Jodelet, D., 1993). En efecto, desde esta perspectiva, el discurso y las prácticas de los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos se producen desde un sistema de referencia construido socialmente y que se hace evidente y normal en los contextos institucionales y sociales en los cuales se desempeñan¹⁶. Así entonces el clima de la escuela, y las ideas que predominan en las prácticas que se realizan en la escuela, orientan la construcción de significados y creencias aceptables y legítimas para explicar tanto los logros como los problemas que se observan en las acciones cotidianas de profesores y alumnos (Báez de la Fe, E.,1994:107). Nuestra hipótesis de trabajo es que la

¹⁵ “de que me sirve este taller si mi realidad con los niños es otra , cómo yo puedo ayudar a una niña de 7 años que fue violada por el padrastro en la misma mañana y llega al colegio recién violada?, entonces ella llega a su sala, o sea que le vas a enseñar a sea niña con la tremenda cruz, con la tremenda carga que llega y se tira a los brazos de la colega y llora y llora y llora y esa es nuestra realidad ...la que tenemos que vivir día a día. O sea si tu e enseñas nuevas metodología yo te lo voy a agradecer, o sea la reforma dice muchas cosas, pero de ninguna forma puede ser parejo para todos, me servirá a mi la reforma para un colegio en donde la realidad es otra, por supuesto que los talleres me sirven , los materiales son muy útiles y me sirven, pero de repente es otra la realidad que yo vivo en mi sala con mis alumnos, no se trata de la motivación o no del profesor si no hay que ver las papas mismas como se dice, el día a día con que me encuentro, no es que uno no quiera preparar una clase buena, no es que no se prepare...” (F3P11M1)

¹⁶ Este tipo de relaciones forma parte y contribuye al desarrollo de una teoría propia sobre la realidad o de un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente, a su vez, la realidad social observada organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos (Moscovici, S, 1989; Jodelet, D., 1993).

representación de los aprendizajes de los niños de los sectores pobres descansa en la cultura de la escuela y en las representaciones que el propio sistema educativo ha construido sobre la realidad social y pedagógica de los estudiantes en estas escuelas (Martinic, S., 2003).

7.1. Las representaciones del contexto social de los alumnos

Las representaciones sociales de los profesores son complejas. Por un lado, aluden a una interpretación que dan cuenta de las condiciones sociales que afectan la realidad de los niños con los cuales se trabaja. Representan así una realidad social “objetiva” que tiene relación con las condiciones de existencia que se observan en las familias de sus alumnos. Por otro, refiere a una serie de hipótesis, afirmaciones y relaciones que se realizan sobre dichas condiciones sociales y los efectos que tienen en el desarrollo del niño y sus aprendizajes.

En la siguiente tabla se presentan las principales distinciones que realizan los profesores sobre la realidad social de los estudiantes y sus efectos en las interacciones que tiene con la escuela. Se han distinguido problemas materiales de los problemas culturales. Los primeros aluden a dimensiones tangibles asociadas a ingreso y condiciones de existencia. Los segundos aluden a problemas intangibles, de naturaleza simbólica y que afectan la sociabilidad y desarrollo de identidad de los niños.

Tabla V-12: Representaciones de la familia y realidad de los niños

Totalidades	materiales	Culturales
Problemas	Bajos recursos económicos (F1-P6-H1, F2-P18-M4, F6-P20-M1) No alcanzan los recursos para materiales de los niños (F1-P13-M1-P19-M1) Familias hacinadas: muchos “allegados” (F1-P13-M1) No alcanzan los recursos para necesidades medicas (F5-P15-M1) Alto riesgo social (F1-P6-H1, F4-P42-M2)Alto grado de vulnerabilidad (F2-P8-M1, F2-P6-M1)M3) Familias uniparentales (F5-P14-H3);	Hogares disgregados (F1-P16-H1, F6-P16-Tienen los valores trastocados (F5-P16-M2) Separaciones matrimoniales (F1-P13-H2, F4-P8-M6)) Los papás no entregan cariño ni afecto a los alumnos (F1-P16-H1, F2-P26- H1) Falta de estimulación (F5-P16-M1) Desinterés en sus hijos (F1-P16-H2, F5-P15-M2, F6-P16-M1, F6-P23-M3-M4) Falta de compromiso (F6-P16-M1) Despreocupación por el aseo de los niños (F2-P23-M2) Problemas emocionales (F5-P11-H2)
Consecuencias	Consecuencias sociales Alcoholismo (F1-P13-H3, F5-P14-H3-P16-H1); Drogadicción (F1-P13-H3, F5-P16-H1, F6-P16-M3) ; Trafico (F1-P16-H2, F5-P16-H1, F6-P16-M1) ; Encarcelados (F6-P16-M4); Alumnos deben trabajar (F2-P4-M3)	Consecuencias familiares Violencia y/o agresividad (F1-P13-H2, F4-P42-M1); Violencia (F3-P11-M2, F5-P15-H1, F6-P16-M4) Abusos sexuales (F3-P11-M1, F5-P15-H1 y H3) Embarazo Precoz (F5-P12-M1)
Relación con la escuela	Familia-escuela No hay apoyo ni responsabilidad de parte de la familia hacia los niños en labores educacionales (F1-P6-H1-P16-H2, F3-P8-M1, F5-P14-H3, F6-P15-M1) Se cree que la escuela es una guardería donde se dejan a los niños y se olvidan de ellos (F1-P17-H3, F6-P23-M2-M1) Apoderados no vienen a las reuniones (F1-P17-H3, F5-P12-M3, F6-P23-M2) Se acercan al establecimiento los apoderados de niños sin problemas (F1-P17-M2) Conocen sus derechos, pero no sus deberes (F2-P23-M2)No hay respeto ni responsabilidad con la institución Educacional (F2-P23-H1, F4-P49-	Niños-escuela Niños sin hábitos de ningún tipo (F5-P14-H3) Desmotivados (F2-P19-M2, F3-P2-M1, F3-P8-M1, F3-P8-M3) bajas o falta de expectativas ((F1-P13-H3, F2-P4-M3, F5-P13-M1; F3-P2-M1) Problemas conductuales (F1-P12-Todos, F1-P7-M4, F2-P18-M4, F3-P12-M1, F4-P41-H1-P42-M3) Sobre protección (F5-P15-H3) Problemas de aprendizaje (F1-P12-Todos, F3-P11-M2,-P17-M2, F5-P8-H1, F6-P15-M1) Problemas psicológicos (F4-P50-M2) Heterogeneidad (F1-P12-Todos, F2-P15-H1, F4-P33-H1, F5-P10-H1, F6-P15-M3) Problemas de lenguaje (F1-P12-M4)

Para los profesores es evidente que, desde el punto de vista social y económico, las escuelas trabajan con familias con alto grado de vulnerabilidad y riesgo social. Como señala un profesor “*estamos en una escuela cuyo diagnóstico es de las más difíciles digamos de la comuna de Quinta normal.. ya... estamos insertados en un sector de alto*

riesgo social” (F1-P6-H1). “Tenemos niños con un nivel socioeconómico bajo, con un mínimo de recursos, obviamente que esto hace más difícil...” (F6-P20-M1) “la familia el nivel sociocultural es bajo por lo tanto hay problemas de motivación y la parte conductual es atroz” (F2-P18-M4).

Los problemas de vivienda afectan de un modo particular la realidad de los niños. Además del hacinamiento y sus consecuencias se releva la situación particular de los allegados. *“Muchos allegados...eso también , además de eso ... tenemos allegados ... Como vienen hasta 7 u 8 familias... cuando se produce un problema o pelea entre ellos... toman sus cosas y se van” (F1-P13-M1 y H3).*

A lo anterior se suma, las separaciones o abandono frecuentes del hogar por parte de uno de los padres (principalmente el hombre) lo que influye en ausentismo y movimiento de la población estudiantil. En efecto, según los profesores, los estudiantes están cambiando frecuentemente lo que hace más compleja la efectividad del aprendizaje para el alumno y el trabajo para el docente porque no se da una continuidad *“se produce una deserción, hay muchos cambios, mucha rotación de alumnos, acá se produce una rotación de familias, el sector es de mucha movilidad...” (F1-P13-H3)*

Este es el “lugar” o el “punto de habla” desde el cual los profesores construyen sus representaciones, discursos y prácticas. Las interpretaciones son mas profundas ya que, a partir de esta realidad, se construyen hipótesis sobre los efectos que tienen en el aprendizaje.

Las opiniones son muy extensas en cuanto a las consecuencias que tiene esta realidad en la sociabilidad de los niños y posibilidades de aprender en la escuela. Entre ellos cabe destacar: la falta de formación de hábitos sociales (F5-P14-H3); la desmotivación de los propios alumnos por estudiar (F2-P19-M2, F3-P2-M1, F3-P8-M1, F3-P8-M3) problemas psicológicos, conductuales y de lenguaje (F1-P12-T, F1-P7-M4, F2-P18-M4, F3-P12-M1, F4-P41-H1-P42-M3)¹⁷.

Los profesores tienen, a su vez, una representación negativa sobre la relación de los padres con la escuela. Se plantean que ellos delegan su responsabilidad y creen que la escuela es una guardería donde se dejan a los niños y se olvidan de ellos (F1-P17-H3, F6-P23-M2-M1). Los padres de niños con problemas (la mayoría) no se acerca a la escuela; no demuestran compromisos ni respeto por la institución y no vienen a las reuniones (F1-P17-H3, F5-P12-M3, F6-P23-M2; (F2-P23-H1, F4-P49-M1). Conocen sus derechos, pero no sus deberes (F2-P23-M2)¹⁸.

Estos problemas son agravados por los altos índices de drogadicción y alcoholismo. Esta

¹⁷ .“*imagínate tu que un niño en la mañana lo agredieron , le pegaron, lo castigaron, el vienen con una disposición diferente que un niño que paso una noche buena y tiene buena alimentación (F3P11M2)*

¹⁸“*los apoderados que viene (a las reuniones) son un 50%...un 60% si te va muy bien en la reunión...y vienen los apoderados de los niños que no tiene problemas...” (F1-P17-H3 y M2) “son como 15 apoderados (los que viene a la reunión) por curso como promedio”(F5-P12-H3) “a todo reventar llegan como 15 apoderados” (F6-P23-M2).*

problemática se sintetiza bien en la siguiente opinión de uno de los profesores: *“lo que pasa es que no hay responsabilidad, te puedo citar un caso que tengo un niños en el curso que esta en séptimo año que lee entre comillas con mucha dificultad, no lee ni comprensivamente, entonces yo me entreviste con la mamá, entonces la mamá me dice “Marcelo no conoce a su papá sobrio porque el señor vive curado en la casa , entonces este niños a generado toda una suerte de autodefensa o mecanismo, y es la mamá la que a hecho un gran sacrificio porque mantiene lo queda de hogar, y yo le dije a la mamá, bueno yo conozco a alguien el los alcohólicos anónimas podríamos llevar al tipo para allá. Entonces me dijo que lo habían intentado, a esta altura lo único que puedo hacer yo es seguir trabajando y le niño seguir como esta. Entonces esta es la realidad, este niño va a pasar a octavo el próximo año y no tiene los ámbitos desde chico, ahora el es un niño que podría desenvolverse en un plano técnico perfectamente pero estamos en esta realidad”*(F5-P14-H3) *“también tenemos que tomar en cuenta nuestra gran lucha con la droga y el alcohol, aquí hay mucho trafico y contra eso tiene que luchar esta humilde escuela p 900* (F5-P16H1) *“ la droga es lo más frecuente”* (F6-P16-M3).

En síntesis, las condiciones sociales en las cuales se trabaja es de alta vulnerabilidad y de riesgo social lo que tiene consecuencias en la sociabilidad de los niños y en las interacciones que las familias tienen con la escuela. La sociabilidad de los niños se desarrolla en un contexto que afecta su posibilidad de formación de hábitos y conductas sociales; de lenguaje y de una adecuada motivación e interés para el estudio. La representación de los profesores conecta con mucha fuerza esta realidad social con las consecuencias que tiene en los niños y en las interacciones de éste con la escuela y el aprendizaje.

7.2. Atribución de causas de los niveles de aprendizajes de los alumnos

En el cuestionario aplicado a los profesores es posible apreciar que las relaciones establecidas en el acápite anterior tienen una fuerte importancia en la explicación que entregan los profesores de los factores que explican tanto los problemas como los logros en aprendizaje.

Tabla N° V-13 : Causas de los bajos aprendizajes de los alumnos (en %)

	Profesores
Baja escolaridad de la familia	36.0
Problemas de salud de los alumnos	2.3
Situación socioeconómica de la familia	17.2
Capacidad intelectual de los niños	15.3
Falta material educativo	2.8
Deficientes prácticas pedagógicas	6.4
Falta de motivación e interés por parte de los profesores	2.2
Poca dedicación al estudio de parte de los alumnos	26.2
Poco apoyo de la familia de los alumnos	62.9
Mala conducta de los niños	3.4
Mal ambiente sociocultural del entorno	22.9
Aislamiento de la localidad	0.9
Mala administración y gestión de la escuela	1.3
Otra	0.2

Base: Profesores.

Los profesores entrevistados atribuyen los bajos aprendizajes de sus alumnos principalmente a la “Falta de apoyo de la familia”, con el 62.9% de menciones. Otros factores con elevados porcentajes de mención son la “Baja escolaridad de las familias” con el 36%, la “Poca dedicación al estudio por parte de los niños” con el 26.2% y el “Mal ambiente sociocultural del entorno”, con el 22.9% de menciones. Es decir se trata todos de factores que están fuera del establecimiento, y por lo tanto, fuera de su control. Los factores internos a la escuela, y que dependen del profesor, tienen muy bajo peso en la explicación de los bajos aprendizajes destacando, por ejemplo, las “deficientes prácticas pedagógicas” (6.4%); “falta de materiales educativos” (2,8%), entre otros.

Por otra parte, y ante la consulta por los factores que determinan los buenos aprendizajes de los niños constatamos en los resultados una distribución diferente y que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla N° V-14: Causas de los buenos aprendizajes de los alumnos (en %)

	Profesores
Elevada escolaridad de la familia	10.8
Buena salud de los alumnos	3.0
Buena situación socioeconómica de la familia	4.0
Capacidad intelectual de los niños	20.1
Existencia de material educativo	11
Buenas prácticas pedagógicas	40.5
Motivación e interés por parte de los profesores	30.6
Suficiente dedicación al estudio de parte de los alumnos	16
Apoyo de la familia de los alumnos	44.4
Buena conducta de los niños	3.1
Buen ambiente sociocultural del entorno	6.5
Integración de la localidad	0.8
Buena administración y gestión de la escuela	8.8
Otra	0.1

Base: Profesores.

Es interesante destacar la importancia que mantiene el apoyo de la familia de los alumnos en el logro de buenos aprendizajes (44.4%); las “Buenas prácticas pedagógicas” con el 40.5% de menciones y la “Motivación e interés por parte de los alumnos” con el 30.6%. Estos resultados difieren a los encontrados en otros estudios de opinión donde la explicación del éxito en los logros de aprendizajes se asocian, principalmente, a factores internos al establecimiento y relacionadas con los métodos y capacidades de los profesores (Martinic, S. 2003).

En la tabla siguiente se presenta una recodificación de las variables presentadas anteriormente sobre las causas atribuidas a los buenos y malos aprendizajes. En ella, se presentan cinco tipos de causas: las relacionadas con la familia, con los docentes, con el alumno, el contexto social y factores relacionados con la organización de la escuela. En esta atribución de las causas de los niveles de aprendizajes de los alumnos, que realizan los docentes, se constata una contradicción interesante de destacar, ya que los profesores atribuyen en un 35.6% los buenos aprendizajes de los alumnos a factores relacionados con los docentes (prácticas pedagógicas y motivación), y también le atribuyen importancia a factores relacionados con la familia con el 29.6%. Sin embargo, en relación a los bajos aprendizajes de los alumnos una mayoría de los docentes lo atribuye a factores relacionados con la familia (58.1%) y en menor medida a factores relacionados con los alumnos, pero sólo un 4.3% lo atribuye a factores relacionados con los docentes. Hay que destacar que en los profesores más jóvenes y de menor antigüedad en el establecimiento esta visión es menos acentuada.

En definitiva, para los docentes los buenos aprendizajes son de su responsabilidad, la que

comparten en menor medida con la familia y con los alumnos. Sin embargo, los malos resultados en los aprendizajes, son a su juicio, responsabilidad de la familia, de los alumnos y del entorno social en que los alumnos viven, y no visualizan la responsabilidad que les cabe en estos resultados deficientes. Esta visión es menos predominante entre profesores de establecimientos con bajos índices de vulnerabilidad escolar (menos de 25).

Tabla N° V-15: Opinión respecto a los factores relacionados con los aprendizajes de los alumnos.

	% Profesores	
	Causas buenos aprendizajes	Causas bajos aprendizajes
Factores Relacionados con la Familia	29.6	58.1
Factores Relacionados con el Contexto Social	3.7	12.0
Factores Relacionados con los Docentes	35.6	4.3
Factores del Alumno	21.2	23.6
Factores Relacionados con organización de la escuela	9.9	2.0
Total	100.0	100.0

Base: Profesores.

7.3. Expectativas sobre el futuro estudiantil de los alumnos de los establecimientos

En relación a las expectativas que los docentes tienen respecto del futuro educacional de sus alumnos, se aprecia que un porcentaje importante, cree que éstos terminarán la enseñanza media (56%). El segundo porcentaje de mayor mención, es el de docentes que estima que sus alumnos no terminarán la enseñanza media, con el 18.6%. Hay que destacar, sin embargo, que un porcentaje considerable de docentes (9.2%) cree que sus alumnos solamente llegarán a terminar la educación básica. Lo anterior, es preocupante, especialmente, si consideramos que recientemente se han extendido los años de enseñanza obligatoria a 12.

Tabla N° VI-16: Expectativas educativas de los profesores respecto de los alumnos

1	% Profesores
No terminarán la enseñanza básica	,1
Terminarán la enseñanza básica	9,2
No terminarán la enseñanza media	18,6
Terminarán la enseñanza media	56,0
Ingresarán a educ. técnica post media pero no terminarán	3,5
Terminarán educación post secundaria	8,2
Ingresarán a la universidad pero no terminarán	,8
Terminarán la educación universitaria	3,5
Total	100,0

Base: Profesores.

En las siguientes tablas, se presenta un análisis de la relación que tienen las expectativas de los docentes de sus alumnos, con algunas variables e índices claves. Para realizar este análisis, se recodificaron las alternativas presentadas anteriormente y se definieron cinco categorías: Muy bajas expectativas (hasta enseñanza básica), Bajas expectativas (enseñanza media incompleta), Expectativas medias (enseñanza media completa y técnica postsecundaria incompleta) y Altas expectativas (educación técnica completa, universitaria incompleta y universitaria completa).

Tabla N° V-17 Nivel de desarrollo de prácticas Pedagógicas/Expectativas respecto al desempeño futuro de los alumnos.

		Nivel de Desarrollo de Prácticas Pedagógicas			Total
		Bajo	Medio	Avanzado	
Expectativas Respecto al Desempeño futuro de los Alumnos	Muy bajas expectativas	11.9%	12.9%	7.9%	9.4%
	Bajas Expectativas	22.3%	21.3%	17.1%	18.6%
	Expectativas Medias	54.5%	57.4%	61.2%	59.5%
	Altas Expectativas	11.4%	8.5%	13.8%	12.5%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Significancia: 0.007					

Base: Profesores.

Se aprecia que existe una relación significativa entre las expectativas que poseen los docentes de sus alumnos y el nivel de desarrollo de las prácticas pedagógicas que ellos poseen y declaran. Se visualiza que entre los docentes que tienen un nivel avanzado de desarrollo de prácticas, existen mayores expectativas respecto de sus alumnos que en el resto de los profesores, ya que de éstos el 75% tiene expectativas medias o altas.

Una relación importante, es la existente entre las expectativas que poseen los docentes respecto del futuro de sus alumnos y el impacto que le atribuyen al P900 en el trabajo de los profesores. En la tabla que se presenta a continuación se aprecia que entre los docentes que consideran que el P-900 ha tenido un Fuerte impacto en el trabajo de los profesores existe una mirada más positiva respecto del futuro educacional de sus alumnos. En tanto, que entre los profesores que consideran que el impacto del programa en el trabajo docente es Débil se observan los mayores porcentajes en las categorías Muy bajas y Bajas expectativas.

Tabla N° V-18 Impacto del P900 en el Trabajo de los Profesores /Expectativas respecto al desempeño futuro de los alumnos.

		Impacto del P900 en el Trabajo de los Profesores			Total
		Débil	Medio	Fuerte	
Expectativas Respecto al Desempeño futuro de los Alumnos	Muy bajas expectativas	11.7%	9.5%	7.5%	9.2%
	Bajas Expectativas	24.3%	18.3%	14.3%	18.1%
	Expectativas Medias	54.3%	60.1%	63.0%	59.8%
	Altas Expectativas	9.7%	12.1%	15.2%	12.8%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Significancia: 0.000					

Base: Profesores.

También se constatan relaciones significativas entre las expectativas que poseen los docentes respecto de sus alumnos, con algunas variables de caracterización de los establecimientos educacionales. Pro ejemplo, los establecimientos con menores índices de vulnerabilidad (25 ó menos), son los que poseen el mayor porcentaje de docentes con altas expectativas, con el 35%. En tanto que en los establecimientos con mayores IVE, los porcentajes de docentes en esta categoría no llegan al 15%. De este modo las expectativas estas relacionadas al nivel de pobreza y vulnerabilidad que se aprecia en los alumnos.

Los establecimientos con más de 10 años de permanencia en el programa tienen los menores porcentajes de docentes con altas expectativas de sus alumnos. En estos casos, predomina una visión fatalista que lleva a pensar a los profesores que es imposible romper el peso de los factores contextuales. Por el contrario, los docentes de establecimientos con mayores puntajes SIMCE (más de 231) poseen mayores porcentajes en las categorías de altas expectativas y menores porcentajes en las categorías de muy bajas y bajas expectativas. Del mismo modo, los docentes de establecimientos con JEC tienen expectativas más altas de sus alumnos que los docentes de establecimientos sin JEC

Además hay que señalar que los profesores más jóvenes tienen mayores expectativas de sus alumnos que los de mayor edad, especialmente de los mayores de 56 años que son los que tienen comparativamente las expectativas menos optimistas del futuro educacional de sus alumnos.

Al analizar las entrevistas y opiniones expresadas por los profesores en los Grupos Focales, es posible visualizar distintas opciones sobre el destino de los estudiantes y énfasis que debe tener el trabajo formativo de los profesores.

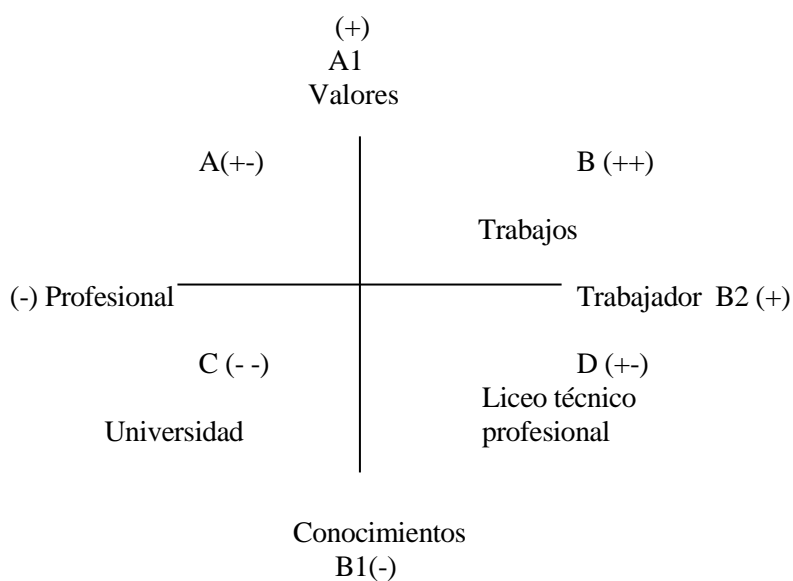
En términos analíticos es posible construir una relación entre dos grandes ejes semánticos que son recurrentes en los discursos de los profesores. Por un lado un eje que alude al destino futuro y, por otro, un eje sobre los énfasis que debe tener la formación.

Con respecto al destino futuro hay dos opciones generales para los estudiantes. Por un lado,

que continúe sus estudios y lleguen a la universidad para convertirse en un profesional. Por otro, que termine en algún nivel sus estudios básicos y medios y se inserten laboralmente en el mercado como un trabajador. La primera opción, es válida para unos pocos estudiantes y no constituye la experiencia común entre los ex alumnos de las escuelas en las cuales trabajan. La segunda alternativa, en cambio, es la opción mayoritaria y más frecuente en sus sectores de trabajo.

Frente a estas opciones los profesores también se plantean distintos énfasis en sus estrategias de trabajo formativo. Estas las hemos sintetizados en dos opciones. Por un lado, énfasis en el aprendizaje de los contenidos curriculares (conocimientos) y, por otro, énfasis en la formación valórica y ciudadana de los alumnos (valores). Entre ambas hay relaciones pero, de acuerdo a la percepción de futuro, los profesores definen centrar su acción pedagógica en uno u otro aspecto.

Al relacionar estos ejes se crean cuatro campos semánticos en los cuales es posible ubicar opiniones y distinciones realizadas por los profesores. En el gráfico siguiente se aprecian estas relaciones:



En la representación que tienen los profesores sobre el futuro de sus alumnos, destacan cuatro destinos posibles y que se expresan en los campos semánticos creados a partir de la relación de los ejes mencionados.

Se valora el destino profesional el que puede ser tipo universitario (solo unos pocos llegan a la universidad) o, bien el que corresponde a un nivel de técnico calificado a través de la

Enseñanza Técnico Profesional. Esta opción es la más valorada ya que se percibe también como una que es viable y realista. Por ejemplo, “... *la mayoría de los alumnos acá se va a colegios técnicos, si porque la familia, primero, ellos ven que en lo económico ellos no van a tener para pagarle al niño su educación superior y ellos dicen que un liceo técnico ellos van a salir al menos con algo para trabajar... yo diría que todo mi curso está en liceos así, técnicos... algunos a lo mejor, creo que van a trabajar, la mayoría va a ir a trabajar y muy pocos van a querer seguir, o sea, van a tener la posibilidad además de seguir estudios superiores* “ (Profesor, 2)

Pero, por otra parte, también se señala que gran parte de los estudiantes solo tendrán la opción de insertarse en el mercado laboral a través de oficios de baja calificación. Frente a estas opciones plantean que la formación de los estudiantes también debe ser realista y estar centrada en los “valores” más que en los aprendizajes académicos. Estos últimos solo sirven para los que estudiarán en la Universidad (unos pocos) en cambio la formación valórica será necesaria para ser un “buen trabajador” (la mayoría). Por ejemplo, “*yo espero que sean personas con valores, más que profesionales, somos formadores. Como formadores somos personas que no solo tenemos que entregar aprendizaje académico, sino que valores, debemos enseñarles a ser un ser humano integro en la sociedad, que sepa desenvolverse, desarrollarse, hacer una carta para pedir trabajo, que sepa dividir si tiene que estar tras un mostrador, que sepa dialogar con respeto frente a un mayor. (Profesora 1); “yo les digo a mis alumnos que no importa si no llegan a la Universidad pero si vana a ser peluqueros que sean buenos peluqueros, si van a ser obreros que sean buenos.(Profesor 4)*

De este modo, y frente a una representación realista de las posibilidades futuras de los estudiantes los profesores desarrollan una estrategia “moralizante”, insistiendo más en la socialización en valores que en los aprendizajes que deben adquirir sus estudiantes.

8. Conclusiones

El Programa conceptualiza el trabajo docente de una manera compleja. Se espera que los profesores sean capaces de dar respuestas adecuadas y pertinentes a las características particulares de sus alumnos; apliquen nuevas metodologías y promuevan el aprendizaje significativo para obtener mejores logros, entre otras tareas.

De este modo, y asumiendo las orientaciones conceptuales de muchos programas innovadores, el P900 plantea un nuevo desafío para los profesores y sus prácticas en aula. En efecto, el Programa otorga al profesor un mayor campo de decisiones a tomar en la sala de clases en las formas, estilos y secuencias para presentar los contenidos y realizar la evaluación del progreso de los aprendizajes de sus estudiantes. Se trata así de un profesor que no es un mero ejecutor mecánico de acciones diseñadas y dictadas por las autoridades educativas sino que de uno que toma decisiones en la escuela y en el aula.

El estudio realizado en el año 2000 constató que sólo un tercio de los profesores tenían prácticas que se acercan a los objetivos planteados por el programa y a este concepto innovador del trabajo y desempeño del profesor (Asesorías, 2001:138). La observación de las prácticas en el aula, dieron cuenta del predominio de una pedagogía directiva que

promueve poco diálogo y conexión con la vida cotidiana de los estudiantes. Predominaba una evaluación que sanciona y corrige y no se refuerza ni se estimula la iniciativa y curiosidad de los estudiantes. Los métodos de evaluación que se ocupaban son tradicionales e individuales, centrados en lo que el docente enseña.

En este estudio, realizado durante el 2004, se observa un cambio en cuanto al logro de las orientaciones propuestas por el programa. Los profesores observados logran construir un ambiente favorable para el aprendizaje generando confianza en sus alumnos. Por lo general, el profesor mantiene un trato afectivo y acogedor con sus alumnos y estos se involucran con interés en las tareas propuestas. Se observó con más frecuencia en el sector de lenguaje que en matemáticas un trato afectivo por parte del profesor y una mayor confianza por parte de los alumnos al solicitar ayuda al profesor. Este mejor clima incide en que en el sector de Lenguaje se aprecia que se respetan con más frecuencia las normas establecidas por el profesor.

En términos metodológicos, se observó una particular relación entre prácticas de tipo tradicional y otras clasificadas como innovadoras. Por una parte, los profesores concentran la clase en los contenidos, se preocupan de conectarlos con la vida diaria de los estudiantes y promueven la participación e involucramiento del alumno en la tarea.

Se constató, asimismo, una baja frecuencia, tanto en las opiniones de los profesores como en las observaciones de los periodos de clase observadas, de actividades innovadoras tales como “Trabajos de investigación”; “Trabajo en grupo” o la “Exposición de trabajos a los compañeros”. Estas actividades promueven cambios más difíciles de lograr ya que afectan la estructura de la clase y la interacción comunicativa de los profesores con sus alumnos.

Hacemos notar, para que estos cambios se consoliden, es necesario que se produzca una mayor flexibilidad en los contenidos curriculares a enseñar. En efecto, una mayor flexibilización en las interacciones y un cambio en el *locus* de las mismas al centrarlas en el protagonismo del alumno afecta, sin duda, los ritmos de progreso en cantidad y calidad de las materias definidas en el currículo y que los profesores deben cumplir.

En cuanto a los recursos que entrega el programa éstos son bien evaluados por los docentes y tienen un uso bastante intensivo, destacándose las bibliotecas de aula y el equipamiento. Lo que significa que han sido valorados por los profesores como herramienta útiles para el desempeño de su labor convirtiéndose en un recurso importante para la realización de clases. La principal dificultad detectada es la accesibilidad al material o que se expresa en la poca cantidad disponible de materiales para los alumnos.

En el sector de lenguaje, las prácticas observadas demuestran que el profesor integra las opiniones y ejemplos de los alumnos para trabajar la materia y motiva la reflexión y análisis a sus alumnos mediante preguntas o ejemplos. Ambas acciones se observaron siempre en más del 50% de los casos observados.

Sin embargo, en el sector de matemáticas, este tipo de acciones se observaron con menor frecuencia lo que da cuenta del predominio de clases organizadas de un modo tradicional en este sector. Es posible que una de las razones de esta tendencia sea la concepción

epistemológica que tengan los profesores sobre la enseñanza de las matemáticas. Por ello, antes o simultáneamente con la reflexión pedagógica que promueve el programa es necesario producir un cambio en los conocimientos que los profesores tienen no de la disciplina sino que de las formas de enseñar las matemáticas (una adecuada didáctica).

Por último, hemos constatado, que predomina entre los docentes una representación que afecta las posibilidades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza. La representación es compleja. Por un lado, alude a una interpretación que da cuenta de las condiciones sociales que afectan a la realidad de los niños con los cuales se trabaja (principalmente se refiere a las condiciones económicas y materiales que afectan a las familias y al entorno de la escuela). Por otra parte, refiere a las interpretaciones o explicaciones que los profesores construyen sobre los efectos que tiene dicha realidad sobre la sociabilidad de los niños y las interacciones que tendrán estos y sus familias con la escuela y el propio desarrollo de los niños.

Las representaciones de los profesores dan cuenta de que los contextos de alta vulnerabilidad tienen consecuencias en la sociabilidad de los niños y en las interacciones que las familias tienen con la escuela. La sociabilidad de los niños se desarrolla en un contexto que afecta su posibilidad de formación de hábitos y conductas sociales; de lenguaje y de una adecuada motivación e interés para el estudio. La representación de los profesores conecta con mucha fuerza la realidad social con las consecuencias que ésta tiene en los niños y en las interacciones de éste con la escuela y el aprendizaje. Los bajos aprendizajes son explicados, principalmente, por la realidad social y familiar de los niños.

En síntesis, el P-900 plantea un nuevo desafío para los profesores y sus prácticas en aula lo que genera una particular tensión. Por un lado, los profesores tienen un mayor campo de decisiones que tomar en la sala de clases en cuanto a la contextualización del currículo y formas de evaluación. Por otro, estos nuevos desafíos educativos, deben cumplir con requerimientos de contenido y de organización curricular que estructuran las prácticas sin dejar mucho espacio para decisiones y adaptaciones que surjan desde el profesor y de su situación de trabajo. La resolución de esta tensión es un desafío para el programa y para cualquier proceso de mejoramiento de las prácticas.

CAPITULO VI

AYUDANTES DE AULA PARA PRIMERO BASICO

Con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los niños el programa ha desarrollado dos componentes de apoyo al trabajo del profesor. El más antiguo son los Talleres de Aprendizaje (TAP) y el más reciente, los Ayudantes de Primero Básico. Ambos componentes crean espacios innovadores de colaboración entre la escuela y la comunidad integrando a labores educativas específicas a jóvenes y adultos en tareas que se realizan al interior de la escuela y en coordinación con directivos y profesores.

Los talleres de aprendizaje se desarrollan en un horario alterno a la jornada escolar y son conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, seleccionados por la escuela, y cuyo requisito es tener educación media completa, motivación y experiencia de trabajo con niños. Los talleres atienden a niños de 3° y 4° que presentan, a juicio de los profesores, problemas de atraso escolar. Este es un componente que se ejecuta desde el comienzo del programa.

Los ayudantes de primero básico son jóvenes y adultos de la comunidad seleccionados por el equipo docente de la escuela o el Director para que realicen tareas de apoyo a profesores de primero básico y que tienen en su sala más de 34 alumnos. Esta es una estrategia que se realizó en forma piloto en las Regiones Metropolitana y VIII en el año 2000 y comenzó a masificarse para todas las escuelas del programa a partir del año 2001.

En este capítulo se analizarán las características de los ayudantes de primero básico y la percepción que existe tanto de sus acciones de apoyo como de los resultados que se logran gracias a su presencia en las salas de clases.

1. ¿Quiénes son los ayudantes de primero básico?

En el año 2000, el Ministerio de Educación realizó una experiencia piloto en la Región Metropolitana y en la VIII entregando un financiamiento para becar a ayudantes para los profesores con cursos de más de 34 alumnos. Esta experiencia fue evaluada positivamente y el año 2001 se extiende a todas las regiones del país, por el periodo comprendido entre los meses de mayo y septiembre, por un total de 22 horas.

Para desempeñar esta función el programa aconseja que se seleccionen a jóvenes de la comunidad de 18 a 25 años y que no trabajen como monitor del TAP durante el mismo año.

Los ayudantes seleccionados en la muestra de escuelas que componen este estudio son en su mayoría mujeres, (90.5% del total de ayudantes) con un promedio de edad de 28.7 años, (un 40% tiene menos de 25 años) superando el rango recomendado por el programa. El porcentaje de ayudantes de más de 35 años es sólo 18.1% por lo que se puede considerar que quienes ejercen este rol son mayoritariamente personas jóvenes.

Tabla N° VI-1 : Edad de los ayudantes

	%
21 años y menos	16.4
22 a 25 años	25
26 a 30 años	20.7
31 a 35 años	19.8
Más de 35 años	18.1

Base: Total de ayudantes

En cuanto al nivel educacional de los ayudantes observamos que sólo el 3.4% posee un nivel educacional inferior a enseñanza media completa. El 41.4% posee educación media completa, y el 37.9% de ayudantes poseen educación universitaria incompleta. De los ayudantes que poseen educación universitaria incompleta, el 50% son actualmente estudiantes y el 25% trabaja y estudia.

Tabla N° VI-2: Nivel Educacional Ayudantes

	%
Educación básica completa	1.7
Educación media incompleta	1.7
Educación media completa	41.4
Educación técnica post secundaria	12.9
Educación universitaria incompleta	37.9
Educación universitaria completa	4.3

Base: Total de ayudantes

Hay que destacar que poco menos del 50% de los ayudantes realiza alguna actividad a parte de la ayudantía, principalmente estudiar, ya que el 23.3% es estudiante y el 12.9% estudia y trabaja. Si bien esto evidencia que la ayudantía no es percibida como un empleo, sino como una actividad complementaria a otras actividades. Aunque este resultado nos llevara a concluir (ver Tabla V-3) que si el 50% no tiene otra actividad remunerada, entonces estamos ante una forma de empleo, es algo apresurado, ya que un porcentaje cercano a este 50 % son mujeres y dueñas de casa.

Tabla N° VI-3: Actividades adicionales que desarrolla durante el año

	%
Trabajo remunerado	10.3
Estudiante	23.3
Trabaja y estudia	12.9
Ninguna	53.4

Base: Total de ayudantes

El 75% de los ayudantes señala que en el pasado realizaron alguna actividad que les resultó de utilidad para el desempeño del rol de ayudante. En cuanto a las actividades señaladas, se destaca el trabajo como auxiliar de párvulos o paraprofesor y la acción en comunidades eclesiales. En general, se puede decir que los ayudantes son personas con inquietudes sociales y capacidad de acción social. Lo anterior es consistente con las motivaciones que los ayudantes señalan para haber postulado al cargo de ayudante, ya que las más mencionadas son el gusto de trabajar con niños (52.2%), trabajar en el área educacional (26.1%) y el trabajo comunitario o acción social (12.2%).

Tabla N° VI-4: Tipo de actividad desarrollada anteriormente

	% Menciones
Auxiliar de párvulos	27.6
En parroquias o iglesias	25.9
Trabajo comunitario y con organizaciones	14.7
Scout o similar	15.5
Acción social desde liceo o colegio	12.1
Otra	23.3

Base: Ayudantes que señalaron haber realizado alguna actividad que les fue de ayuda para el desempeño del rol de ayudante.

Tabla N° VI-5: Factores que lo motivaron para postular al cargo de ayudante

	%
Le gusta trabajar o realizar actividades con niños	52.2
Le gusta el trabajo comunitario o social con la gente	12.2
El trabajo de ayudante le deja tiempo para estudiar o hacer otras cosas	4.3
Le gusta trabajar en educación	26.1
No tenía trabajo y supo de este	5.2
Total	100

Base: Total de ayudantes

En cuanto al proceso de inserción al colegio, se constató que la mayor parte de los ayudantes se enteró del requerimiento del colegio por medio de directivos y profesores (64.6%) y en menor medida por la dirección provincial (11.5%), y por medio de amigos y conocidos (6.2%). Estas maneras de informarse se explican en general por el tipo de vínculo que poseían los ayudantes con el establecimiento ya que el 23.5% eran apoderados y el 23.5% ex alumno. Los ayudantes que se informaron por medio de la dirección provincial o por medio de directivos son los que poseen los mayores niveles educacionales (universitaria incompleta y completa).

Tabla N°VI-6: Cómo se enteró de que en la escuela necesitaban ayudantes

	%
Por amigos o conocidos	6.2
Por apoderados del colegio	3.5
Por directivos	32.7
Por aviso o letrado en el colegio	2.7
Por un profesor	31.9
En la dirección provincial	11.5
Otro	11.5
Total	100

Base: Total de ayudantes

Hay que mencionar que los ayudantes fueron (o son) apoderados en el establecimiento, son los que en mayor porcentaje tienen más de 30 años. Estos mismos, a su vez son los que poseen menores niveles educacionales, junto con los ayudantes que estaban vinculados al colegio por el hecho de ser ex alumnos.

Tabla N° VI-7 : Relación con el establecimiento

	%
Apoderado	23.5
Ex alumno	23.5
Vive en el sector	9.6
Conocido del profesor	10.4
Conocido de director	8.7
Otro	7
Ninguna	17.3
Total	100

Base: Total de ayudantes

En síntesis, los ayudantes son personas cercanas a la escuela y la mayoría tiene un nivel de educación media o superior incompleta. De acuerdo a los datos entregados, se trata de personas que, en el contexto de la realidad en la cual se desempeñan, tienen un capital cultural relativamente mayor al conjunto de los padres y apoderados de los niños que ellos atienden y, varios de ellos, ocupan posiciones de liderazgo en la comunidad. Un liderazgo que se expresa en que han desempeñado cargos de relevancia en el barrio o en el propio colegio.

2. ¿Cómo se selecciona a los ayudantes?

El Programa recomienda que la selección de los ayudantes esté a cargo del equipo docente de la escuela, especialmente el profesor/a de primero básico y el Director de la escuela.

Esta orientación se observó en los actores entrevistados pero, se constató que la decisión final está en manos del director y del jefe de UTP, en especial en establecimientos más grandes. De este modo, la participación del profesor en la elección del ayudantes, a pesar de la orientación explícita por parte del Programa, es relativamente baja (36.3%). Hay que mencionar que el director señala en mayor porcentaje que los docentes, que el profesor de aula participa en la selección del ayudante (56.6%, versus el 36.3%). Se constata así una clara diferencia en el modo de entender la participación en la selección del ayudante. Es probable que los directores consideren la consulta realizada a los profesores como un indicador de participación. Para los profesores, en cambio, participar en esta selección puede significar decidir y no solo opinar. Por lo tanto, el tema se contrasta en cuanto a participar tanto en el proceso de selección como la decisión final de qué ayudante es elegido.

Otro elemento que se destaca en el proceso de selección del ayudante, es la participación del supervisor, que mencionan ambos actores en un 25%, porcentaje importante si consideramos que es un actor ajeno a la organización y cuyo tiempo de dedicación a cada colegio que supervisa es limitado.

Tabla N° VI-8: Actores participantes de la selección del ayudante de aula

	% Menciones Profesores	% Menciones Directores
Director	72.6	83.7
Supervisor	25	25.6
Jefe UTP	50	68.2
Inspector	4.8	20.9
Profesor de aula (que trabaja con ayudante)	36.3	56.6
Otros	11.3	14

En cuanto a los criterios considerados en la selección de los ayudantes en general, directores y profesores coinciden en destacar los siguientes: que posea ciertas características personales (paciencia, buen trato, afectivos, amable, acogedor), que fuera estudiante de pedagogía o alguna carrera afín, que fuera alguien de la comunidad escolar y con disposición al trabajo en equipo. Lo directores, sin embargo, destacan más que los profesores, la experiencia de trabajo con niños (62.8%) y la posesión de habilidades manuales (30.2%).

Tabla N° VI-9: Criterios considerados para la selección de ayudantes

	% Menciones Profesores	% Menciones Directores
Que fuera alguien de la comunidad escolar	54.8	59.7
Que fuera alguien conocido del UTP	25.8	25.6
Que fuera estudiante de pedagogía o alguna carrera afín	50.8	46.5
Que tuviera experiencia de trabajo con niños	51.6	62.8
Que tuviera ciertas características personales	63.7	71.3
Que tuviera buena presencia	21.8	26.4
Con buen dominio de lectura y escritura	27.4	27.9
Con disposición al trabajo en equipo	41.9	47.3
Que tuviera habilidades manuales	17.7	30.2
Otros criterios	7.3	6.2

Cuando se les consultó a los actores qué criterios *deberían* considerarse para la selección de los ayudantes, coinciden en destacar la posesión de ciertas características personales (paciencia, buen trato, afectivos, amable, acogedor), la experiencia de trabajo con niños, que sean estudiantes de pedagogía o carrera afín y con disposición al trabajo en equipo, esta última cualidad es especialmente valorada en escuelas particulares subvencionadas. En definitiva, se aprecia la inexistencia de correlación entre algunos factores que a juicio de los actores se *deberían* considerar al momento de la selección y los que efectivamente consideran, como la importancia de la experiencia de trabajo con niños que debería considerarse y no se hace, y la pertenencia a una comunidad que si se considera, pero que sin embargo no es discursivamente un aspecto que ellos valoren.

Cabe destacar la menor mención relativa de la posesión de dominio de la lectura y escritura (especialmente en directores (36.4%), aspecto que es clave para que el ayudante pueda constituirse en un apoyo importante al proceso educativo de los niños de primero básico, cuyos aprendizajes esperados al final del nivel se relacionan justamente con la lecto-escritura.

Tabla N° VI-10: Criterios que DEBIERAN considerarse para la selección de ayudantes

	% Menciones Profesores	% Menciones Directores
Que fuera alguien de la comunidad escolar	35.5	46.5
Que fuera alguien conocido del UTP	14.5	17.8
Que fuera estudiante de pedagogía o alguna carrera afín	67.7	58.9
Que tuviera experiencia de trabajo con niños	66.1	63.6
Que tuviera ciertas características personales	79.8	73.6
Que tuviera buena presencia	25	26.4
Con buen dominio de lectura y escritura	49.2	36.4
Con disposición al trabajo en equipo	54.8	62
Que tuviera habilidades manuales	29.8	29.5
Otros criterios	2.4	2.3

El supervisor, como ya se mencionó, participa en los procesos de selección de ayudantes en un 25% de los establecimientos, considera “muy importante” (con más del 80%) la mayoría de los criterios mencionados. Los únicos criterios que tienen un menor porcentaje en la categoría señalada: que sea estudiante de pedagogía o alguna carrera afín (74%), que sea alguien de la comunidad escolar (66.75) y que sea alguien conocido del UTP, con sólo el 30% de menciones en la categoría muy importante.

Tabla VI-11: Importancia de criterios para la selección de ayudantes según supervisores

	Muy Importante	Poco Importante	Nada Importante
Que fuera alguien de la comunidad escolar	66.7	31.7	1.7
Que fuera alguien conocido del UTP	30	34.2	35.8
Que fuera estudiante de pedagogía o alguna carrera afín	74.2	22.5	3.3
Que tuviera experiencia de trabajo con niños	93.3	5.8	0.8
Que tuviera ciertas características personales	97.5	2.5	0
Que tuviera buena presencia	85.5	14.2	0
Con buen dominio de lectura y escritura	99.2	0.8	0
Con disposición al trabajo en equipo	96.7	3.3	0
Que tuviera habilidades manuales	80.7	19.3	0
Otros criterios	87.8	12.2	0

3. Evaluación de criterio de asignación de ayudantes

En la actualidad, los ayudantes se asignan a aquellos primeros básicos que tienen 34 o más alumnos. Se indagó entre los diferentes actores respecto de su evaluación de este criterio (ver Tabla V-12), encontrándose que hay porcentajes considerables que manifiestan desacuerdo con el mismo. Los directores y supervisores son más críticos que los profesores, los que en mayor porcentaje señalan estar de acuerdo con el criterio de asignación que establece el P-900, con un 63.3%.

De los profesores que no están de acuerdo con el criterio de asignación de ayudantes, un 50% señala que debería haber ayudante siempre, independiente del número de niños, en tanto que el 45% dice que debería exigirse un número menor de alumnos. Los directores en general concuerdan con esta evaluación.

Tabla VI-12: Adecuación del criterio de asignación de ayudantes

	Profesores %	Directores %	Supervisores %
Adecuado	63.3	54	53.8
Inadecuado	36.7	46	46.2
Total	100	100	100

Base: Total de supervisores, directores de colegios que poseen ayudante de aula y profesores que tienen ayudante de aula.

Tabla VI-13 Razones porque considera inadecuado el criterio de asignación de ayudantes

	Profesores %	Directores %
Debería exigirse un número menor de alumnos	45	49
Siempre debería haber ayudante independiente del número de niños	50	51
Otra razón	5	
Total	100	100

Base: Profesores y directores que consideran inadecuado el criterio de asignación de ayudantes

Asimismo, la tabla precedente expresa que la mayoría de los profesores y directores no está de acuerdo con el actual piso de alumnos mínimo para asignar ayudantes. De tal manera, que independientemente del número de alumnos por sala, la mayoría piensa que es bueno que se asigne un ayudante al profesor. Al equipo de investigación le parece que esto es un indicador que demuestra la alta valoración que existe en general de los ayudantes.

4. Identificación de objetivos que representan la finalidad de los ayudantes

Una de las preguntas claves efectuadas a los diferentes actores respecto de los ayudantes de aula es la referida a cuál creen que es la finalidad del ayudante. En la siguiente tabla podemos apreciar que existen diferencias respecto de las percepciones que poseen directores y supervisores por un lado y docentes y ayudantes por el otro.

Tabla VI-14: Objetivos que representan finalidad del ayudante

	Ayudantes	Profesores %	Directores %	Supervisores %
Debe apoyar a alumnos con problemas de aprendizaje	62.9	44.7	37	20
Debe elaborar material didáctico de apoyo	3.5	14.9	13.4	17.5
Debe preocuparse de la disciplina de los niños	0	2.6	1.6	0
Debe apoyar al docente con la iniciación de alumnos a lectura y escritura	33.6	36.8	47.2	50.8
Otra	0	0.9	0.8	11.7
Total	100	100	100	100

Se observa que para Directores y Supervisores, en su mayoría, la finalidad del ayudante es apoyar al docente en la iniciación de la lectura y la escritura. En cambio, para los docentes, y en especial para los ayudantes, la finalidad principal es apoyar a alumnos con problemas de aprendizaje o disciplina¹.

Hay que señalar, que la falta de definiciones que determinen cuál es el objetivo de los ayudantes, incide en la efectividad de los mismos en el aula. Debemos destacar, por ejemplo, el riesgo de que algunos profesores, que consideran que la finalidad del ayudantes es apoyar a los alumnos más lentos en sus procesos de aprendizaje, deleguen esta responsabilidad en su ayudante, quien tiene limitadas competencias para enfrentar esta labor. Esta situación, en su extremo, podría ocasionar un efecto no deseado: el aumento de la brecha en los logros de aprendizajes de los niños².

5. Descripción del trabajo que realizan los ayudantes

Respecto del desempeño del rol de ayudante, se puede apreciar en la siguiente tabla que existen algunas diferencias en las apreciaciones que poseen docentes y ayudantes de las tareas que implica el ejercicio de este rol. Las labores más mencionadas, según los docentes, son la ayuda directa al niño en la realización de sus tareas (82.3%), en el cuidado de los niños en su ausencia (72.6%), la elaboración de material didáctico de apoyo (68.5%), apoyar la realización de actos (67.7%) y escribir comunicaciones a los padres (64.5%).

¹ Por ejemplo una de las profesoras entrevistadas señaló: *“la función de ella (la ayudante) es apoyar a los niños con dificultad, guiada si por la profesora, por supuesto, eso y lo otro es la disciplina de los niños, se preocupa mucho de estos niñitos que... este déficit atencional, que en cualquier minuto los niños salen, abren la puerta y salen, hay que salir a buscarlos y andan en el patio, inclusive hasta arriba de las panderetas, piedras, entonces ella está pendiente de eso, ella tiene esa función de estar pendiente de esos niños, porque es un riesgo, es un riesgo para los niños, yo no puedo salir a buscarlos, no puedo dejar al curso solo, porque también puede ocurrir cualquier accidente, entonces ella se encarga mucho de esas cosas...”* (Mujer, escuela Antumalal)

² En las conclusiones, este aspecto se abordará nuevamente con más detenimiento.

Tabla VI-15: Tareas que realizan los ayudantes

	Profesores % menciones	Ayudantes % menciones
Materiales		
Elaborar material didáctico y/o guías de trabajo	68.5	82.8
Decorar y letrar la sala	75	93.1
Marcar cuadernos	71	87.9
Disciplina y administración		
Registrar asistencia a clases	13.7	22.4
Mantener orden de la sala	46	88.8
Cuidar a los niños y niñas en ausencia del profesor	72.6	94
Cuidar a los niños durante los recreos	60.5	77.6
Contenidos		
Ayudar a niños a hacer sus ejercicios y tareas	82.3	92.2
Apoyar en la realización de actos	67.7	73.3
Evaluación		
Revisar Tareas	56.5	83.6
Revisar pruebas	14.5	25.9
Hacer pruebas	8.9	17.2
Tomar lectura	55.6	78.4
Escuela Comunidad		
Escribir comunicaciones a los padres	64.5	73.3
Recibir y despedir a los niños	41.1	69
Acompañar y cuidar a los niños en las salidas fuera de la escuela	56.5	62.9
Otras	0.8	15.5

Base: Total de ayudantes y Total de profesores con ayudante

Las labores menos mencionadas tanto por profesores como por ayudantes, son las relacionadas con la evaluación (hacer y revisar pruebas) y el registro de asistencia a clases. Respecto a otras labores relacionadas con la evaluación de logros de aprendizajes (revisión de tareas y toma de lectura), existen diferencias entre lo que mencionan los docentes y los ayudantes, ya que estos últimos en un elevado porcentaje señalan realizar ambas tareas, con un 83.6 y un 78.4% respectivamente, en tanto que los docentes que las mencionan son menos del 60%.

Si bien no es relevante, sí llama la atención que los ayudantes en su conjunto en la opción “Otras” respondan con 15%. En esta opción de la encuesta, de respuesta abierta, los principales porcentajes se distribuyen en un 4,3% “se preocupan de llevar y ayudar a los niños en el desayuno y en el almuerzo; “a cuidar los baños”, 2,6%; “el aseo de la sala” con 1,9% y con 0.9% cada una de las siguientes: “deportes”, “comunicación con los niños”,

“participar de reuniones de apoderados”, “reemplazar al profesor todo el día”, “enseñarles a leer”, mostrar películas de video”, “ordenar zapatos y ropa”, “reforzamiento fuera de horario”. De este modo, se aprecia el amplio abanico de competencias del ayudante, más allá de la sala de clases.

Los profesores entrevistados y que participan en los Grupos Focales señalan que, en general, el trabajo principal de los ayudantes es apoyar al profesor “...ya sea en preparación de material, ayudar en los procesos de aprendizajes de los niño (...) y apresto. La parte pedagógica para tener mejores aprendizajes” (ABp51-52, Fp38). Por otro lado, se destaca el aporte que realizan en el desarrollo de la sociabilidad y socio emocional de los alumnos, en especial de los retrasados o con bajo rendimiento y autoestima. “Su autoestima [del alumno] es mejor, porque ella los quiere, les da estímulo, les da cariño” (ABp 61, Fp48)

Los ayudantes facilitan el trabajo del profesor haciendo una clase más personalizada, permitiendo así mejorar el aprendizaje de los niños, sobre todo de los alumnos con mayores problemas. “me ayudaba en el proceso de aprendizaje, porque dábamos cosas y él caminaba por un sector de la sala, yo por el otro y así podíamos supervisar más y detenernos más tiempo en los niños que estaban más débiles” (F3-P24-M2) “Es bueno y efectivo (tener ayudante) es conveniente porque los niños mejoran el aprendizaje...” (F1-P22-M4).

Entre el profesor y el ayudante se dividen las tareas, así permiten que se avance más rápido en los procesos que se están desarrollando dentro del aula. Las tareas del ayudante apuntan principalmente a la toma de lecturas de los niños, a la vigilancia, a la preparación del material y a la corrección de tareas y pruebas. “nos separamos en grupos, ella ve un grupo les toma lecturas, es tan practico como cuando un niño se hace pipí, o para marcar cuadernos y hacer tareas, de repente por ejemplo, hablar con los apoderados, dar información de un niño. Eso ha sido fantástico” (F6-P21-M2), “yo tuve el año pasado, con mi experiencia, el ayudante que me toco era excelente era super comprometido, el me ayudaba a prepara material, se la rebuscaba por el material para encontrar soluciones...me ayudaba a corregir” (F3-P24-M2).

Otro de los aspectos del ejercicio del rol de ayudantes que se indagaron en el estudio, es en qué medida su desempeño implica un trabajo fuera del horario de clases. Los resultados señalan que poco más del 50% de los ayudantes trabaja fuera del horario de clases. Del total de ayudantes que trabaja tiempo adicional la mayoría ocupa entre 2 y 4 horas (37.9%).

Tabla VI-16 : Horas semanales que trabaja fuera del horario de clases

	Ayudantes % menciones
Ninguna	48.3
Entre 2 y 4	37.9
Entre 5 y 6	8.6
Entre 7 y 8	0.9
Más de 8	4.3
Total	100

Base: Total de ayudantes

Las principales tareas que realizan los ayudantes fuera del horario de clases es la elaboración de material didáctico (88.3%), decorar y letrar la sala (80%), el orden de la sala (53.3%) y la revisión de tareas (30%). Según esta información podemos señalar que el ejercicio del rol de ayudante es bastante demandante de tiempo y requiere un elevado nivel de compromiso y motivación.

Tabla VI-17: Principales tareas que desarrolla el ayudante fuera del horario de clases

	% menciones
Revisar tareas	30
Elaborar material didáctico	88.3
Elaborar guías de trabajo	31.7
Ordenar la sala	53.3
Decorar y letrar la sala	80
Revisar pruebas	13.3
Hacer Pruebas	1.7
Otra	10

Base: Ayudantes que señalan trabajar horas fuera del horario de clases

6. Relación del ayudante con profesores y alumnos

La relación que existe entre el ayudante y el profesor es un elemento clave que puede incidir en el desempeño del rol de ayudante y consecuentemente en los efectos que la presencia del ayudante pueda tener. En la tabla siguiente podemos apreciar que tanto profesor como ayudante tienen una evaluación muy positiva de la relación que mantienen, ya que para casi todos los aspectos evaluados (excepto la profundidad) más de un 90% se ubicó en los extremos positivos de la escala que se les presentó.

Tabla VI-18: Relación Profesor-Ayudante, Ayudante-Profesor, Ayudante-Niños

	Profesores- Ayudantes *%	Ayudantes- Profesores *%	Ayudantes- Niños *%
Confianza	96.8	98.3	100
Fácil	94.4	94	88.8
Aceptación	97.6	94	98.3
Agradable	98.4	94.8	99.1
Profunda	88.6	87.1	90.5
De colaboración	99.2	98.3	98.3

% Que se ubica en valores 4 y 5 de diferencial semántico

Base: Total de ayudantes y Total de profesores con ayudantes

La evaluación observada es muy positiva si consideramos que los profesores no participan mayoritariamente en la selección del ayudante con el que deben trabajar cada día. Ahora bien, esta percepción positiva se sostiene en un fuerte límite que separa el trabajo del profesor del ayudante y, donde este último, es subordinado a lo que dice y hace el profesor.

Respecto a la relación del ayudante con los niños, también se aprecia una excelente evaluación, ya que para los aspectos confianza, aceptación, agradable y mucho afecto, más del 95% se ubicó en los extremos positivos de la escala. Los aspectos que tuvieron una evaluación menos positiva fueron “fácil” y “le obedecen”, lo que da cuenta de la dificultad propia del trabajo con grupos cursos con niños pequeños, y que es más sentida por los ayudantes más jóvenes (de 21 años y menos).

7. Principales dificultades

El ejercicio del rol de ayudante tiene una serie de trabas o dificultades las que aluden, principalmente, a la formación que reciben y a la relación que establecen con los distintos actores con los cuales deben trabajar (profesores, familias, niños). En la tabla siguiente se presenta las dificultades mencionadas por los ayudantes en primera y segunda prioridad.

Tabla VI-19: Principales dificultades para el desempeño del rol de ayudante

	% 1° prioridad	% 2° prioridad
Falta de capacitación o insuficiente capacitación recibida	33.9	13.5
Falta de orientación y apoyo del profesor	0.9	2.2
Poco apoyo de la dirección y los profesores de la escuela	1.7	4.5
Los niños son difíciles	7.0	14.6
Las familias de los niños cooperan poco	33.0	28.1
Falta de tiempo para realizar todas las labores	9.6	27
Ninguna de las anteriores	0	2.2
No visualiza dificultades	13.9	7.9
Total	100	100

Base: Total de ayudantes

Como se aprecia en la tabla las dificultades que señalan los ayudantes en primera prioridad son: la falta de capacitación o insuficiencia de la capacitación recibida (33.9%), la poca cooperación de las familias (33%) y en menor medida la falta de tiempo para realizar todas las labores que requiere el desempeño de la labor de ayudante (9.6%). Otra que tiene menor mención es “Los niños son difíciles” la que sin embargo, tiene un elevado porcentaje de mención entre los ayudantes de menor edad (42.1%). En segunda prioridad destaca el hecho de que las “familias de los niños cooperan poco” (28,1%); la “falta de tiempo para realizar las labores” (27.0%) y que “los niños son difíciles” (14.6%).

Llama la atención que parte importante de los problemas identificados estén relacionados con una percepción crítica de la realidad de los niños y sus familias. Estas opiniones de los ayudantes coinciden con las de los profesores quienes también tienen una percepción negativa sobre el aporte y apoyo de la familia a los aprendizajes de los niños. De este modo, los ayudantes internalizan rápidamente algunas de las ideas centrales de la representación que existe sobre el efecto de la realidad social en la calidad de los aprendizajes y que está instalada, prácticamente, como un sentido común en las escuelas que trabajan en los sectores más pobres.

Por tratarse de agentes de la comunidad que se integran al trabajo en la sala de clases nos interesó conocer el tipo de problemas que se destacan en la interacción profesor ayudante en el contexto de la sala de clases. Las principales dificultades relevadas se presentan en la tabla siguiente:

Tabla VI-20: Dificultades con el profesor que identifica el ayudante

	% menciones
Lo reta o lo ha retado delante de los niños	1.7
No le explica claramente lo que debe hacer	28.9
Lo trata o ha tratado mal	2.6
Nunca considera sus sugerencias o ideas	33.3
No lo deja hacer cosas que corresponden a su labor de ayudante	27.8
Lo manda a hacer cosas que no corresponde a su labor de ayudante	2.6
Otra dificultad	12.5

Base: Total de ayudantes

Como se observa en la tabla los ayudantes señalan en un 33.3% que el profesor nunca considera sus sugerencias e ideas, un 28.9% menciona que el profesor no le explica claramente lo que debe hacer y un 27.8% señala que no le deja hacer cosas que corresponden con su labor de ayudante.

Hay que destacar que dos de las tres principales dificultades mencionadas por los ayudantes tienen relación con la falta de autoridad o competencia que el profesor les atribuye a los ayudantes. En efecto, y como se aprecia también en el caso de los monitores TAP, los profesores valoran el apoyo de la comunidad pero, al mismo tiempo, consideran que estos agentes no tienen las competencias pedagógicas y técnicas para opinar y actuar en el campo específico de la formación y, más aún, en la sala de clases. Por ello, consideran que los ayudantes son una ayuda que debe obedecer al estricto enmarcamiento del profesor. Este tipo de opinión se aprecia claramente en las dificultades que perciben los profesores y que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla VI-21: Dificultades con el ayudante que identifica el profesor

	% menciones
No posee las condiciones técnicas necesarias para desarrollar sus funciones	37.2
Carece de suficiente motivación al trabajo	9.1
No obedece sus instrucciones	33.3
A veces lo ha pasado a llevar	1.6
No tiene llegada con los niños	33.3
No tiene autoridad con los niños	37.5
Tiene problemas de relación con profesor	0.8
Tiene problemas de relación con otros actores de la escuela	1.7
Tiene problemas de relación con padres y apoderados	2.5
No es lo suficientemente responsable	28.5
Carece de suficiente iniciativa	19
No logra adaptarse a su metodología de trabajo	30.9
Otras dificultades	18.8

Base: Total de profesores con ayudante de aula

Como se aprecia en la tabla los profesores consideran como principales problemas de los ayudantes los siguientes: no poseen autoridad con los niños (37.5%), les faltan condiciones técnicas necesarias para desarrollar sus funciones (37.2%), no tienen llegada con los niños (33.3%), no obedecen sus instrucciones (33.3%), no logran adaptarse a su metodología de trabajo (30.9%) y que no es lo suficientemente responsable (28.5%). En general, son los profesores de mayor edad y con más antigüedad, los que en mayor porcentaje dicen tener la dificultad de que el ayudante no obedece sus instrucciones.

Se constata así que las principales dificultades para los profesores se relacionan con la percepción negativa que tienen sobre los actores “no especialistas” en el campo de la educación y que participen con opiniones y acciones concretas en el trabajo de la enseñanza y que les es propio.

Los profesores participantes en los Grupos Focales plantearon otro tipo de dificultades relacionadas, principalmente, con el tipo de interacción que estos tienen con los apoderados. En efecto, para algunos profesores, los apoderados no conocen bien el rol del ayudante y, en ocasiones, lo usan para crear conflictos, para resolver problemas sin tener que acudir a los profesores. *“Donde nos topábamos, en que los niños no manejan eso de la autoridad entonces los ayudantes como se daban cuenta los apoderados de que los ayudantes no manejaban muchas cosas, los apoderados se dirigían a ellos cuando habían problemas, el apoderado lo tomaba como una instancia para crear conflicto, se daba mucho pelambre, pero en mi caso mi ayudante me comentaba todos los comentarios que le hacían los apoderados, entonces nos dimos cuenta que debíamos salir juntos del colegio”*

(F3-P24-M2),

En síntesis, existe un problema de fondo en cuanto a la representación que tienen los profesores del trabajo del ayudante y que afecta las interacciones y las expectativas que este tiene sobre el trabajo de los ayudantes en la sala de clases.

8. Capacitación de los ayudantes

Del total de ayudantes, sólo el 48.3% señala haber asistido a alguna capacitación, los ayudantes de colegios municipales asistieron en un mayor porcentaje (51.8%) que los ayudantes de establecimiento particulares subvencionados (40.7%). Asimismo, los ayudantes de escuelas grandes (54.7%) y medianas (43.8%) asistieron en mayor porcentaje que los de escuelas chicas (0%).

Respecto a las temáticas abordadas en la capacitación, los ayudantes señalan haber recibido capacitación sobre variadas temáticas, en especial sobre alternativas de trabajo en el aula (78.2%), la elaboración de material didáctico de apoyo (74.5%), enseñanza de dinámicas, juegos y canciones (70.9%) e información sobre el ejercicio del rol de ayudante (65.5%).

Tabla VI-22: Temáticas abordadas en la capacitación

	% menciones
Alternativas de trabajo en la sala	78.2
Información sobre el currículo	34.5
Dinámicas, juegos y canciones	70.9
Preparación y creación de material de apoyo	74.5
Psicología infantil	43.6
Información sobre el funcionamiento de las escuelas	29.1
Información sobre el rol y tareas del ayudante	65.5

Base: Ayudantes que recibieron capacitación

En relación a las temáticas que **deberían** abordarse en las capacitaciones de los ayudantes, los directores y supervisores mencionan en un alto porcentaje todas las alternativas planteadas. En el caso de los docentes ellos privilegian básicamente los siguientes temas: la elaboración de material de apoyo (78.2%), las alternativas de trabajo en el aula (77.4%) y dinámicas juegos y canciones (74.2%). En el caso de los ayudantes ellos en un mayor porcentaje mencionan la necesidad de ser capacitados en psicología infantil (77.8%), alternativas de trabajo en el aula (76.9%), preparación de material de apoyo (67.6%) y la entrega de información respecto al rol de ayudante (64.8%). Este último aspecto, tiene remarcado interés en el caso del Director (83%) y de los Supervisores (100%)

Hay que destacar que en general los ayudantes que recibieron capacitación tocaron algunos de los temas que en general consideran necesarios de abordar, a excepción de psicología infantil que sienten como una necesidad para llevar a cabo mejor su rol de ayudante.

Tabla VI-23: Temáticas que deberían abordarse en la capacitación

	% de menciones			
	Ayudantes	Profesores	Directores	Supervisores
Alternativas de trabajo en la sala	76.9	77.4	75.3	92.5
Información sobre el currículo	38.9	50.8	85.3	83.3
Dinámicas, juegos y canciones	50.9	74.2	76.5	98.3
Preparación y creación de material de apoyo	67.6	78.2	76.8	99.2
Psicología infantil	77.8	53.2	79.3	98.3
Información sobre el funcionamiento de las escuelas	30.6	30.6	89.3	81.7
Información sobre el rol y tareas del ayudante	64.8	54	83	100
otra	0.9	0.8	0	30.8

Base: Directores de escuelas con ayudantes, profesores con ayudantes de aula, total de ayudantes y supervisores

En cuanto a la evaluación general de la capacitación recibida, observamos que existe una percepción positiva de la misma, en especial, de aspectos relacionados con la organización de la jornada (alojamiento, alimentación lugar de realización). Los aspectos que son evaluados en forma más negativa son, la adecuación de las materias para el trabajo de los ayudantes, la profundidad con que se trataron los temas y la intensidad del trabajo realizado, ítemes que tienen mayores porcentajes de notas iguales o inferiores a 5.

Tabla VI-24: Evaluación de la capacitación

	% Nota igual o inferior a 5	% Nota 6	% Nota 7
Adecuación de las materias para su trabajo de ayudantes	24.5	30.2	45.3
Profundidad con que se trataron las materias	20.8	43.4	35.8
Metodologías de trabajo que se aplicó	9.4	32.1	58.5
Intensidad de trabajo	17.3	23.1	59.6
Precisión y claridad de los conceptos	3.8	32.1	64.2
Lugar de la jornada y espacios de trabajo	7.7	23.1	69.2
Alojamiento	8.8	20.6	70.6
Alimentación	8.3	10.4	81.3

Base: Ayudantes que recibieron capacitación

Las entrevistas cualitativas realizadas a los ayudantes confirman la apreciación entregada sobre la poca capacitación existente. Para ellos, la mejor capacitación es la que tienen con el profesor y que se va realizando a través de la práctica. En cambio son más críticos frente a la capacitación formal y el vínculo con la Dirección Provincial. Por ejemplo, *“Acá [la Dirección Provincial] nos entregaron unas carpetas y ahí venía descrito lo que teníamos que hacer, pero no capacitación. En ella habían cosas como: cómo teníamos que ser con los niños, las características que debían desarrollar, ser amables, ayudar al profesor. El profesor tampoco, nos corrige en ciertas cosas, pero una capacitación como tal no. No hay*

nada en donde nos dijeran cómo trabajar la matemáticas, por ejemplo". Incluso esto trae la necesidad de adquirir o conseguir material adicional de formación didáctica personal para el ayudante: *"Me compro libros, materiales"* (Fay11)

En cuanto a la utilidad de la capacitación, la evaluación que efectúan los ayudantes es positiva si consideramos que más del 50% la encuentra muy útil, seguidos por el 36.4% que la considera útil y un 7.3% que la considera medianamente útil. El porcentaje de ayudantes que la considera poco útil es bastante marginal representando sólo el 3.6%.

Tabla VI-25: Evaluación de Utilidad de la Capacitación

	%
Nada Útil	0
Poco Útil	3.6
Medianamente Útil	7.3
Útil	36.4
Muy útil	52.7
Total	100

Base: Ayudantes que recibieron capacitación

9. Efectos de la presencia de ayudantes

Uno de los aspectos a destacar respecto de los ayudantes de aula es la percepción de los actores respecto de los efectos de la presencia de los ayudantes en el aula. En general los actores tienen una buena evaluación, en especial los ayudantes, que tienen una percepción muy positiva respecto de los efectos de su trabajo, ya que para cada uno de los ítemes evaluados, más de un 90% está de acuerdo o muy de acuerdo. En el único aspecto que son un poco más críticos es respecto a su efecto en la reducción de las diferencias en los aprendizajes de los alumnos, para el cual un 82.6% señala estar de acuerdo o muy de acuerdo.

Los directores tienen una evaluación muy positiva para cada uno de los aspectos que evalúan, siendo un poco menos buena para los ítemes "se atenúan diferencias de aprendizajes entre los niños" (80.3% muy de acuerdo y de acuerdo) y "los niños mejoran su comportamiento" (81.9% muy de acuerdo y de acuerdo). En el caso de los supervisores tienen una excelente evaluación de los efectos de los ayudantes, siendo un poco menos positiva para el ítem "se atenúan las diferencias de aprendizajes entre los niños" (87.2% muy de acuerdo y de acuerdo).

Los profesores entrevistados y que participaron en los grupos focales confirman esta valoración del trabajo de los ayudantes. Para algunos, es el mayor aporte del programa: *"para mí lo más importante es el ayudante, yo nunca había tenido uno y es fantástico...yo he trabajado hartas veces con primeros, pero este año tengo ayudante y la cosa me ha cambiado hartito es fantástico"*(F6-P21-M2), *"es el mejor logro del p-900"* (F6-P21-M1) Efectivamente, todos reconocen que es una gran ayuda para el trabajo que realizan en 1° básico y, particularmente, cuando el curso es numeroso y donde los niños presentan

problemas de aprendizaje. El entusiasmo con esta ayuda es grande y se sugiere “*que debería haber un ayudante para cada sala, por curso, sin importar el número de niños que haya*”(ABp58, Fp45)

Los profesores destacan dos tipos de aportes de los ayudantes. Por un lado, aquellos que se relacionan con los aprendizajes y, por otro, los que tienen relación con aspectos regulativos o de sociabilidad. Estos énfasis se aprecian en la Tabla siguiente:

Tabla N° VI-26 Efecto de los ayudantes según profesores.

Totalidades	Ventajas en aprendizajes	Ventajas en sociabilidad
Aprendizaje	Mejora el aprendizaje (F1-P22-M4, F3-P24-M2) Toma lecturas a los alumnos (F6-P21-M2)	Permite mayor vigilancia y control (F5-P17-M1). Mejora la disciplina (Fd32) El niño se siente más protegido (ABd60; Fd38)
Trabajo del Profesor	Facilita el trabajo del profesor (F5-P17-M3, F6-P21-M2) Facilita la preparación del material (F3-P24-M2, F6-P21-M3) Facilitan la corrección de pruebas y tareas (F3-P24-M2, F6-P21-M2) Facilitan la supervisión del trabajo de los niños (F3-P24-M2)	Juega con los alumnos (es más cercano que el profesor) (ABp61-64; Fp48) Ayuda a mejorar la atención para los alumnos con más problemas (F5-P17-H1)

Los profesores, a pesar de tener una buena evaluación de las ventajas de los ayudantes, son menos optimistas que los otros actores en cuanto a los efectos en el aprendizaje. Los efectos que más mencionan los profesores son los relacionados con aspectos sociales, más que aquellos relacionados con los aprendizajes.

Tabla VI-27: Efectos del trabajo de los ayudantes

	Directores *%	Profesores *%	Ayudantes *%	Supervisores *%
Los niños se sienten más apoyados	94.5	87.0	96.5	98.3
Se atenúan diferencias de aprendizaje entre los niños	80.3	75.8	82.6	87.2
Los niños mejoran su comportamiento	81.9	65.3	90.5	93.8
Los niños se sienten más motivados	88.2	75.8	99.1	92.2
Los niños mejoran su rendimiento	88.1	78.2	94.8	97.4
Mejora el dominio de competencias de lectura y escritura	89.1	77.4	91.3	95.6
Mejora el dominio de competencia de matemáticas	87.5	77.4	90.5	92.1
Se facilita la integración de los niños al grupo curso	92.1	85.5	96.5	100.0

Base: Directores de establecimiento con ayudantes de aula, profesores con ayudantes de aula, ayudantes y supervisores.

*Porcentaje que contesta de acuerdo y muy de acuerdo.

Como se aprecia en la tabla, los efectos que mencionan en mayor porcentaje los docentes aluden a que los niños se sienten más apoyados y el que se facilita la integración al grupo curso, ambos con porcentajes superiores al 85% en las categorías de acuerdo y muy de acuerdo. El ítem que evalúan menos positivamente es el relacionado con la conducta de los niños ya que un 65.3% de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que los niños mejoran su comportamiento producto de la presencia del ayudante.

En cuanto a los efectos relacionados con la labor docente, los tres actores considerados tienen una evaluación positiva, en especial hay que destacar la evaluación de los docentes, que en porcentajes muy altos consideran que el ayudante ha facilitado su desempeño.

Tabla VI-28: Efectos del trabajo de los ayudantes relacionados con la labor docente

	*%Directores	*%Profesores	*%Supervisores
Se facilita labor del profesor	93,7	88,7	100,0
Se aprovecha mejor el tiempo del docente	89,9	86,3	98,3
Se desarrollan metodologías más didácticas	83,5	83,1	84,2

Base: Directores de establecimiento con ayudantes de aula, profesores con ayudantes de aula, ayudantes y supervisores.

*Porcentaje que contesta de acuerdo y muy de acuerdo.

En definitiva, si nos centramos en la evaluación que realizan los docentes respecto de los efectos de los ayudantes de aula, se puede señalar que valoran en mayor medida su efecto como facilitador de la labor docente, su aporte social y afectivo hacia los alumnos y, en menor medida, valoran su efecto en los aprendizajes y especialmente, en la disciplina escolar. De este modo, parte importante de los profesores se preocupan de establecer las competencias y atribuciones de los ayudantes. En primer lugar, en cuanto a las competencias, los profesores no le otorgan a los ayudantes una autoridad pedagógica ni menos una legitimidad en el manejo de los contenidos lo que sería campo propio del profesor. En cambio transfiere al ayudante tareas de apoyo y de gestión de la clase. Es decir, tareas de tipo regulativas y de control disciplinar.

10. Satisfacción general con el rol de ayudante

En cuanto a la satisfacción de los ayudantes con el rol que ejercen se puede apreciar que existe un alto nivel de satisfacción a nivel general, ya que el 66.4% de los ayudantes señala estar Muy contento, y el 25% dice estar Contento. Los porcentajes de disconformidad son bastante bajos con sólo el 3.5% en las categoría descontento y muy descontento. Estos datos demuestran que se trata de uno de los componentes mejor evaluados por los entrevistados.

Tabla VI-29: Satisfacción general con el rol de ayudante

	% Ayudantes
Muy descontento	2,6
Descontento	,9
Ni contento/ni descontento	4,3
Contento	25,9
Muy contento	66,4
Total	100,0

Base: Total de Ayudantes

Los niveles de satisfacción se explican en general por la motivación que está tras el

desarrollo de la labor de ayudante que enfatiza el gusto de trabajar con niños y el trabajo en el área educacional.

Esta satisfacción antes mencionada no está relacionada con la dimensión económica que involucra el ejercicio del rol de ayudante ya que la mayoría de los ayudantes considera que el bono que reciben (aproximadamente \$50.000) es inadecuado en consideración a la labor que desarrollan (58.9%), sólo un 13.4% considera que es adecuado o muy adecuado³.

Tabla VI-30: Evaluación del bono.

	% Ayudantes
Muy inadecuado	34,8
Inadecuado	24,1
Medianamente adecuado	27,7
Adecuado	10,7
Muy adecuado	2,7
Total	100,0

Base: Total de Ayudantes

11. Conclusiones

En todos los actores considerados existe una alta valoración del trabajo del ayudante. Para los profesores, que se perciben a sí mismos cumpliendo un sin número de roles, la cooperación del ayudante es fundamental tanto en tareas de apoyo al aprendizaje como a la sociabilidad y orden de los estudiantes en la sala de clases.

El promedio de edad de los ayudantes es de 28,7 y todos ellos provienen de la comunidad y el 75% de ellos realizó alguna actividad social o educativa en el pasado. Son personas que tienen Enseñanza Media y motivación para continuar sus estudios y especializarse en el área educativa. Forman parte así del sector con mayor capital cultural en las comunidades de las cuales forman parte.

Los ayudantes cumplen varias tareas. Por un lado, apoyan el aprendizaje de la lectura; contribuyen además a la sociabilidad y desarrollo socio emocional de los niños y, por último, colaboran con el profesor en el manejo del curso y en la preparación de los materiales requeridos. Estas funciones deben ser mejor definidas y se deben tomar opciones que contribuyan a centrar el trabajo del ayudante y, a la vez, se debe operacionalizar dicho trabajo en tareas específicas para que los ayudantes reciban una capacitación adecuada para llevarlo a cabo.

Las principales dificultades detectadas en el desempeño del trabajo de los ayudantes son: la falta o insuficiencia de capacitación; la poca cooperación de las familias y, en menor medida, la falta de tiempo para realizar todas las labores que requiere el desempeño de ayudante.

³ El monto del bono que reciben los ayudantes alcanza los \$50.000 pesos mensuales los que son pagados a través de las direcciones provinciales de educación .

Parte importante de estas dificultades tienen relación con la falta de criterios claros en Directores y profesores sobre la finalidad del ayudante y tareas que debe realizar. Todas ellas se construyen a partir de la iniciativa e interacción que se genere entre profesores y ayudantes. Esta ambigüedad genera conflictos de expectativas entre profesores y ayudantes respecto del trabajo que debe realizar éste último lo que afecta, sin duda, su eficacia y mejor rendimiento. Los problemas se han mas complejos al no existir, en la práctica, un buen proceso de capacitación. En efecto, la formación depende en gran parte de la iniciativa y capacidad de enseñar que tenga el mismo profesor.

Para la labor que realizan los docentes en las escuelas P-900, el aporte de los ayudantes es muy significativo, sin embargo, creen que no es bueno que dure solamente un año, es decir, que se aplique solamente a los primeros básicos porque el trabajo queda descontinuado, ellos plantean su visión al respecto, enfatizando el interés por ésta iniciativa. *“yo pienso que eso debería existir siempre, aunque estemos o no en el p-900 la base de primero y segundo debería haber una instancia porque cuando uno trabaja con 40 alumnos que no saben leer, que no saben escribir, a mi me pasa yo tengo en este momento niños con serios problemas pero yo no le puedo dar el tiempo que me gustaría, pero si hubiera otra persona yo se que podría hacer algo” (F3-P24-M1), “...ojalá se continuara en segundo” (F6-P21-M4), “el p 900 debería tener ayudante en todos los cursos, porque un profesor tiene siempre niños que necesitan de mayor atención y si tu se las esta dando a uno cuanto te dura porque le que debería estar trabajando solo se esta agarrando a combo con el de al lado. Entonces tienes que dejar al que estas ayudando e irte para allá, entonces optas por irte rotando y hacer una clase para todos igual y escasamente te puede acercar al que tiene mas problema le das una instrucción y te tienes que ir. En cambio si todos tuviéramos ayudantes podríamos poner más atención la que tiene más problemas” (F5-P17-M3).*

En conclusión, esta línea de apoyo es una de las más valoradas por los profesores de las escuelas del programa. Constituye una interesante modalidad que pueda ampliarse más allá de los límites del propio programa. Sin embargo, para que su trabajo sea más efectivo es necesario aclarar el rol y definir los ámbitos de su competencia. Por otra parte, se debe definir una estrategia de capacitación cercana a la escuela que combine, por una lado, el conocimiento e intercambio de experiencias con otros ayudantes y, por otro, la formación en la práctica con los profesores del establecimiento y, particularmente, con el profesor con el cual le corresponde trabajar.

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS A TRAVÉS DE MODELOS JERÁRQUICOS O MULTINIVELES

Hasta ahora se ha realizado un análisis descriptivo de los procesos y efectividad de los componentes del programa que son objeto de este estudio evaluativo. El análisis se ha centrado en los procesos de funcionamiento de los componentes y en la percepción que existe de sus efectos en la gestión del establecimiento; en las interacciones y prácticas de los profesores y ayudantes tanto a nivel de la escuela como de la sala de clases. Se ha considerado información proveniente de distintas fuentes, lo que permite tener una apreciación que integra percepciones y apreciaciones diferentes de un mismo problema.

En este capítulo se abordará el impacto que tienen los componentes analizados en los aprendizajes de los estudiantes en el periodo considerado en la evaluación. De este modo, el objetivo principal de este análisis es explorar el impacto de los insumos y procesos que desarrolla el Programa -y que hemos denominado “variables P-900”- sobre la variabilidad de los puntajes obtenidos por los alumnos de 4to básico en el SIMCE 2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Estas variables aluden a los recursos educativos que aporta el programa; Gestión educativa; conocimientos y problemas que se trabajan el taller de profesores; cambios en las prácticas pedagógicas y expectativas que tienen los profesores sobre el futuro educativo de sus estudiantes.

Del mismo modo, se analizarán otras variables que caracterizan al alumno (puntaje SIMCE 4to básico y género) y a las escuelas P-900 (dependencia; grupo socio-económico; área urbana o rural de ubicación de las escuelas; año de ingreso y de permanencia en el Programa), como una forma de abordar la importancia del contexto en los resultados observados. La pregunta clave que se espera responder en este capítulo es ¿En qué medida las variables P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? En otras palabras, ¿cuánto ayudan a explicar las variables P900 la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002?

Para responder estas preguntas, se realizará un análisis basado en los modelos lineales jerárquicos o modelos multiniveles. A través de este procedimiento, es posible superar el tradicional análisis estadístico de tipo correlacional y bi-variado para abordar, sistémicamente, las diferentes variables que inciden en distintos niveles en los logros educativos. Estos niveles son: alumno, aula, establecimiento y contexto.

Una cantidad apreciable de actividades sociales e individuales se encuentran estructuradas de un modo jerárquico. De hecho, es posible observar estos modelos en bases de datos en las cuales la información a nivel individual está anidada dentro de instituciones sociales (Burstein, 1980; Raudenbush & Willms, 1991; Murchan & Sloane, 1994; Hofmann & Gavin, 1998; and Bryk & Raudenbush, 2000). Un ejemplo clásico es el que se refiere a los datos

estructurados en el sistema educacional, donde los “estudiantes” están anidados dentro de una unidad conocida como “clase”; y la clase está anidada en una unidad conocida como “escuela”. Esta descripción confirma lo que Burstein (1980) señaló que para estudiar los fenómenos educacionales hay que reconocer la estructura jerárquica que esta tiene.

Estas preguntas involucrarán los niveles alumno, aula y escuela, lo que permitirá desarrollar modelos jerárquicos en que desde la estructura anidada aula y escuela se intenta explorar las variabilidades que se producen en la estructura anidada alumnos.

En cuanto a la organización de este capítulo, se desarrollarán cuatro secciones de análisis, las que se refieren a los siguientes puntos: Variable alumno-género y diferencias en los puntajes SIMCE 2002; variables que caracterizan a las escuelas y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE 2002; variables profesor-aula-P900 y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE 2002; finalmente, variables director-gestión-P900 (escuela) y la variabilidad que producen en los puntajes SIMCE 2002.

Previo al desarrollo de estas cuatro secciones de análisis, se contemplan dos secciones aclaratorias en cuanto a los tipos de modelos jerárquicos que se emplearán y a las consideraciones-limitaciones a tener presentes al momento de difundir y tomar decisiones frente a los resultados que se expondrán.

Considerando lo señalado, damos curso al desarrollo de las secciones de este capítulo.

1. Tipos de Modelos Jerárquicos empleados y su representación gráfica

Para desarrollar los set de análisis, se contemplan tres tipos de modelos jerárquicos. Estos son: (a) Modelo One-Way Anova, el cual responde a la pregunta ¿existe variabilidad en los puntajes de un determinado grupo de individuos?, de no detectarse una variabilidad significativa los siguientes modelos no deberían efectuarse; (b) Modelo Random-Coefficient, el cual responde a la pregunta ¿existen diferencias entre los resultados de un determinado rendimiento, según algunas variables que caracterizan al individuo?; y Modelo Random-Intercept, el cual responde a la pregunta ¿en qué medida variables predictoras inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de un determinado test o prueba?

Con el fin de apropiarse de la estructura y contenidos estadísticos esenciales de estos modelos, a continuación se presenta una breve descripción de estos¹:

a) Modelo One-Way Anova

¹ La siguiente descripción no pretende profundizar exageradamente en aspectos de carácter estadístico de cada tipo de modelo, tal como se indica se intentará introducir al tema, dando señales puntuales de aquello que posteriormente se analizará con los datos que se poseen. Para un mayor estudio sobre el tema, se recomienda recurrir al libro clásico de Bryk, A. & Raudenbush, S. (2000). *Hierarchical Linear Models*. Newbury Park, Sage.

El primer tipo de modelo permite obtener información acerca de cuanta variación existe en los puntajes de los alumnos de 4to básico para las pruebas SIMCE 2002, determinando variaciones inter o intra escuelas. Este modelo con sus niveles se representa de la siguiente forma:

Modelo Nivel 1 (Nivel alumno)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Y_{ij} = Puntajes SIMCE para alumnos P900 (i) en escuela P900 (j)

β_{0j} = El intercepto para cada media de puntajes SIMCE 4to básico de escuelas P900.

$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$ en el cual σ^2 es la varianza a nivel de alumno P900

Modelo nivel 2 (Nivel escuela)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

β_{0j} = Cada media de puntajes SIMCE 4to básico de escuelas P900

γ_{00} = La media general

$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ = El error azar, en el cual τ_{00} es la varianza a nivel escuela P900

b) Modelo Random-Coefficient

Contribuye a examinar directamente la variación de una variable dependiente de acuerdo una variable de nivel 1 (ej. género), donde cada escuela tiene su ecuación de regresión con un intercepto y una pendiente. Para el **nivel 1**, cada distribución de puntajes SIMCE tiene dos parámetros: Intercepto (β_{0j}) y Pendiente (β_{1j}). El género de los alumnos (X_{ij}) es la variable principal para este nivel, donde el valor “1” es alumno P900 y “0” alumna P900. También es importante decir que el predictor a nivel estudiante es centrado alrededor de la media de escuelas para tener un intercepto más clarificador². La representación gráfica de este nivel del modelo es

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(x_{ij} - \bar{x}_{.j}) + r_{ij}$$

El nivel 2, representa un modelo no-condicional porque no se incluyen predictores en dicho nivel. Aquí, el intercepto (β_{0j}) y la pendiente (β_{1j}) están variando a través de las escuelas P900. La representación gráfica de este nivel es:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

² Bryk, A. & Raudenbush, S. (2000) recomiendan centrar en torno a la media de las escuelas para dar una

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

donde

γ_{00} = El promedio de la media de las escuelas P900 para puntajes SIMCE 4to básico, cruzando la población de escuelas

γ_{10} = La media del puntaje SIMCE 4to básico por género como pendiente de regresión, cruzando a esas escuelas P900 (diferencia género)

u_{0j} = El incremento único para el intercepto asociado con la escuela P900 j , $U_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$

u_{1j} = El incremento único para la pendiente asociado con la escuela P900 j , $U_{1j} \sim N(0, \tau_{11})$

$\text{Var}(U_{0j}) = \tau_{00}$ = La varianza no-condicional en el nivel 1 – intercepto

$\text{Var}(U_{1j}) = \tau_{11}$ = La varianza no-condicional en el nivel 1 – pendiente

$\text{Cov}(U_{0j}, U_{1j}) = \tau_{01}$ = La covarianza no-condicional entre el nivel 1 – intercepto y pendiente

El modelo del nivel 2 es un modelo no-condicional, en el cual la varianza para β_{0j} y β_{1j} son representadas de la siguiente forma:

$$\text{Var}(\beta_{0j}) = \text{Var}(\beta_{0j} - \gamma_{00})$$

$$\text{Var}(\beta_{1j}) = \text{Var}(\beta_{1j} - \gamma_{10})$$

c) Modelo Random-Intercept

Este modelo jerárquico contribuye a examinar el efecto de variables aula o escuela sobre la variación que se produce en los puntajes SIMCE, para las cuales se define que solo el parámetro intercepto del nivel 1 esté variando para el nivel 2 del modelo. Este último modelo es relevante, ya que permite incluir variables explicativas que han sido medidas a nivel de escuela. Lo anterior evita examinar los datos solo a nivel de alumnos ignorando el hecho que los alumnos están anidados en el contexto aula o escuela. La representación gráfica del nivel de este modelo, tomando como ejemplo el tipo de dependencia administrativa³, es:

Modelo nivel 1 (Nivel Alumno)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Modelo nivel 2 (Nivel Escuela)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Depend})_j + u_{0j}$$

mejor interpretabilidad al intercepto como punto de referencia.

³ Para una mejor interpretabilidad de los resultados, la variable dependencia administrativa es una variable dicotómica, donde escuelas municipales es “0” y escuelas particulares subvencionadas es “1”

β_{0j} = Cada media de escuelas P900 para puntajes SIMCE 4to básico

γ_{00} = El intercepto

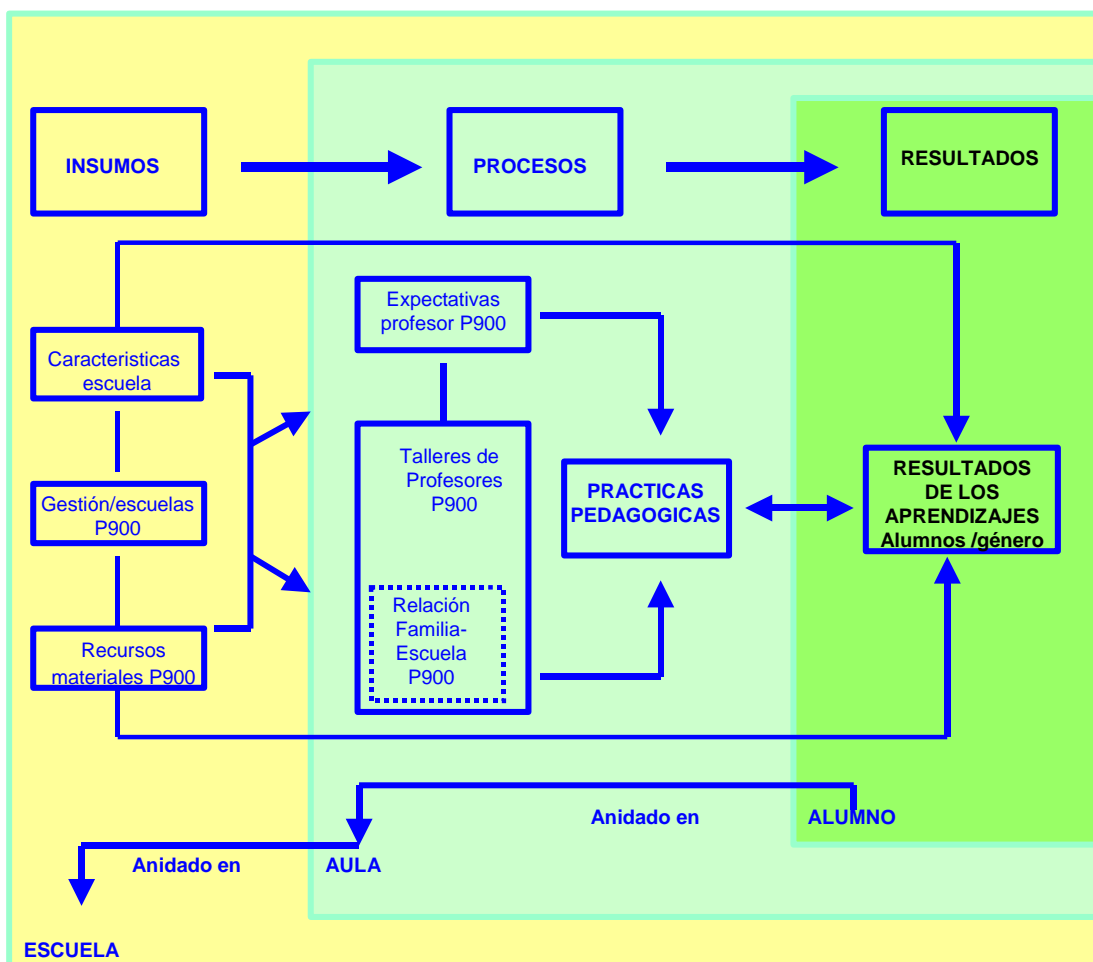
γ_{01} = Este es el efecto de la variable dependiente administrativa sobre β_{0j}

$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ = residual. Esto es, $\beta_{0j} - \gamma_{00} - \gamma_{01}(\text{Depend})_j$

τ_{00} = Variabilidad residual para el nivel escuela (varianza condicional)

De esta manera, los tres tipos de modelos presentados permitirán explorar los resultados SIMCE 2002 en su relación con variables anidadas a nivel alumno, aula y escuela P900, lo⁴ que queda representado en el siguiente esquema resumen.

ESTRUCTURAS ANIDADAS Y MODELOS EN ESTE ESTUDIO



*-----Modelos Random-Intercept-----

*Modelos One-Way Anova

*Modelos Random-coefficient

4

Para este estudio originalmente se pensó en un modelo jerárquico de tres niveles simultáneamente. Sin embargo, los análisis preliminares revelaron que no se obtenía mayor ganancia de información. De esta forma, los modelos se estructuraron en dos niveles, a saber: (1) Nivel Alumno y Nivel Profesor-Aula; (2) Nivel Alumno y Nivel Escuela.

2. Consideraciones y limitaciones sobre el análisis propuesto

Algunas consideraciones y limitaciones a tener presentes:

- Se empleará el software “HLM 5” diseñado para efectuar análisis de datos ordenados por niveles. Esto implica que trabajará interactivamente con una base alumno y una base aula-escuela. Cabe señalar, que para efectos de este estudio, los modelos se estructuraron en dos niveles, a saber: (1) Nivel Alumno y Nivel Profesor-Aula; (2) Nivel Alumno y Nivel Escuela.
- Los análisis se limitarán a la muestra de escuelas P-900 para el trienio 2001-2003.
- Se seleccionan las mismas escuelas que participaron del P-900 para el SIMCE-4to básico 1999 y 2002 en los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, lo cual contempla una muestra de 371 escuelas en vez de las 400 de la muestra oficial, ya que se eliminan las escuelas que no han estado en el P-900 durante estas dos mediciones y además se descartan algunas que no poseen una de ambas mediciones.
- En el diseño de los niveles, no contemplará un grupo control. Al respecto es conveniente mencionar que los modelos jerárquicos admiten la posibilidad de no contar con grupo control, en tanto se está explorando el aporte de las variables predictoras al interior de los niveles. Esto se asemeja a los análisis de Regresión, los cuales se emplean para determinar en qué medida una variable o un conjunto de ellas puede aportar a la explicación de la variabilidad de una variable dependiente. De este modo, para este análisis exploratorio sólo se trabaja con los datos de las escuelas P-900 para el trienio bajo evaluación. Además, al momento de realizarse este estudio, no se contaba con información más certera de otras escuelas no P900 factibles de comparar con las escuelas P900. De hecho, se manejaba información de que las escuelas no P900 también estaban siendo sometidas a otras intervenciones. Por ello, era muy complejo llegar a tener un grupo control puro, donde solo mediara la situación de intervención como diferencia, manteniéndose en igualdad de condiciones las demás características de las escuelas P900 y no P900⁵.
- Para la determinación del efecto de las variables predictoras, se hace referencia a dos puntos: el primero dice relación con el efecto determinado a través de la significatividad estadística y el otro dice relación con el efecto determinado a través de las implicancias prácticas. Esto último es particularmente relevante, ya que hay resultados que si bien no son estadísticamente significativos, su valor se centra en las implicancias prácticas que éstos tienen o bien en la tendencia que estarían marcando

⁵ Las técnicas de imputación múltiple fueron sugeridas por el equipo asesor del MINEDUC, con el fin de conformar un grupo control. Además, se mencionó contemplar para este análisis información proveniente de los DEPROV. Sin embargo, con anterioridad a estas sugerencias y considerando, el propósito del análisis jerárquico exploratorio y la complejidad de efectuar el análisis sugerido en los tiempos disponibles para el estudio, se optó por la no definición de un grupo control ya que, de todas formas se visualizarían tendencias en los resultados obtenidos, pese a no contar por el momento con un grupo control genuino. En todo caso, es importante la recomendación para estudios posteriores y cuyo diseño se defina como experimental propiamente tal.

(Seltzer, 1994). Dichas implicancias prácticas solo se atribuyen cuando las probabilidades están relativamente próximas a un valor establecido como estadísticamente significativo. En este caso los valores de referencia significativos son “0.05” y “0.001”, determinándose que un valor con implicancias prácticas está sobre el valor significativo y alrededor de “0.10”.

- Algunas variables predictoras fueron dicomizadas (valor 1 y 0), lo cual permite una mejor interpretabilidad de los resultados. Esto es, si la categorización previa de la variable fue “1”, se reconocerá el efecto a favor de una de las categorías identificadas como “1”. Por otro lado, si la categorización fue “0”, se reconocerá el efecto a favor de una de las categorías identificadas como “0”.
- De la muestra de profesores y directores, se extraen a todos aquellos que tienen tres o menos de tres años de permanencia en la escuela P900, con el propósito de dejar solo a aquellos profesores y directores que fueron partícipes de las mediciones SIMCE.
- La base de datos por SIMCE-alumnos aún presenta algunas deficiencias técnicas. Para efectuar análisis jerárquicos sobre diferencias entre individuos y sus puntajes, es altamente deseable que la base a nivel de individuos (alumnos) contenga no solo los puntajes sino que variables predictoras a nivel sujeto. En el caso del SIMCE, por ejemplo, se pueden encontrar los resultados por alumnos y el género de éstos, otras características por alumno se encuentran en una base de datos-apoderados. En caso de querer unir ambas bases, nos encontramos con la dificultad de que el código de identificación del alumno no siempre es coincidente con el código empleado en la base-apoderados. Se suma a lo anterior, que en la base-apoderados aún hay un número importante de información en blanco⁶. De esta forma, resulta muy poco confiable generar una base de datos alumnos más completa. Dado las limitaciones que se describen de la base alumnos, en este estudio solo se contemplará la variable género como una de las características diferenciadoras frente a los puntajes SIMCE-4to básico.
- Desde el punto de vista de los contenidos curriculares que cubren las pruebas SIMCE por alumno, éstos son distribuidos entre los set de pruebas. Esto implica que por alumnos, los contenidos curriculares se están cubriendo en forma amplia, pero sin lograr todos ellos en una sola prueba. Esa totalidad de contenidos curriculares queda cubierta cuando se analizan los resultados SIMCE por el promedio escuela. Esta situación, sin duda, nos lleva a considerar otra precaución frente a los resultados que se presentarán con el uso de análisis jerárquico, ya que el ideal sería que las pruebas por alumno estuvieran conformadas por todos los contenidos curriculares sin excepción. De todas formas, este alcance no implica desestimar este tipo de análisis, ya que de todas formas se está dando cuenta de una cobertura curricular amplia del SIMCE por alumno.

⁶ En el caso de este estudio, se aclara que se realizaron importantes esfuerzos para lograr obtener una base-alumnos más rica en datos individuales. Sin embargo y como se indica, no fue posible. Esto invita a sugerir al equipo SIMCE que incorpore más variables sujeto a la base-alumnos, no solo para enriquecer las posibilidades de análisis jerárquicos, sino que para explorar otros tipos de análisis disponibles.

- Tanto en las bases SIMCE Alumnos como escuelas, se observa un número de datos faltante, lo cual es una limitación para la realización de modelos jerárquicos de carácter más confirmatorios.
- Para la construcción de este capítulo, se analizaron diversas variables P900 y otras que caracterizaban a la escuela, profesores y directores, respectivamente. Producto de los análisis preliminares y re-análisis, donde se emplearon otras combinaciones de categorías y variables, un importante número de variables fueron descartadas del informe final por poco aportativas o confusas para su interpretación dado el ajuste realizado a nivel de categorías.
- Respecto del aporte de algunas de las variables P900, es conveniente decir que las que fueron estadísticamente significativas están marcando una tendencia, sin embargo, la magnitud del aporte que éstas tienen dentro del modelo es baja. Todo lo cual se explica por las limitaciones técnicas y metodológicas que se debió sortear frente a este análisis de tipo exploratorio. Este nos lleva a puntualizar el hecho de hacer más énfasis a las tendencias que se están comenzando a visualizar con este tipo de análisis, pero teniendo especial cuidado en que estos resultados se deben continuar perfeccionando a medida que se vayan superando las limitaciones que fueron identificadas.
- Por último, advertimos que los resultados de este capítulo de modelos jerárquicos deben ser contemplados solo como un tipo de **análisis exploratorio y no concluyente bajo ningún punto de vista**. A pesar de algunas de las limitaciones descritas, ha resultado interesante comenzar a incorporar otras formas de análisis, para determinar efectos positivos de programas de mejoramiento como el P900 al rendimiento académico. Entonces, se espera que en la medida que se perfeccionen las bases de datos escuela, aula, y alumnos, y que se cuente con información más variada para este tipo de análisis, las ventajas de sus resultados se comenzarán a reconocer con más claridad. Por ahora, se estima que los resultados de este tipo de análisis tienen un carácter orientador.

8.3. Resultados de los Análisis Jerárquicos desarrollados

Tal como se indicó al inicio de este capítulo, cuatro son las secciones en que se agrupan los principales resultados de los análisis jerárquicos realizados. Estas son: Variable alumno-género y diferencias en los puntajes SIMCE-4to básico 2002; variables que caracterizan a las escuelas y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico 2002; variables profesor-aula-P900 y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico 2002; finalmente, variables gestión-escuela P900 y la variabilidad que producen en los puntajes SIMCE-4to básico 2002. Además, es importante agregar que en estas cuatro secciones se contemplan los resultados de las pruebas SIMCE-4to básico 2002 para Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, con el fin de cubrir los principales subsectores de aprendizaje.

En la búsqueda de resultados de carácter comprensible, se iniciará cada sección con objetivos e interrogantes que delimitan el tipo de análisis jerárquico a realizar y las respuestas a las que se desea llegar. Además, una vez que el lector se familiarice con la estructura de las tablas de modelos jerárquicos, éstas se irán progresivamente simplificando

8.3.1 Variable Alumno-Género y Diferencias en los puntajes SIMCE 4to básico

El objetivo de este primer set de análisis es explorar la magnitud de las diferencias en los puntajes SIMCE-4to básico 2002 respecto al género de los alumnos. Este es un tipo de análisis recomendado de efectuar (Bryk & Raudenbush, 2000), dado que por una situación más cultural que de aprendizaje, suelen atribuirse diferencias en el rendimiento de los alumnos según su género. Actualmente, se espera que estas diferencias por género no se produzcan en forma significativa, ya sea porque se están cautelando las variables culturales que las acentúan (ej. Que los profesores y padres eviten decir que los niños nacieron para las matemáticas y las niñas no) y porque se reconoce que en edades más tempranas de una educación formal las variables socio-culturales no tendrían un mayor efecto (en caso de estar presentes) que cuando el individuo está terminando su educación secundaria y necesita definir su vocación profesional.

En cuanto a la pregunta central que liderará este análisis, se destaca la siguiente: ¿Existen diferencias significativas en los puntajes SIMCE-4to básico según el género de los alumnos, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? De esta interrogante, se desprende claramente dos tipos de variables dentro de los modelos jerárquicos, estas son:

- **Puntajes SIMCE-alumnos 4to básico Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio:** En este estudio es la variable dependiente “Y” por excelencia y se usa específicamente para el nivel 1 del modelo jerárquico. Siendo ésta una variable continua-numérica será aquella variable sobre la cual se analizarán otras variables de carácter predictor (tradicionalmente conocidas como independientes), con el fin de explorar en qué medida esta varía como consecuencias de dichas variables. Del mismo modo, esta es una variable que en sí misma se debe analizar para determinar cuánto varía, puesto que este es el antecedente que promueve a buscar variables predictoras que expliquen, en parte, por qué se produce esta variación.
- **Género alumnos P900:** Corresponde a la variable predictora X_1 usada para el nivel 1 del modelo jerárquico. Es una variable dicotómica (de alternativas), donde la categoría alumnas P900 toma el valor de “0” y alumnos P900 toma el valor de “1”.

Para responder al objetivo e interrogante central, se desarrollarán dos modelos jerárquicos uno de ellos referido al Modelo One-Way Anova, para determinar si varían los puntajes SIMCE-Alumnos-4to básico 2002 y con ello tener un piso comparativo de los siguientes modelos. Por otra parte, se contemplará el Modelo Random-Coefficient, para responder específicamente a la existencia o no existencia de la diferencia por género de los alumnos respecto a los puntajes SIMCE.

A. Modelo One-Way Anova para SIMCE Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio

Recordemos que a través de este modelo se obtiene información acerca de cuanta variación existe en los puntajes SIMCE-alumnos P900- 4to básico para las pruebas de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, lo cual servirá como piso comparativo para los análisis que prosiguen.

Al respecto en la **tabla (a.1)**, se puede observar que la estimación de la media general en SIMCE **Lenguaje** 4to básico es de 232.07 con un error estándar de 0.9. Esta estimación es estadísticamente significativa a un alfa del 0.001 ($0.000 < 0.001$). En cuanto a las estimaciones para los componentes de la varianza, la varianza estimada intra-escuela o varianza del nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) es 2264.24, mientras que la variabilidad estimada total entre las medias por escuela respecto a SIMCE Lenguaje 4to básico ($\hat{\tau}_{oo}$) es 236.03. Basados en estas estimaciones, se puede indicar que la mayor parte de la variación en los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico se encuentra al nivel de los alumnos P900-4to básico.

Tabla (a.1): Resultados desde un Modelo One-Way ANOVA para puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico

Fixed effect	Coefficiente	se			
Media general, γ_{00}	232.07	0.9			
Random Effect	Componentes de la varianza	degl	X^2	p	
Media escuela, u_{0j}	($\hat{\tau}_{oo}$)	236.03	370	1735.97	0.000
Efecto nivel 1, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$)	2264.24			

Complementariamente, la correlación intra-class es 0.94. Este resultado revela que cerca del 9.4 % de la varianza en puntaje SIMCE Lenguaje 4to básico se encuentra entre las escuelas P900. Por último, respecto a la prueba Ji cuadrado (X^2) el valor p es 0.000, lo cual es estadísticamente significativo. Esto implica que el modelo proporciona evidencias importantes para indicar que hay una variación significativa de los resultados SIMCE Lenguaje 4to básico a nivel de los alumnos P900⁷.

Por otra parte en la **tabla (a.2)**, se puede observar que la estimación de la media general en SIMCE **Matemática** 4to básico es de 227.2 con un error estándar de 0.9. Esta estimación es estadísticamente significativa a un alfa del 0.001 ($0.000 < 0.001$). En cuanto a las estimaciones para los componentes de la varianza, la varianza estimada intra-escuela o varianza del nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) es 2305.58, mientras que la variabilidad estimada total entre las medias por escuela

⁷ Esto último es altamente importante como resultado para el investigador, ya que lo está motivando a buscar y explorar las variables que podrían explicar dicha variación en los puntajes de los alumnos.

respecto a SIMCE Matemática 4to básico ($\hat{\tau}_{oo}$) es 255.17. Contemplado estas estimaciones, se puede indicar que la mayor parte de la variación en los puntajes SIMCE Matemática 4to básico se encuentra al nivel de los alumnos P900-4to básico.

Tabla (a.2): Resultados desde un Modelo One-Way ANOVA para SIMCE Matemática 4to básico

Fixed effect	Coefficiente	se		
Media general, γ_{00}	227.2	0.9		
Random Effect	Componentes de gl la varianza		X^2	p
Media escuela, u_{0j}	($\hat{\tau}_{oo}$) 255.17	370	1753.12	0.000
Efecto nivel 1, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$) 2305.58			

Respecto a la proporción de varianza en Y (puntajes SIMCE Alumnos P900 en Matemática) entre las escuelas P900 para el trienio 2001-2003 o correlación intra-class, revela que cerca del 10 % de la varianza en puntaje SIMCE Matemática 4to básico se encuentra entre las escuelas P900. En cuanto a la prueba Ji cuadrado (X^2), el valor p es 0.000, lo cual es estadísticamente significativo. Esto implica que el modelo proporciona evidencias importantes para indicar que hay una variación significativa de los resultados SIMCE Matemática 4to básico a nivel alumno P900, lo cual amerita seguir explorando.

Por último en la **tabla (a.3)**, se puede observar que la estimación de la media general en SIMCE **Comprensión del Medio** 4to básico es de 231.03 con un error estándar de 0.93. Esta estimación es estadísticamente significativa a un alfa del 0.001 ($0.000 < 0.001$). En cuanto a las estimaciones para los componentes de la varianza, la varianza estimada intra-escuela o varianza del nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) es 2142.14, mientras que la variabilidad estimada total entre las medias por escuela respecto a SIMCE Comprensión del Medio 4to básico ($\hat{\tau}_{oo}$) es 261.69. Contemplado estas estimaciones, se puede indicar que la mayor parte de la variación en los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico se encuentra al nivel de los alumnos P900-4to básico.

Tabla (a.3): Resultados desde un Modelo One-Way ANOVA para SIMCE Comprensión del Medio 4to básico

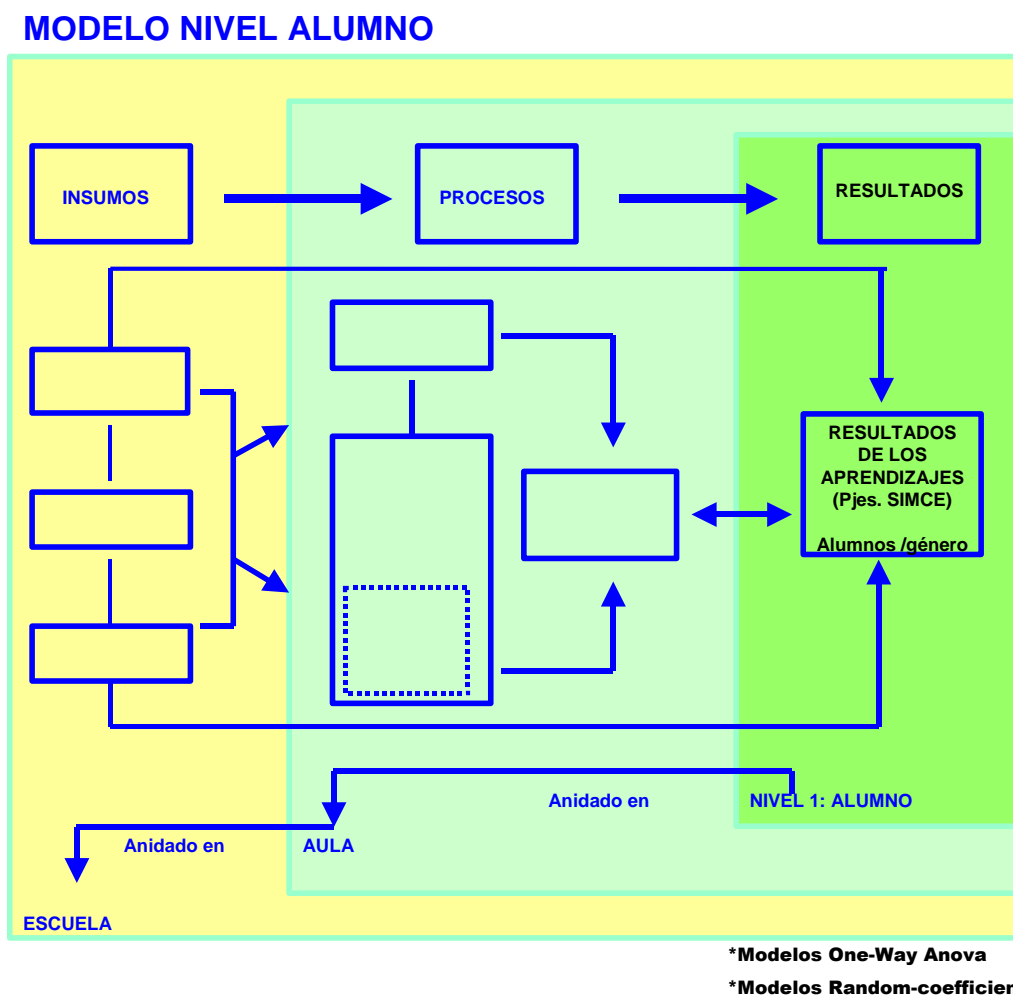
Fixed effect	Coefficiente	se		
Media general, γ_{00}	231.03	0.93		
Random Effect	Componentes de gl la varianza		X^2	p
Media escuela, u_{0j}	($\hat{\tau}_{oo}$) 261.69	370	1916.25	0.000
Efecto nivel 1, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$) 2142.14			

En cuanto a la correlación intra-class, revela que cerca del 11 % de la varianza en puntaje SIMCE Comprensión del Medio 4to básico se encuentra entre las escuelas P900. Además, al igual que en los casos anteriores, el valor “p” de la prueba Ji cuadrado (X^2) es 0.000, lo cual es estadísticamente significativo. Esto quiere decir que el modelo proporciona evidencias importantes para indicar que hay una variación significativa de los resultados SIMCE Comprensión del Medio 4to básico a nivel alumnos P900.

En síntesis, para los tres subsectores de aprendizaje, el primer modelo jerárquico a conducido a indicar que los puntajes SIMCE- 4to básico presentan una significativa variabilidad, tanto a nivel de alumnos como a nivel de escuelas, lo cual refuerza la intención de continuar analizando las estructuras anidadas, con el propósito de determinar si dichas diferencias se producen respecto a características del alumno o bien por efecto de variables a nivel aula o escuela. Más allá de la magnitud de esta relación es importante destacar que ella nos da cuenta de una importante heterogeneidad que existe al interior de las escuelas y que es importante relevar para el diseño de estrategias de retención de buenos alumnos y de apoyo y evaluación diferenciada.

Modelo Random-Coefficient para SIMCE Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.

Si ya hemos detectado una significativa variación entre los puntajes SIMCE-alumnos 4to básico, corresponde ahora explorar a través del Modelo Random-Coefficient las diferencias en la variación de los puntajes SIMCE- 4to básico en función de la variable género (para el nivel 1). Representativamente el modelo puede expresarse de la siguiente forma:



El Modelo Random-Coefficiente responderá específicamente a la pregunta, ¿existen diferencias significativas en los puntajes SIMCE-4to básico según el género de los alumnos, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente?

En primer lugar la **tabla (b.1)** presenta el promedio de la media de las escuelas P900 para puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico, γ_{00} , que es de 232.08 con un error estándar de 0.92. La media del puntaje SIMCE Lenguaje 4to básico por género como pendiente de regresión (diferencia género), γ_{10} , es -8.29 con un error estándar de 0.85 y un valor t de student de -9.6. Esto significa que las alumnas P900 están teniendo un puntaje SIMCE Lenguaje de 8.29 puntos sobre el de sus compañeros varones P900. Estas diferencias en puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico son estadísticamente significativas ($0.000 > 0.001$).

En cuanto a la varianza estimada para el intercepto, se obtiene un valor de ($\hat{\tau}_{00}$) es 236.5 con un valor “p” del Ji cuadrado de 0.000. Este resultado revela que existen diferencias significativas entre las medias de las escuelas P900 para los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico (Recordemos que la varianza en el modelo One-Way Anova fue de [$\hat{\tau}_{00} = 236.03$]). Por otro lado, la varianza estimada para la pendiente, ($\hat{\tau}_{11}$), es 26.9 con un valor “p” Ji cuadrado de 0.237. Frente a este resultado se puede decir que la relación entre el género de los alumnos P900 y los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico no están variando significativamente a través de las escuelas P900. En otras palabras, las diferencias por género solo se reconocen cuando se encuentran en el Nivel 1 (Nivel 1 Alumnos P900), pero cuando se contrastan estas diferencias a través de las escuelas P900 (Nivel 2 Escuelas P900), las diferencias por género desaparecen.

Tabla (b.1): Resultados para el Modelo Random-Coefficient (Diferencias por género en SIMCE Lenguaje 4to básico)

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Media general, γ_{00}	232.08	0.92		
Media género-puntaje-8.29 SIMCE 4to básico para la pendiente, γ_{10}		0.85	-9.6	0.000
Random Effect	Componentes de gl la varianza		X ²	p
Media escuela P900, u_{0j}	($\hat{\tau}_{00}$) 236.5	365	1744.70	0.000
Género-puntaje SIMCE 4to básico para la pendiente, u_{1j}	($\hat{\tau}_{11}$) 26.9	365	384.02	0.237
Nivel 1 efecto, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$) 2240.87			

Como fue visto en el Modelo One-Way Anova, la varianza no explicada para el Nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) fue de 2264.24, lo cual representa la varianza total intra escuela P900. En el Random-

Coefficient, la estimación de la varianza total intra escuela P900 o varianza nivel 1-alumnos P900 ($\hat{\sigma}^2$) es ahora 2130.71. Comparando estas dos varianzas nivel 1-alumnos P900⁸, se tiene que agregando la variable género alumnos P900 como un predictor de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico, se reduce la varianza no explicada para el nivel 1-alumnos P900, siendo un 0.14 la proporción de varianza explicada para el nivel 1. En términos más específicos, se puede decir que el género de los alumnos P900 contribuye con solo 14% de la varianza del nivel 1-alumnos en los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico. Sin embargo, recordemos que esta diferencia solo se presenta en el nivel-alumno, ya que a nivel-escuela estas diferencias por género desaparecen.

Por otra parte, se observa en la **tabla b.2** que el promedio de la media de las escuelas P900 para puntajes SIMCE Matemática 4to básico, γ_{00} , es 227.22 con un error estándar de 0.95. La media del puntaje SIMCE Matemática 4to básico por género como pendiente de regresión (diferencia género), γ_{10} , es 4.8 con un error estándar de 0.87 y un valor t de student de 5.5. Esto significa que las alumnos P900 están teniendo un puntaje en SIMCE Matemática de 4.28 puntos sobre el de sus compañeras mujeres P900. Estas diferencias en puntajes SIMCE Matemática 4to básico son estadísticamente significativas ($0.000 > 0.001$).

En cuanto a la varianza estimada para el intercepto, se obtiene un valor de ($\hat{\tau}_{00}$) es 255.8 con un valor “p” del Ji cuadrado de 0.000. Este resultado revela que existen diferencias significativas entre las medias de las escuelas P900 para los puntajes SIMCE Matemática 4to básico (Tenga presente que la varianza del modelo One-Way Anova fue de [$\hat{\tau}_{00} = 255.8$]). Por otro lado, se observa que la varianza estimada para la pendiente, ($\hat{\tau}_{11}$), es 31.9 con un valor “p” Ji cuadrado de 0.063. De este resultado se desprende que la relación entre el género de los alumnos P900 y los puntajes SIMCE Matemática 4to básico no están variando significativamente a través de las escuelas P900. En otras palabras, las diferencias por género solo se reconocen cuando se encuentran en el Nivel 1 (Nivel 1 Alumnos P900), pero cuando se contrastan estas diferencias a través de las escuelas p900 (Nivel 2 Escuelas P900), las diferencias por género tienden a desaparecer.

⁸ Ecuación de la proporción de reducción de varianza para el nivel1-alumnos:

$$\text{Proporción Varianza explicada} = \frac{\hat{\sigma}^2 \text{ (One-Way ANOVA)} - \hat{\sigma}^2 \text{ (Random-Coefficient)}}{\hat{\sigma}^2 \text{ (One-Way ANOVA)}}$$

Para el nivel 1-alumnos

Tabla (b.2): Resultados para el Modelo Random-Coefficient (Diferencias por género en SIMCE Matemática 4to básico)

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Media general, γ_{00}	227.22	0.95		
Media género-puntaje SIMCE 4to básico para la pendiente, γ_{10}	4.8	0.87	5.5	0.000
Random Effect	Componentes de la varianza		X ²	p
Media escuela P900, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$ 255.8	365	1740.5	0.000
Género-puntaje SIMCE 4to básico para la pendiente, u_{1j}	$(\hat{\tau}_{11})$ 31.9	365	404.1	0.063
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$ 2292.02			

Recordemos que en el Modelo One-Way Anova, la varianza no explicada para el Nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) fue de 2305.58, lo cual representa la varianza total intra escuela P900. En el Random-Coefficient, la estimación de la varianza total intra escuela P900 o varianza nivel 1-alumnos P900 ($\hat{\sigma}^2$) es ahora 2292.02. Comparando estas dos varianzas nivel 1-alumnos P900, se tiene que agregando la variable género alumnos P900 como un predictor de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico, se explica en un 0.6% la variabilidad total del nivel 1.

Al igual que en Lenguaje, es conveniente destacar que las diferencias por género solo existen a nivel alumno (Nivel jerárquico 1) y favorecen a los alumnos en cuanto a un mejor rendimiento que las alumnas en matemática.

Por último en la **tabla b.3**, el promedio de la media de las escuelas P900 para puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico, γ_{00} , es 231.03 con un error estándar de 0.95. La media del puntaje SIMCE Comprensión del Medio 4to básico por género como pendiente de regresión (diferencia género), γ_{10} , es 4.2 con un error estándar de 0.84 y un valor t de student de 5. Esto significa que las alumnos P900 están teniendo 4.24 puntos sobre el puntaje SIMCE comprensión del Medio de sus compañeras mujeres P900. Estas diferencias en puntajes SIMCE son estadísticamente significativas ($0.000 > 0.001$).

En cuanto a la varianza estimada para el intercepto, se obtiene un valor de ($\hat{\tau}_{00}$) es 261.8 con un valor “p” del Ji cuadrado de 0.000. Este resultado revela que existen diferencias significativas entre las medias de las escuelas P900 para los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico (observe que la varianza obtenida es similar a la varianza entre las medias del modelo One-Way Anova [$\hat{\tau}_{00} = 261.69$]).

Por el contrario, se observa que la varianza estimada para la pendiente, ($\hat{\tau}_{11}$), es 29.8 con un valor “p” Ji cuadrado de 0.142. Este resultado implica que la relación entre el género de los alumnos P900 y los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico no están variando

significativamente a través de las escuelas P900. En otras palabras, las diferencias por género para SIMCE Comprensión del Medio solo se identifican cuando se encuentran en el Nivel 1 (Nivel 1 Alumnos P900), pero cuando se contrastan estas diferencias a través de las escuelas p900 (Nivel 2 Escuelas P900), las diferencias por género tienden a desaparecer.

Tabla (b.3): Resultados para el Modelo Random-Coefficient (Diferencias por género en SIMCE Comprensión del Medio 4to básico)

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Media general, γ_{00}	231.03	0.95		
Media género-puntaje SIMCE 4to básico para la pendiente, γ_{10}	4.24	0.84	5	0.000
Random Effect	Componentes de la varianza	degl	X ²	p
Media escuela P900, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$ 261.8	365	1906.37	0.000
Género-puntaje SIMCE 4to básico para la pendiente, u_{1j}	$(\hat{\tau}_{11})$ 29.8	365	394.06	0.142
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$ 2130.71			

Además, recordemos que en el Modelo One-Way Anova, la varianza no explicada para el Nivel 1 ($\hat{\sigma}^2$) fue de 2142.14, lo cual representa la varianza total intra escuela P900. En el Random-Coefficient, la estimación de la varianza total intra escuela P900 o varianza nivel 1-alumnos P900 ($\hat{\sigma}^2$) es ahora 2130.41. Comparando estas dos varianzas nivel 1-alumnos P900, se tiene que agregando la variable género alumnos P900 como un predictor de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico, se explica en un 0.6%. la variabilidad total del nivel 1.

Frente a este último resultado, observamos entonces que las diferencias por género solo existen a nivel alumno (Nivel jerárquico 1) y favorecen a los alumnos en cuanto a un mejor rendimiento que las alumnas en Comprensión del Medio.

Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

La pregunta central fue: ¿existen diferencias significativas en los puntajes SIMCE-4to básico según el género de los alumnos, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente?

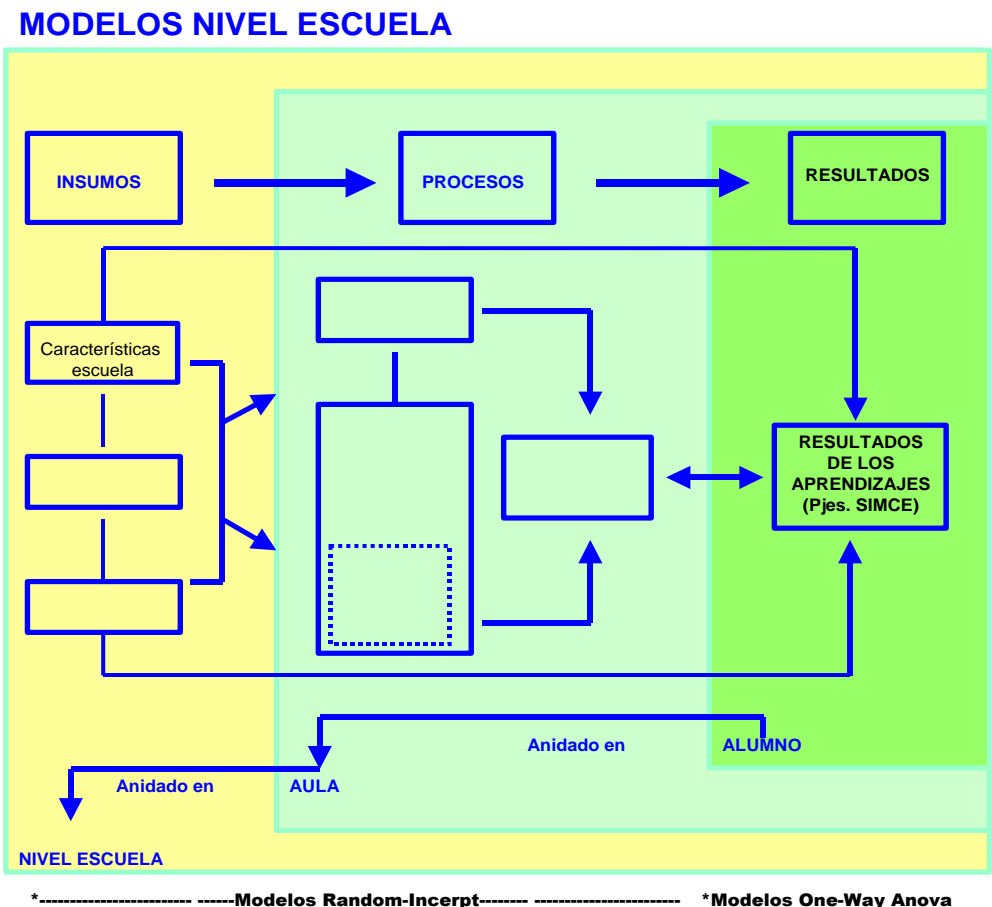
Básicamente las diferencias por género si se presentan a nivel exclusivo del nivel alumno para los tres subsectores de aprendizaje, sin embargo, al introducirse estas diferencias en el nivel escuela, las diferencias entre alumnos y alumnas tienden a desaparecer.

8.3.2 Variables tradicionales que caracterizan a las escuelas y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico-2002

El objetivo de este segundo set de análisis es explorar algunas variables predictoras que caracterizan las escuelas P900 y que permiten explicar, en parte, la variación de los puntajes SIMCE-4to básico 2002. Las variables tradicionales que suelen caracterizar a las escuelas, como por ejemplo, tipo de administración o escuelas rural/urbana o nivel socioeconómico a nivel escuela, entre otras más, son sin duda variables importantes de explorar, ya que a nivel de los análisis de multiniveles se logra descubrir una mejor contribución de estas variables frente a la variación de puntajes a nivel alumnos.

Usualmente, los análisis de un nivel estudian el aporte de estas variables frente al promedio escuela de los puntajes de los alumnos, lo cual hace perder valiosa información, que como se ha visto en estudios sobre escuelas públicas versus subvencionadas (Bryk, A. & Raudenbush, S.,1989) tiende a sobreestimar o subestimar dichas diferencias. Entonces, resulta interesante que, reconocidas las diferencias de los puntajes SIMCE-Alumnos 4to básico (a través del modelo One Way Anova), se exploren estas variables que forman parte de las características de las escuelas P900, con el fin de determinar cuánto contribuyen a dicha variación.

Entonces, más que un ejercicio estadístico, sirve para corroborar o refutar aquellos estudios que se han venido haciendo respecto a las variables señaladas. Una representación esquemática de este modelo se presenta a continuación.



Respecto a la pregunta que liderará este análisis, se destaca la siguiente: ¿En qué medida las variables tipo de dependencia administrativa, escuelas rural/urbano, nivel socioeconómico a nivel escuela inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Frente a esta pregunta, las variables que se desprenden son las siguientes

- **Puntajes SIMCE-alumnos 4to básico Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio:** En este estudio es la variable dependiente “Y” por excelencia y se usa específicamente para el nivel 1 del modelo jerárquico. Siendo ésta una variable continua-numérica será aquella variable sobre la cual se analizarán otras variables de carácter predictor (tradicionalmente conocidas como independientes), con el fin de explorar en qué medida esta varía como consecuencias de dichas variables.
- **Dependencia administrativa de las escuelas P900:** Corresponde a la variable predictora X_1 usada para el nivel 2 del modelo jerárquico. Es una variable dicotómica, donde la categoría escuela municipal P900 toma el valor de “0” y la escuelas P900 particulares subvencionadas toma el valor de “1”.
- **Escuelas P900 en zona rural /urbana:** Corresponde a la variable predictora X_2 usada para el nivel 2 del modelo jerárquico. Es una variable dicotómica, donde la categoría escuela rural P900 toma el valor de “0” y la escuelas P900 urban toma el valor de “1”.
- **Nivel socioeconómico por escuela:** Corresponde a la variable predictora X_3 usada para el nivel 2 del modelo jerárquico como una variable que caracteriza a la escuela. Es una variable con tres categorías: “1” está referido a grupo socio-económico bajo, “2” a grupo socio-económico medio-bajo y “3” a grupo socio-económico medio. Al respecto, es importante señalar que esta es una variable que se encuentra disponible en la base de datos SIMCE escuelas, en la cual se está calculando el promedio por escuela del nivel socioeconómico de sus alumnos. Estudios más refinados de modelos jerárquicos sugieren que el nivel socioeconómico sea recogido y analizado a nivel sujeto o alumno, ya que describe mejor la situación socio-económica de los mismos, es decir, que forme parte de la base de datos sujeto-alumnos más que de la base de una organización. De este modo, para evitar distorsión de los resultados, esta variable será analizada con un modelo random-intercept (modelo a nivel jerárquico 2), es decir, a nivel escuela y no con un modelo random-coefficient (modelo a nivel jerárquico 1), es decir, a nivel alumno.

Para abordar la interrogante central, se desarrollará principalmente el modelo denominado Random-Intercept, el cual nos permitirá explorar las variables que caracterizan a las escuelas P900 en cuanto a la contribución que estas tienen para explicar parte de la variación que se presenta en los puntajes SIMCE-Alumnos 4to básico.

Finalmente es necesario que recordar que el Modelo One-Way Anova se constituye en el piso comparativo de cualquier otro tipo de modelo jerárquico. Al respecto, téngase presente que los resultados para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio

revelaron que los puntajes SIMCE 4to básico presentan una significativa variación tanto a nivel de alumnos como a nivel de escuelas, lo cual refuerza la intención de continuar analizando las estructuras anidadas, con el propósito de determinar si dicha variación se debe a ciertas variables predictoras que se encuentran disponibles para este set de análisis. Para tal efecto, se presentará a continuación los resultados del Modelo Random-Intercept.

A. Modelo Random-Intercept para SIMCE Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio – Nivel Escuela

Este modelo es relevante, ya que como se ha señalado permite incluir variables predictoras que han sido medidas a nivel de escuela. Lo anterior evita examinar los datos solo a nivel de alumnos ignorando el hecho que los alumnos están anidados en el contexto escuela.

En la **tabla (a.1)**, se observa que el tipo de dependencia administrativa y el nivel socioeconómico están positivamente relacionadas con las medias de **puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico**. En otras palabras, existe una alta significativa asociación entre la variable dependencia administrativa (nivel 2-escuela) y la media de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico ($\gamma_{01} = -4.1$, $p = 0.02$); y también existe una alta significativa asociación entre el nivel socioeconómico (nivel 2-escuela) y la media de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico ($\gamma_{03} = 4.5$, $p = 0.001$).

Cabe destacar que por tipo de dependencia administrativa, las escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE Lenguaje más alto que las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo cual es estadísticamente significativo. Además las escuelas con el nivel socioeconómico más alto tienden a tener mejores resultados en los puntajes SIMCE.

Los resultados también revelan que la variable escuelas en zona rural/urbana no es estadísticamente significativa en este modelo, lo que implica que las escuelas ubicadas en zonas rural/urbana no tienen un efecto en la variación de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico.

Tabla (a.1): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico

Fixed effect	Coficiente	se	t	p
Modelo para las medias de las Escuelas				
INTERCEPT, γ_{00}	206.7	2.3		
Tipo de dependencia administrativa, γ_{01}	-4.1	1.8	-2.2	0.02
Escuelas en zonas rural/urbana, γ_{02}	-1.7	1.8	-0.9	0.35
Grupo socioeconómico ⁹ , γ_{03}	4.5	1.3	3.3	0.001
Random Effect	Componente de la varianza	gl	X ²	p
Media escuela, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$ 99.9	366	1026.7	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$ 2262.2			

Además, en este Modelo Random-Intercept se puede destacar que la varianza residual entre las escuelas P900 es notoriamente menor que la encontrada en el Modelo One-Way Anova (τ_{00} (Random-Intercept Model) = 99.9 < τ_{00} (One-Way ANOVA Model) = 236). Al respecto, empleando las varianzas obtenidas desde el Modelo One-Way Anova (modelo no-condicional) y la del Modelo Random-Intercept (modelo condicional), es posible estimar la proporción de varianza entre escuelas P900, las cuales se explican por las variables predictoras tipo de dependencia y nivel socioeconómico. En este caso, la proporción de varianza explicada por las dos variables predictoras que resultaron ser estadísticamente significativas para el nivel escuela (Nivel 2) es de 0.48. Esto implica que, 48% de la varianza verdadera entre escuelas P900 respecto a puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico se debe al efecto de las variables predictoras consideradas en este modelo.

Sin embargo, los resultados que arrojan el Ji cuadrado estadísticamente significativo para este análisis, lo que indica que aún queda una importante porción de variación en los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico que debe ser explicado por otras variables predictoras.

En la **tabla (a.2)**, las variables predictoras tipo de dependencia administrativa de la escuela P900 y nivel socioeconómico se encuentran positivamente relacionadas con las medias de puntajes **SIMCE Matemática 4to básico**. En otras palabras, existe una alta significativa asociación entre la variable dependencia administrativa (nivel 2 del modelo jerárquico) y la media de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico ($\gamma_{01} = -5.3$, $p = 0.003$); Además existe una

⁹ Grupo socioeconómico se contempló como una variable con tres categorías: “1” está referido a grupo socio-económico bajo, “2” a grupo socio-económico medio-bajo y “3” a grupo socio-económico medio, las cuales fueron analizadas dentro un mismo modelo como un primer referente de exploración. Para posteriores análisis se puede parcializar el análisis para cada categoría, obteniéndose así más antecedentes de la variación de los puntajes SIMCE según cada nivel socio-económico.

alta significativa asociación entre el nivel socioeconómico (nivel 2 del modelo jerárquico) y la media de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico ($\gamma_{03} = 4.4$, $p = 0.001$).

Al igual que en el análisis precedente, se observa que las escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE Matemática más alto que las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo que es estadísticamente significativo. También es posible notar que las escuelas con un nivel socioeconómico más alto tienden a presentar mejores resultados en los SIMCE Matemática.

Los resultados además revelan que aquí tampoco la variable escuelas en zona rural/urbana es estadísticamente significativa en este modelo, lo que implica que esta variable de nivel 2 no afecta la variación de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico.

Tabla (a.2): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Matemática 4to básico

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Modelo para las medias de las Escuelas				
INTERCEPT, γ_{00}	200.5	2.2		
Tipo de dependencia administrativa, γ_{01}	-5.3	1.7	-3.0	0.003
Escuelas en zonas rural/urbana, γ_{02}	1.5	1.8	0.8	0.397
Grupo socioeconómico, γ_{03}	4.4	1.3	3.4	0.001
Random Effect	Componente de la varianza	gl	X ²	p
Media escuela, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$ 93.0	366	970.9	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$ 2303.4			

En cuanto a la proporción de varianza explicada por las dos variables predictoras que resultaron ser estadísticamente significativas (tipo de dependencia y nivel socioeconómico) del nivel 2 del modelo jerárquico es de 0.52. Esto implica que, 52% de la varianza verdadera entre escuelas P900 respecto a puntajes SIMCE Matemática 4to básico se debe al efecto de las variables predictoras consideradas en este modelo.

No obstante este resultado, el Ji cuadrado que es estadísticamente significativo, indica que aún queda una importante porción de variación en los puntajes SIMCE Matemática 4to básico que necesita ser explicada por otras variables predictoras.

En cuanto a la última **tabla (c.3)**, se observa que el tipo de dependencia administrativa y el nivel socioeconómico siguen estando positivamente relacionadas con las medias de puntajes SIMCE, esta vez referido al subsector de aprendizaje **Comprensión del Medio 4to básico**. En otros términos, existe una alta significativa asociación entre la variable dependencia administrativa al nivel escuela y la media de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico ($\gamma_{01} = -3.8$, $p = 0.02$); y existe una alta significativa asociación entre el nivel

socioeconómico al nivel escuela y la media de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico ($\gamma_{03} = 3.9$, $p = 0.002$).

En este análisis también se constata que las escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE Comprensión del Medio más alto que las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo cual es estadísticamente significativo. Además, las escuelas con niveles socioeconómicos más altos tienden a tener mejores resultados que las escuelas de niveles más bajo en Comprensión del Medio.

Confirmándose la tendencia de los dos análisis anteriores, aquí también se observa que la variable escuelas en zona rural/urbana no es estadísticamente significativa en este modelo, lo que implica que las escuelas ubicadas en zonas rural/urbana no tienen un efecto importante en la variación de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico.

Tabla (a.3): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p	
Modelo para las medias de las Escuelas					
INTERCEPT, γ_{00}	203.6	2.2			
Tipo de dependencia administrativa, γ_{01}	-3.8	1.7	-2.2	0.02	
Escuelas en zonas rural/urbana, γ_{02}	-2.1	1.8	-1.1	0.2	
Grupo socioeconómico, γ_{03}	3.9	1.2	3.1	0.002	
Random Effect	Componente de la varianza	degl	X ²	p	
Media escuela, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$	88.7	366	961	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$	2139.6			

En cuanto a la proporción de varianza explicada por las variables predictoras, tipo de dependencia y nivel socioeconómico del nivel 2 del modelo jerárquico, esta proporción es de 0.54. Esto implica que, 54% de la varianza verdadera entre escuelas P900 respecto a puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico se debe al efecto de las variables predictoras consideradas en este modelo. A pesar de este resultado, el Ji cuadrado que es estadísticamente significativo, indica que aún queda una importante porción de variación en los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico que necesita ser determinada por otras variables predictoras.

Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

La respuesta a la pregunta: ¿En qué medida variables tipo de dependencia administrativa, escuelas rural/urbano, nivel socioeconómico a nivel escuela inciden, afectan, contribuyen o

están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Es las variables dependencia administrativa y nivel socioeconómico a nivel escuela son estadísticamente significativas en cuanto a que están influyendo positivamente a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico, destacándose de este resultado que las escuelas P900 municipales están teniendo mejores resultados que las escuelas P900 particulares subvencionadas.

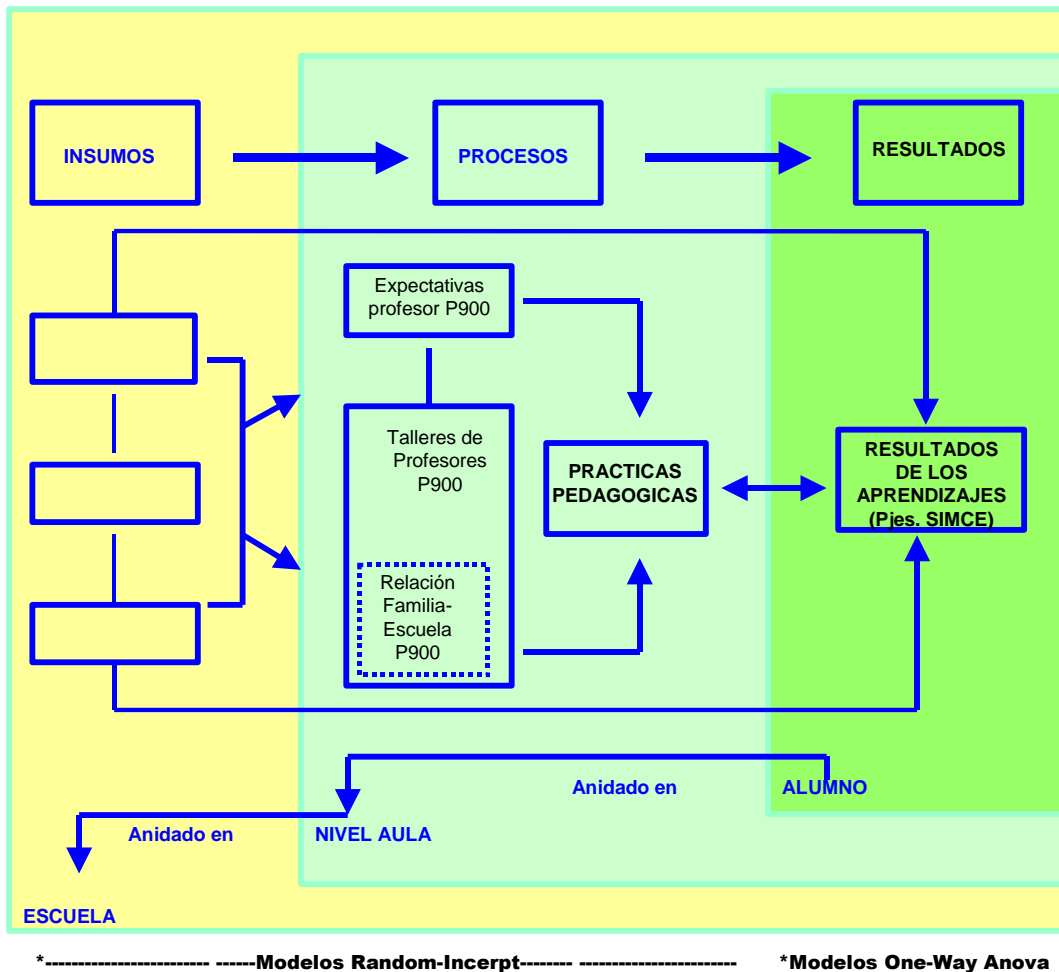
Además, la variable escuelas en zona rural/urbana no es estadísticamente significativa en este modelo, lo que implica que las escuelas ubicadas en zonas rural/urbana no tienen un efecto en la variación de los puntajes SIMCE en todos los subsectores de aprendizaje medidos para 4to básico.

Finalmente y como un complemento referidos a los diversos análisis que se desarrollaron, cabe hacer notar que además de las variables tradicionales exploradas a nivel de las escuelas P900, se exploró la variable años de permanencia de las escuelas en el P900, constatándose que la menor permanencia en el programa contribuye a una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Esto implica que fueron estadísticamente significativos (Leng, $p= 0.027$; Mat, $p= 0.007$; Comp-Med, $p= 0.028$) en cuanto a que logran influir en la variación de estos puntajes SIMCE por subsector de aprendizaje.

8.3.3 Variables profesor-aula-P900 y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico-2002

El propósito de este tercer set de análisis es explorar un conjunto variables predictoras del tipo profesor-aula-P900 en cuanto a la contribución que estas tienen respecto a una variación positiva de los puntajes SIMCE-alumnos 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Lo más relevante de este set de análisis es que se están considerando mayoritariamente variables P900 a nivel aula. Entonces, interesa explorar el grado de efectividad de estas variables P900 a nivel aula en el rendimiento de los alumnos medido a través de las pruebas SIMCE. Para una mayor claridad del set de variables a nivel aula que serán examinadas, a continuación se presenta una representación esquemática del modelo.

MODELO NIVEL AULA



Respecto a la pregunta general que guiará este análisis, se destaca la siguiente: ¿En qué medida un set de variables P900 a nivel profesor-aula inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Como se puede notar, las preguntas están involucrando dos niveles, esto es, el nivel alumno y el nivel profesor-aula-P900, lo cual permitirá desarrollar modelos jerárquicos en que desde la estructura anidada profesor-aula se intenta explicar las variabilidades que se producen en la estructura anidada alumnos.

Frente a esta pregunta, las variables profesor-aula P900 se agrupan de la siguiente forma:

VARIABLES EXPECTATIVAS DEL PROFESOR P900	VARIABLES TALLER DE PROFESORES P900	PRACTICAS PEDAGOGICAS
Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos terminarán la enseñanza básica: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que terminen la enseñanza básica toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico toma el valor de “0”.	Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de la comprensión del nuevo marco curricular: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.	Frecuencia con que comunica al inicio los objetivos de la clase: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.
Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos terminarán la enseñanza media: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que terminen la enseñanza media toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico toma el valor de “0”.	Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.	Frecuencia con que hace resúmenes de la clase anterior: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.
Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos ingresarán a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarán: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que sus alumnos ingresen a la educación técnica postsecundaria toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico toma el valor de “0”.	Aporte del Taller de Profesores a las técnicas de planificación: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.	Frecuencia con que relaciona la materia con la vida diaria de los alumnos: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.

VARIABLES EXPECTATIVAS DEL PROFESOR P900**VARIABLES TALLER DE PROFESORES****PRACTICAS PEDAGOGICAS: PRÁCTICAS DE AULA PROFESOR P900**

Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos terminarán la educación técnica postsecundaria: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que sus alumnos terminen la educación técnica postsecundaria toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico el valor es “0”.

Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de la organización del tiempo del profesor: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.

Frecuencia con que verifica a través de preguntas si los alumnos comprender los contenidos: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.

Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos ingresarán a la universidad, pero no terminarán: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que sus alumnos ingresen a la universidad toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico toma el valor de “0”.

Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de las relaciones entre los docentes: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.

Frecuencia con que realiza ejercicios prácticos de resolución de problemas: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.

Expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos terminarán la universidad: Es una variable dicotómica del nivel aula, donde la categoría profesores P900 que esperan que sus alumnos terminen la universidad toma el valor de “1” y profesores que esperan otro tipo de término académico toma el valor de “0”.

Aporte del Taller de Profesores al trabajo en equipo de los profesores: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.

Frecuencia con que promueve el trabajo en grupo: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.

VARIABLES EXPECTATIVAS DEL PROFESOR P900	VARIABLES TALLER DE PROFESORES	PRACTICAS PEDAGOGICAS: PRÁCTICAS DE AULA PROFESOR P900
	Aporte del Taller de Profesores al contacto con la familia y la comunidad: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.	Frecuencia con que promueve que los alumnos investiguen y busquen respuestas: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.
	Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento del desarrollo profesional docente: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” toma el valor de “0”.	Frecuencia con que supervisa el trabajo individual de los alumnos: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.
	Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de la participación en la gestión educativa: Es un predictor del nivel aula dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” el valor es “0”.	Frecuencia con que evalúa la comprensión y aprendizaje de la materia: Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.
	Aporte del Taller de Profesores al mejoramiento de las estrategias de evaluación de los alumnos: Es un predictor del nivel aula dicotómico, donde la categoría “aporta” toma el valor de “1” y “aporta poco o casi nada” el valor es “0”.	Frecuencia con que comunica el resultado de las evaluaciones a los alumnos Es un predictor del nivel aula de tipo dicotómico, donde la categoría “casi siempre - siempre” toma el valor de “1” y “rara vez – a veces” toma el valor de “0”.

Recordemos que Puntajes SIMCE-alumnos 4to básico Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio: En este estudio es la variable dependiente “Y” por excelencia y se usa específicamente para el nivel 1 del modelo jerárquico. de dichas variables.

Para efectos de responder a la pregunta de este set de variables, se continuará empleando el modelo denominado Random-Intercept¹⁰, ya que es el tipo de modelo recomendado para explorar las variables de nivel profesor-aula-P900 en cuanto a la contribución que estas tienen para explicar parte de la variación que se presenta en los puntajes SIMCE-Alumnos 4to básico 2002.

Contemplando lo descrito, en los siguientes apartados se efectuarán tres set de análisis jerárquicos referidos a: (A) Variables expectativas del profesor P900; (B) Variables taller de profesores P900; y (C) Prácticas pedagógicas

A. Variables expectativas del profesor P900

La pregunta específica que lidera el presente análisis es la siguiente: ¿Cuánto contribuyen las expectativas del profesor P900 referidas a que sus alumnos pueden ingresar-terminar algunas de las modalidades de educación a la variación de los puntajes SIMCE 4to básico para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio?.

Luego de haber analizado las expectativas que tiene el profesor P900 desde la esperanza que tiene que sus alumnos terminen básica hasta aquella que se refiere al término de una educación universitaria (Fueron 7 variables de expectativas que se describieron en el cuadro anterior), se puede observar en la **tabla (a.1)** que las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos ingresarán a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarán; los que terminarán la educación técnica postsecundaria; y los que terminarán la universidad están contribuyendo positivamente a la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en SIMCE-2002 **Lenguaje**

En otras palabras, existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos pueden ingresar a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarla y la media de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico ($\gamma_{01} = 9.9$, $p= 0.026$); también existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos si ingresan a la educación técnica postsecundaria la terminarán y la media de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico ($\gamma_{02} = 8.8$, $p= 0.006$); y, por último, existe una alta asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que si sus alumnos ingresan a la universidad la terminarán y la media de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico ($\gamma_{03} = 12.7$, $p= 0.012$).

¹⁰ Recordemos que la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en el SIMCE-2002 ha sido calculada con el primer modelo jerárquico “One Way ANOVA”. De tal manera que ya se parte teniendo esto como un antecedente relevante, lo cual permite dar pie a los otros modelos jerárquicos, con el fin de indagar qué variables aula están contribuyendo a dicha variabilidad.

Tabla (a.1): Expectativas del profesor P900 - Lenguaje

Fixed effect	Coficiente	se	t	p
Modelo para las medias de las Escuelas				
INTERCEPT, γ_{00}	232.00	0.90		
Expectativas del profesor P900, ingresarán a la educación técnica postsecundaria, γ_{01}	11.4	4.72	2.4	0.01
Expectativas del profesor P900, terminarán la educación técnica postsecundaria, γ_{02}	10.4	3.5	2.9	0.004
Expectativas del profesor P900, terminarán la universidad, γ_{03}	12.7	5.0	2.5	0.012
Random Effect	Componente de la varianza	gl	X ²	p
Media aula, u_{0j}	($\hat{\tau}_{oo}$) 223.19	358	1631.17	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$) 2254.88			

Por otro lado, la proporción de varianza explicada por las tres expectativas académicas del profesor P900 (Nivel aula) es de 0.05. Esto implica que solo un 5% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico se debe a la contribución positiva de las expectativas del profesor respecto a que sus alumnos podrán llegar a la educación técnico profesional y universitaria, respectivamente.

Aún cuando se reconoce que queda un porcentaje importante de la variación de los puntajes SIMCE-Lenguaje por ser explicado (esto queda expresado por un Chi-cuadrado estadísticamente significativo), se debe destacar que los profesores P900 no desestiman que algunos de sus alumnos logren llegar más allá de la enseñanza media, pudiendo acceder a algunas de las carreras de nivel superior, ya sea técnica o bien universitaria.

En el caso del subsector de **Matemática**, las expectativas más claras del profesor P900 llegan hasta la educación técnico profesional. Al respecto en la **tabla (a.2)**, se observa que las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos ingresarán a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarán y los que terminarán la educación técnica postsecundaria están contribuyendo positivamente a la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en SIMCE-2002 Matemática

En otros términos, existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos pueden ingresar a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarla y la media de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico ($\gamma_{01} = 10.8$, $p = 0.010$); y también existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos si ingresan a la educación técnica postsecundaria la terminarán y la media de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico ($\gamma_{02} = 7.23$, $p = 0.031$).

Cabe destacar que las expectativas de los profesores P900 respecto a que sus alumnos puedan ingresar y terminar una educación universitaria no es estadísticamente significativa en este sub-sector, pero sin duda está en un valor muy cercano a serlo ($0.053 > 0.05$). De todas formas, desde un punto de vista de las implicancias prácticas, si está marcando una tendencia de la expectativa del profesor P900 para esta modalidad de educación superior.

Tabla (a.2): Expectativas del profesor P900 - Matemática

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Modelo para las medias de las Escuelas				
INTERCEPT, γ_{00}	227.35	0.9		
Expectativas del profesor P900, ingresarán a la educación técnica postsecundaria, γ_{01}	10.8	4.2	2.5	0.01
Expectativas del profesor P900, terminarán la educación técnica postsecundaria, γ_{02}	7.27	3.3	2.1	0.03
Expectativas del profesor P900, terminarán la universidad, γ_{03}	13.8	7.1	1.9	0.053
Random Effect	Componente de la varianza	gl	X ²	p
Media aula, u_{0j}	$(\hat{\tau}_{00})$ 237.10	358	1646.38	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	$(\hat{\sigma}^2)$ 2303.36			

En cuanto a la porción de varianza explicada por las dos expectativas académicas del profesor P900, su valor es de 0.04. Esto implica que solo un 4% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico se debe a la contribución positiva de las expectativas del profesor respecto a que sus alumnos podrán llegar a la educación técnico profesional.

Sin duda, queda por ser explicado un porcentaje importante de la variación de los puntajes SIMCE Matemática. Esto último se ratifica al observar el valor probabilístico del Chi-cuadrado (X^2 : 1646.38; p : 0.000), el cual es estadísticamente significativo. Al igual que en el caso de los resultados del subsector de Lenguaje, es importante destacar que los profesores P900 no desestiman que algunos de sus alumnos logren acceder a carreras principalmente de nivel técnico-superior para el área matemática.

Por último y similar a Lenguaje, los resultados para el subsector de **Comprensión del Medio** revelaron que las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos ingresarán a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarán; los que terminarán la educación técnica postsecundaria y los que terminarán la universidad están contribuyendo positivamente a la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en SIMCE-2002 Comprensión del Medio.

En la **tabla (a.3)**, se ratifica lo señalado en cuanto a que existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos pueden

ingresar a la educación técnica postsecundaria, pero no terminarla y la media de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico ($\gamma_{01} = 11.2$, $p = 0.015$); también existe una alta significativa asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos si ingresan a la educación técnica postsecundaria la terminarán y la media de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio ($\gamma_{02} = 8.09$, $p = 0.014$), y por último se observa una alta asociación entre las expectativas del profesor P900 respecto a que sus alumnos pueden terminar la universidad y la media de los puntajes de este sub-sector ($\gamma_{03} = 13.4$, $p = 0.010$),

Tabla (a.3): Expectativas del profesor P900 – Comprensión del Medio

Fixed effect	Coefficiente	se	t	p
Modelo para las medias de las Escuelas				
INTERCEPT, γ_{00}	231.0	0.9		
Expectativas del profesor P900, ingresarán a la educación técnica postsecundaria, γ_{01}	11.2	4.6	2.4	0.015
Expectativas del profesor P900, terminarán la educación técnica postsecundaria, γ_{02}	8.09	3.2	2.4	0.014
Expectativas del profesor P900, terminarán la universidad, γ_{03}	13.4	5.1	2.5	0.010
Random Effect	Componente de la varianza	gl	X ²	p
Media aula, u_{0j}	($\hat{\tau}_{00}$) 246.23	358	1814.56	0.000
Nivel 1 efecto, r_{ij}	($\hat{\sigma}^2$) 2136.41			

Respecto a la porción de varianza explicada por las tres expectativas académicas del profesor P900, el valor obtenido es 0.043, lo que quiere decir que solo un 4.3% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico se debe a la contribución positiva de las expectativas del profesor respecto a que sus alumnos podrán llegar a la educación técnico profesional y universitaria. Por ciento, aquí también se observa que queda un porcentaje importante de la variación de los puntajes SIMCE Comprensión del Medio por ser explicados

Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

En síntesis, intentando dar respuesta a la pregunta que encabezó este análisis, podemos decir que efectivamente las expectativas del profesor P900 tienen un margen de influencia en la variación de los puntajes SIMCE para los subsectores analizados. Destacamos que el valor práctico de este resultado es que tenemos profesores P900 con un nivel de expectativas académicas hacia sus alumnos más allá de las esperanza que éstos terminen la enseñanza básica y media.

B. Variables Taller de Profesor P900

En el contexto del Taller de Profesores P900, la pregunta central que está liderando el presente análisis jerárquico es: ¿En qué medida las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? En otras palabras, ¿cuánto ayudan a explicar las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002?

Entonces, como posible respuesta se esperaría que algunos de los aportes del Taller de Profesores P900 contribuya a la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMC-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente. Estos aportes del Taller de Profesores estarían abarcando aspectos tales como el mejoramiento de la comprensión del nuevo marco curricular; de las prácticas pedagógicas en aula; de las técnicas de planificación; de la organización del tiempo del profesor; de las relaciones entre los docentes; del trabajo en equipo de los profesores; del desarrollo profesional docente; de la participación en la gestión educativa; de las estrategias de evaluación de los alumnos; e intentando ir más allá del aula se esperaría **un mejoramiento en el contacto con la familia y la comunidad.**

De los aportes esperados en función del Taller de Profesores P900, es importante señalar que la mayoría de los resultados que se presentan a continuación no son estadísticamente significativos, sin embargo, se destacan algunos de ellos por sus implicancias prácticas o la tendencia que están marcando¹¹. Además, los que ni siquiera alcanzan una implicancia práctica son relevantes, ya que están demostrando la baja influencia que tienen sobre la variación positiva de los puntajes SIMCE 4to básico 2002.

Tomando en consideración lo señalado, los análisis jerárquicos efectuados revelan lo siguiente:

b.1. Aporte Taller de Profesores/SIMCE-4to básico-Lenguaje-2002

Los resultados arrojados por el análisis del modelo “Random-Intercept”, revelan que el aporte a la organización del tiempo del profesor y al contacto con la familia producto del trabajo realizado en el Taller de Profesores contribuye positivamente a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico-Lenguaje. Tal como se aprecia en la **tabla b.1**, los resultados obtenidos revelan que son estadísticamente significativos a un nivel alfa del 0.05.

Del mismo modo, es interesante observar que el aporte al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a las relaciones entre los profesores fruto del Taller de Profesores, es importante desde un punto de vista de sus implicancias prácticas, ya que si bien los resultados obtenidos

¹¹ Dichas implicancias prácticas solo se atribuyen cuando las probabilidades están relativamente próximas a un valor establecido como estadísticamente significativo. En este caso los valores de referencia significativos son “0.05” y “0.001”, determinándose que un valor con implicancias prácticas está sobre el valor significativo y alrededor de “0.10”.

revelan que no son estadísticamente significativo, este antecedente está marcando una tendencia en cuanto a que, al favorecerse la relación entre los docentes y potenciarse mejores prácticas, los resultados en los puntajes SIMCE pueden verse más favorecidos.

Tabla (b.1): Resumen de los resultados para el Modelo Random-Intercept en relación al aporte del Talleres de Profesores P900 - Lenguaje

	Lenguaje t	Lenguaje ($p < 0.05$; $p < 0.001$)
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la comprensión del nuevo marco curricular, γ_{01}	-0.06	0.94
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula, γ_{02}	1.6	0.09 _i
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las técnicas de planificación, γ_{03}	-1.1	0.24
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la organización del tiempo del profesor, γ_{04}	2.3	0.02*
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las relaciones entre los docentes, γ_{05}	0.7	0.10 _i
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del trabajo en equipo de los profesores, γ_{06}	-0.6	0.49
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del desarrollo profesional docente, γ_{07}	0.4	0.68
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la participación en la gestión educativa, γ_{08}	-1.0	0.28
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las estrategias de evaluación de los alumnos, γ_{09}	0.3	0.69
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del contacto con la familia y la comunidad, γ_{010}	2.0	0.04*

(i) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

En cuanto a la porción de varianza explicada por las dos variables referidas al Taller de Profesores P900 su valor es de 0.035. Esto implica que un 3.5% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico se debe a la contribución positiva de esta variables. Abviamente se debe continuar reconociendo que hay un porcentaje importante de variación en los puntajes que se debe explorar con el análisis de otras variables. Sin embargo, es relevante que los aspectos que trabaja el Taller de Profesores como mejoramiento del tiempo, acercamiento a la familia y la comunidad beneficien el rendimiento de los alumnos en el área de Lenguaje.

Respecto a las otras variables relacionadas con el Taller de Profesores, se puede apreciar que no existen un efecto estadísticamente significativo y tampoco de tipo práctico para los resultados del subsector de Lenguaje en el SIMCE-4to básico.

b.2. Aporte Taller de Profesores/SIMCE-4to básico-Matemática-2002

En el caso de los resultados del SIMCE-4to básico-Matemática, se observa en la **tabla b.2** que solo el aporte a la organización del tiempo del profesor como consecuencia del trabajo realizado en el Taller de Profesores contribuye positivamente a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico-Matemática. También es interesante observar que el aporte al mejoramiento de las relaciones entre los profesores como producto del Taller de Profesores es relevante desde un punto de vista de sus implicancias prácticas, ya que podemos deducir que las reuniones de los Talleres de Profesores son también un espacio para fortalecer las relaciones entre los docentes y por ende favorecer el ambiente de aprendizaje de los alumnos y su rendimiento.

Tabla (b.2): Resumen de los resultados para el Modelo Random-Intercept en relación al aporte del Talleres de Profesores P900 - Matemática

	Matemática t	Matemática ($p < 0.05$; $p < 0.001$)
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la comprensión del nuevo marco curricular, γ_{01}	-0.08	0.93
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula, γ_{02}	1.4	0.15
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las técnicas de planificación, γ_{03}	-0.7	0.45
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la organización del tiempo del profesor, γ_{04}	2.0	0.04*
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las relaciones entre los docentes, γ_{05}	0.6	0.10 _i
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del trabajo en equipo de los profesores, γ_{06}	-1.1	0.23
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del desarrollo profesional docente, γ_{07}	0.1	0.9
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la participación en la gestión educativa, γ_{08}	-0.7	0.45
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las estrategias de evaluación de los alumnos, γ_{09}	-0.2	0.77
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del contacto con la familia y la comunidad, γ_{010}	1.6	0.11

(i) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

Respecto a la porción de varianza explicada por el aporte de la única variable significativa dentro del modelo jerárquico referido al Taller de Profesores P900, el valor de este aporte es de 0.012. Esto implica que un 1.2% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE Matemática 4to básico se debe a la contribución positiva de esta variable.

b.3. Aporte Taller de Profesores/SIMCE-4to básico-Comprensión del Medio-2002

El aporte a la organización del tiempo del profesor y al contacto con la familia producto del trabajo realizado en el Taller de Profesores contribuye positivamente a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico-Comprensión del Medio. En la **tabla b.3**, los resultados obtenidos revelan que son estadísticamente significativos a un nivel alfa del 0.001, lo cual es bastante más sustantivo que los resultados en Lenguaje. Esto quiere decir que el efecto de estas dos variables están aportando mucho más al rendimiento de los alumnos 4to básico en Comprensión del Medio. Esto está altamente relacionado con un incremento de la porción de varianza explicada, la cual asciende a 0.049. Esto significa que un 4.9% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE-4to básico-Comprensión del Medio se debe a la contribución positiva de esta variables.

Tabla (b.3): Resumen de los resultados para el Modelo Random-Intercept en relación al aporte del Talleres de Profesores P900 – Comprensión del Medio

	Comprensión del Medio t	Comprensión del Medio (p < 0.05; p < 0.001)
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la comprensión del nuevo marco curricular, γ_{01}	-0.11	0.90
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula, γ_{02}	1.1	0.27
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las técnicas de planificación, γ_{03}	-0.2	0.8
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la organización del tiempo del profesor, γ_{04}	2.6	0.008*
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las relaciones entre los docentes, γ_{05}	0.4	0.3
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del trabajo en equipo de los profesores, γ_{06}	-0.8	0.42
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del desarrollo profesional docente, γ_{07}	-0.05	0.95
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de la participación en la gestión educativa, γ_{08}	-1.1	0.25
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento de las estrategias de evaluación de los alumnos, γ_{09}	0.2	0.80
Aportes del Taller de Profesores al mejoramiento del contacto con la familia y la comunidad, γ_{010}	2.8	0.005*

(j) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

En cuanto a las otras variables relacionadas con el Taller de Profesores, se puede apreciar que no existen un efecto estadísticamente significativo y tampoco de tipo práctico para los resultados del subsector de Comprensión del Medio en el SIMCE-4to básico.

Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

Esta sección de análisis jerárquico se inició con la pregunta, ¿en qué medida las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002?

Los resultados del análisis jerárquico demostraron que mayoritariamente el Taller de Profesores favorece la organización del tiempo por parte del profesor P900 y como consecuencia se favorece el rendimiento de los alumnos en los subsectores de aprendizaje de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Por otra parte también el mayor contacto con la familia y la comunidad que propicia el Taller de Profesores contribuye a la variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico, principalmente en los subsectores de Lenguaje y Comprensión del Medio.

Además, el mejoramiento de las relaciones entre los docentes como parte del ambiente generado por el Taller de Profesores marca una tendencia positiva a favor de un potencial mejor rendimiento académico en los resultados de las pruebas SIMCE en Lenguaje y Matemática.

Finalmente en los resultados para SIMCE Lenguaje, se puede apreciar un cierto grado de contribución práctica a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico dependiente del mejoramiento que puede estar propiciando el Taller de Profesores en las prácticas de aula del profesor. Sin embargo, en los otros subsectores, este aporte de las prácticas de aula desaparece como potencial favorecedor de mejores logros de aprendizaje.

C. Prácticas Pedagógicas

En el contexto del P900 y las prácticas pedagógicas que realiza el profesor P900, se ha efectuado un análisis jerárquico más detallado sobre las frecuencias en que realiza las siguientes actividades: Comunicación de los objetivos al inicio de la clase; realización de resúmenes de la clase anterior; verificación a través de preguntas si los alumnos comprenden los contenidos; realización de ejercicios prácticos de resolución de problemas; promoción del trabajo en grupo; supervisión del trabajo individual de los alumnos; evaluación de la comprensión y aprendizaje de la materia, y comunicación del resultado de las evaluaciones a los alumnos. Contemplando estos aspectos de las prácticas pedagógicas del profesor P900, se pretende responder a la pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas del profesores P900 incidieren positivamente en la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio?

En la **tabla C**, se pueden apreciar los resultados por subsector de aprendizaje. Al respecto en **Lenguaje**, se destaca como estadísticamente significativo que el profesor-P900 contemple dentro de su práctica pedagógica la evaluación de la comprensión y aprendizaje de la materia, lo cual está contribuyendo a la variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico Lenguaje. En términos del aporte de esta variable, se indica que un 1% de la varianza verdadera de los

puntajes SIMCE-4to básico-Lenguaje se debe a la contribución positiva de esta variable. Por otro lado, desde el punto de vista de las implicancias prácticas, la comunicación de los objetivos al inicio de la clase es relevante, en tanto está marcando una práctica deseable de realizar por parte del profesor P900. Evidentemente también se puede observar que las otras variables sobre práctica pedagógica no están teniendo ninguna incidencia en los resultados académicos de los alumnos de 4to básico para este subsector de aprendizaje.

En cuanto a **Matemática**, dos son las variables sobre práctica pedagógica que contribuyen significativamente a la variación positiva de los puntajes SIMCE-4to Básico para este subsector. De esta forma se destaca que el profesor P900 considera entre sus prácticas la verificación de la comprensión de los contenidos a través de preguntas y en directa relación contempla la evaluación de la comprensión y aprendizaje de la materia. En función del aporte de estas variables, se indica que un 7% de la varianza verdadera de los puntajes SIMCE-4to básico-Matemática se debe a la incidencia positiva de estas variables. Cabe agregar, además, que la realización de resúmenes de la clase anterior por parte del profesor P900, está marcando una tendencia en la práctica pedagógica que es deseable de mantener. Por último claramente se observa que las otras variables sobre práctica pedagógica no tienen ninguna incidencia en el rendimiento de los alumnos de 4to básico para este subsector.

Tabla (C): Prácticas pedagógicas-profesor P900

	Lenguaje		Matemática		Comprensión del Medio	
	t y (p < 0.05; p < 0.001)		t y (p < 0.05; p < 0.001)		t y (p < 0.05; p < 0.001)	
Profesor P900-comunica al inicio los objetivos de la clase, γ_{01}	1.5	0.10 _i	1.6	0.11	0.3	0.72
Profesor P900-efectúa resúmenes de la clase anterior, γ_{02}	0.3	0.75	1.6	0.10 _i	0.8	0.36
Profesor P900-verifica a través de preguntas si los alumnos comprenden los contenidos, γ_{04}	0.36	0.71	3	0.003*	2.7	0.006*
Profesor P900-realiza ejercicios prácticos de resolución de problemas, γ_{05}	-1.1	0.25	-0.6	0.52	-1.2	0.22
Profesor P900-promueve el trabajo en grupo, γ_{06}	0.7	0.46	1.5	0.27	0.2	0.82
Profesor P900-supervisa el trabajo individual de los alumnos, γ_{07}	-0.17	0.86	-0.4	0.65	-0.6	0.52
Profesor P900-evalúa la comprensión y aprendizaje de la materia, γ_{08}	1.9	0.05*	3.4	0.001*	3	0.000*
Profesor P900--comunica el resultado de las evaluaciones a los alumnos, γ_{09}	1.0	0.30	-0.41	0.67	0.8	0.42

(i) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

Finalmente en **Comprensión del Medio**, se aprecian resultados similares que en Matemática. Esto es, la verificación de la comprensión de los contenidos a través de preguntas y la evaluación de la comprensión y aprendizaje de la materia contribuyen significativamente a la variación positiva de los puntajes SIMCE-4to Básico en este subsector. Sin embargo, aquí no se encuentran variables que tengan una incidencia práctica como se puede observar en la tabla C3. De hecho, las restantes variables no tienen aporte alguno en este subsector. Ahora, cuánto es lo que aportan las variables que son significativas dentro del modelo jerárquico, los análisis revelaron que en un 2% la varianza verdadera de los puntajes SIMCE-4to básico-Comprensión del Medio se debe a la incidencia positiva de estas variables. .

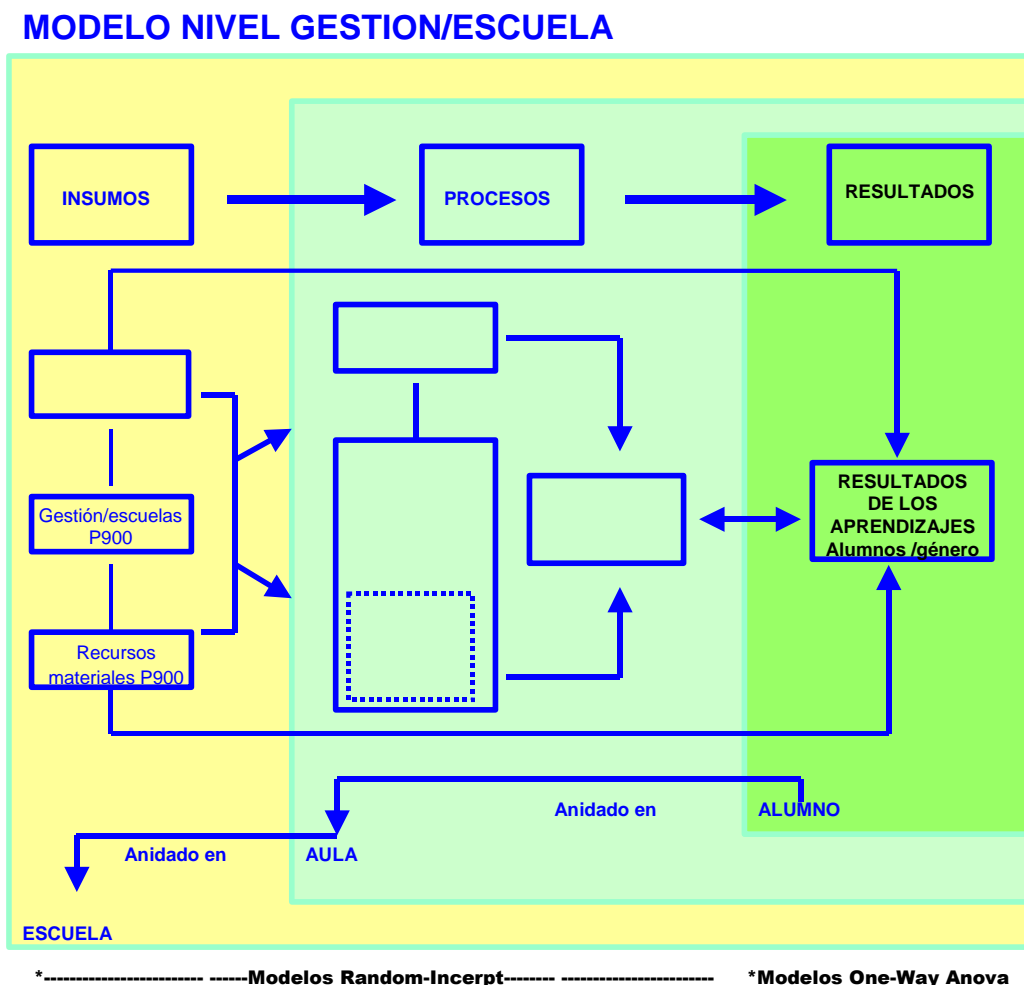
Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

La interrogante guía de este set de análisis fue: ¿Qué prácticas pedagógicas del profesores P900 incidieron positivamente en la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio?

Al respecto dos fueron las variables que tuvieron un peso importante en la influencia que éstas pueden tener en los resultados SIMCE-4to básico. Nos referimos a “verificación de la comprensión de contenidos a través de preguntas y evaluación de los aprendizajes”. Tal como se señaló, las otras prácticas en aula no tuvieron mayor efecto. Entonces, hacer preguntas como mecanismo de verificación de adquisición de los aprendizajes y posteriormente la evaluación más formal de los mismos, favorece mejores resultados en las pruebas SIMCE, particularmente en el subsector de Matemática y Comprensión del Medio.

8.3.4 Variables gestión-escuela P900 y la variabilidad que producen en los puntajes SIMCE-4to básico 2002

A nivel de los componentes de insumo del funcionamiento de una escuela, el objetivo de este último set de análisis es explorar algunas variables que caracterizan las escuela P900 en el plano de la gestión y que permiten explicar, en parte, la variación de los puntajes SIMCE-4to básico 2002. La representación gráfica del modelo que se intentó probar es la siguiente:



En esta sección se analizaron una serie de variables, tales como edad, sexo y antigüedad del director P900, así como también variables referidas al grado de autonomía del director y participación de los docentes en la gestión del establecimiento. Al respecto los análisis revelaron que prácticamente todas ellas tenían un aporte muy bajo y casi nulo a la incidencia en la variación de los resultados para los puntajes SIMCE-4to básico Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente.

Solo a modo referencial general, se puede apreciar que las variables gestión de la toma de decisiones para la participación de los profesores en la elaboración de proyectos de mejoramiento educativo; nivel de autonomía del director en cuanto a las decisiones sobre la planificación técnico-pedagógica y manejo de los recursos humanos; y acciones relacionadas con el PEI relativas a la comunicación de los resultados de las evaluaciones a la comunidad están marcando una cierta tendencia a favor de una influencia positiva en los resultados del rendimiento de los alumnos en los subsectores de aprendizaje analizados.

Por otro lado, aquí también se analizaron variables relacionadas con la utilidad y frecuencia de uso de los **Recursos P900** asignados a las escuelas y al profesor propiamente tal. De esta forma, se efectuaron análisis de la potencial contribución positiva en los puntajes SIMCE-4to básico de los Recursos P900 tales como biblioteca de aula; textos de apoyo complementario; guía metodológicas para el profesor; manuales de matemática y lenguaje para el profesor; material didáctico; y equipamiento. En las diversas combinaciones de análisis posibles, empleando el modelo Random-Intercept, los resultados arrojaron que estos recursos proporcionados por el P900 tienen una contribución baja o casi nula en los resultados SIMCE-4to básico. Solamente es posible destacar que la frecuencia de uso de la biblioteca P900 evidencia ciertas implicancias prácticas, es decir, la frecuencia de uso de este recurso está favoreciendo, en cierto grado, la variación positiva de los puntajes SIMCE en los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.

Más allá de lo indicado, otras combinaciones de análisis permitieron detectar dos variables-gestión con un peso estadísticamente significativo y práctico, en términos claros y evidentes. Entonces, frente a los resultados de estas variables-gestión es que se desarrollarán los siguientes análisis jerárquicos.

Dentro del contexto descrito, la pregunta que liderará este análisis, es: ¿En qué medida variables-gestión P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Frente a esta pregunta, las variables a describir jerárquicamente son:

- **Puntajes SIMCE-alumnos 4to básico Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio:** En este estudio es la variable dependiente “Y” por excelencia y se usa específicamente para el nivel 1 del modelo jerárquico.
- **Aportes del Taller de Profesores a la gestión educativa del director:** Corresponde a la variable predictora X_1 usada para el nivel 2 del modelo jerárquico. Es una variable dicotómica, donde la categoría “nulo-bajo aporte” toma el valor de “0” y “aporte-aporte importante” toma el valor de “1”.
- **Existencia de un equipo de gestión en la escuela P900:** Corresponde a la variable predictora X_2 . Es una variable dicotómica, donde la categoría “inexistencia de equipo” toma el valor de “0” y “existencia de equipo” toma el valor de “1”.

Como se ha venido realizando hasta este momento, para abordar la interrogante central, se desarrollará principalmente el modelo denominado Random-Intercept, el cual nos permitirá

explorar las variables-gestión en cuanto a la contribución que estas tienen para explicar parte de la variación que se presenta en los puntajes SIMCE-Alumnos 4to básico.

En primer lugar para SIMCE **Lenguaje**, los resultados revelan que la variable-gestión “aportes del taller de profesores a la gestión educativa del director” está positivamente relacionada con las medias de puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico. Es decir, esta variable incide significativamente en los resultados de rendimiento para este subsector (**ver tabla a**). Respecto a la proporción de varianza explicada, se obtuvo un valor de 0.039. Esto implica que un 3.9% de la varianza verdadera entre escuelas P900 respecto a puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico se debe al efecto de esta variable-gestión consideradas en el modelo jerárquico. Desde un punto de vista de las implicancias prácticas, la variable “existencia de un equipo de gestión en la escuela P900” está marcando una tendencia positiva, aun cuando no es estadísticamente significativa. Es decir, este resultado está señalando la importancia del equipo de gestión en la escuela como un órgano que puede incidir en el rendimiento de sus alumnos.

Tabla (a): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Lenguaje 4to básico – Variables Gestión

	Lenguaje	
	t y (p < 0.05; p < 0.001)	
Aportes del Taller de Profesores a la gestión educativa del director, γ_{01}	2.7	0.006 *
Existencia de un equipo de gestión en la escuela P900, γ_{02}	1.6	0.09 j

(j) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

En segundo lugar para SIMCE **Matemática**, los resultados indican que la variable-gestión “aportes del taller de profesores a la gestión educativa del director” no es estadísticamente significativa, pero si tiene implicancias prácticas. Es decir, esta variable si está teniendo un valor práctico respecto a la variación de los puntajes SIMCE 4to básico Matemática (**ver tabla b**). En todo caso, dicha contribución no es tan evidente como el en caso de Lenguaje. Por otro lado, aquí la variable “existencia de un equipo de gestión en la escuela P900” no es estadísticamente significativa y tampoco marca una tendencia respecto a la existencia del equipo de gestión y su potencial efecto en resultados de aprendizaje para el subsector de Matemática.

Tabla (b): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Matemática 4to básico – Variables Gestión

	Matemática	
	t y (p < 0.05; p < 0.001)	
Aportes del Taller de Profesores a la gestión educativa del director, γ_{01}	1.8	0.071 j
Existencia de un equipo de gestión en la escuela P900, γ_{02}	1.5	0.12

(j) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

Por último respecto a SIMCE **Comprensión del Medio**, los resultados obtenidos son bastante similares a los presentados en SIMCE Lenguaje. En otras palabras, la variable “aportes del taller de profesores a la gestión educativa del director” incide significativamente en los resultados de rendimiento para este subsector (ver tabla c). Respecto a la proporción de varianza explicada se obtuvo un valor de 0.032. Esto implica que un 3.2% de la varianza verdadera entre escuelas P900 respecto a puntajes SIMCE-4to básico Comprensión del Medio, se debe al efecto de esta variable-gestión consideradas en el modelo jerárquico. También, desde un punto de vista de las implicancias prácticas, la variable “existencia de un equipo de gestión en la escuela P900” está marcando una tendencia positiva, es decir, este resultado está señalando la importancia del equipo de gestión en la escuela como un órgano que puede incidir en el rendimiento académico.

Tabla (c): Resultados desde un Modelo Random-Intercept para los puntajes SIMCE Comprensión del Medio 4to básico – Variables Gestión

	Comprensión M	
	t y (p < 0.05; p < 0.001)	
Aportes del Taller de Profesores a la gestión educativa del director, γ_{01}	2.6	0.008 *
Existencia de un equipo de gestión en la escuela P900, γ_{02}	1.6	0.09 ;

(;) Implicancias prácticas (*) Estadísticamente significativo

También se observa en la tabla c, que desde un punto de vista de las implicancias prácticas, la variable “existencia de un equipo de gestión en la escuela P900” está marcando una tendencia positiva, es decir, este resultado está señalando la importancia del equipo de gestión en la escuela como un órgano que puede incidir en el rendimiento académico.

Respondiendo a la interrogante que lideró este conjunto de análisis

La interrogante que lideró este conjunto de análisis fue: ¿En qué medida variables-gestión P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente?

Fundamentalmente podemos argumentar que la variable-gestión que está contribuyendo positivamente a la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, es el “Aporte del Taller de Profesores a la gestión educativa del director”, lo cual es muy relevante si se piensa que los Talleres de Profesores en su aporte a la gestión educativa están optimizando la posibilidad de obtener mejores resultados en el rendimiento de los alumnos, aun cuando se sabe que hay un conjunto de otras variables de diverso tipo que están incidiendo en el rendimiento, este resultado no deja de ser poderoso en cuanto a iniciativas que se puedan desarrollar a través del taller de profesores, su efecto en la gestión y como consecuencia su efecto en el rendimiento.

Por otro lado, sin decir que se ha descubierto algo nuevo, la existencia de los equipos de gestión en los establecimientos P900 es relevante, ya que sin duda alguna dichas organizaciones pueden favorecer ambientes de aprendizaje más positivos y coordinar mejor actividades pedagógicas para superar obstáculos que dificulten obtener adecuados resultados en las pruebas SIMCE.

8.4 Principales Conclusiones

Recordemos que el primer modelo jerárquico One-Way ANOVA corroboró que los puntajes SIMCE- 4to básico presentan una significativa variación, tanto a nivel de alumnos como a nivel de escuelas, lo cual apoya la idea de continuar analizando las estructuras anidadas, con el propósito de determinar si dichas diferencias se producen respecto a características del alumno o bien por efecto de variables a nivel aula o escuela. Entonces, como primera conclusión general debemos afirmar que efectivamente los puntajes SIMCE-4to básico de alumnos que asisten a escuelas P900 varían en forma importante.

Conclusiones más específicas se presentan a continuación:

- **Conclusiones respecto a la variable Alumno-Género y Diferencias en los puntajes SIMCE 4to básico**

Efectivamente podemos concluir que existen diferencias por género del alumno en los resultados SIMCE.4to básico en forma diferenciada. Esto es, para Lenguaje se puede observar que las alumnas tienen un mejor rendimiento en la prueba SIMCE-2002 que los alumnos. Por otra parte, en relación a Matemática y Comprensión del Medio los alumnos de 4to básico presentan un mejor rendimiento en las pruebas SIMCE-2002 que las alumnas. Estos resultados vienen, de alguna manera, a confirmar ciertas diferencias en rendimiento que suelen atribuirse según el género de los alumnos. Esto amerita a continuar trabajando la incidencia socio-cultural de esta variable para evitar que estas diferencias se presenten, puesto que de acuerdo a estudios neurológicos y cognitivos estas diferencias en la práctica no deberían presentarse y si se presentan, como en este caso, se deben más bien a un factor de oportunidad de aprendizaje.

Ahora, al estudiar estas diferencias en rendimiento por género a nivel escuela, éstas tienden a desaparecer, lo cual es un dato interesante, ya que si solo se trabaja con la base escuela, donde se promedian los puntajes de pruebas de alumnas frente al de alumnos, se podría estar perdiendo información en cuanto a cómo se presentan dichas diferencias al analizar directamente las bases alumnos. Esto podría facilitar medidas oportunas en caso de ser necesario.

- **Conclusiones respecto a las variables tradicionales que caracterizan a las escuelas y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico-2002**

El estudio de las variables tradicionales a nivel escuela, reveló que por tipo de dependencia administrativa, los alumnos que asisten a escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE-4to básico más alto que aquellos alumnos que asisten a las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo cual es estadísticamente significativo para los tres subsectores de aprendizaje. Además, los alumnos en escuelas con nivel sociocénomico más alto tienden a tener mejores resultados en los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.

Frente a estos resultados, se puede afirmar que las tendencias que suelen verse en confirman en los análisis de multiniveles, destacándose que en este caso estas diferencias están condicionadas a la variación de los puntajes alumnos en su relación con el efecto más directo de estas variables tradicionales sobre estos puntajes.

Por último, al explorar complementariamente la variable años de permanencia de las escuelas en el P900, se constató que la menor permanencia en el programa contribuye a una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. De esto se puede deducir que la mayor permanencia en el programa no está favoreciendo a los establecimientos en la intención de superar el bajo logro de aprendizaje medidos a través del SIMCE.

- **Conclusiones respecto a las variables profesor-aula-P900 y su contribución a la variabilidad de los puntajes SIMCE-4to básico-2002**

Tres son las principales conclusiones a las que se ha arribado en esta sección:

Expectativas del Profesor P900: El tema de las expectativas del profesor se ha venido estudiando ampliamente y se ha concordado, prácticamente, que esta es una variable clave para motivar emocional e intelectualmente al alumno. A través del P900 y otros programas de mejoramiento de la calidad de la educación, se ha estado intentando cambiar la mentalidad fatalista que algunos profesores tienen de las proyecciones académicas de sus alumnos, solo porque estos se encuentran insertos en ambientes socio-económico y familiares desfavorecidos. Ciertamente que no se le puede atribuir al profesor toda la responsabilidad del éxito académico de sus alumnos, pero si se puede trabajar con esta variable que suele ser de gran apoyo al momento de fortalecer la interacción pedagógica profesor-alumno y como consecuencia generar un ambiente pedagógico más favorable para el aprendizaje.

En este aspecto es muy importante destacar que los profesores P900 parecen estar superando el estigma fatalista de que los alumnos no llegarán ni siquiera a terminar la enseñanza media. Por el contrario, los resultados evidenciaron que los profesores P900 creen que sus algunos de sus alumnos si podrán llegar a la educación técnico profesional (particularmente en Matemática) y a la educación universitaria (Lenguaje y Comprensión del Medio).

Taller de Profesores: Sobre el Taller de Profesores estaban cifradas grandes esperanzas en cuanto a que éste aportaría a mejorar el ambiente pedagógico de los profesores y, sin duda, como consecuencia de esta gran apuesta de trabajo, mejorar los resultados académicos de los alumnos. Las impresiones generales de los profesores es reconocer que efectivamente el Taller de Profesores les fue significativo para su quehacer pedagógico, sin embargo, al descomponer los aspectos que se trabajan en dicho taller, la efectividad de éste tiende a concentrarse solo en algunos de sus elementos.

Esto es, los resultados del análisis jerárquico demostraron que mayoritariamente el Taller de Profesores al mejorar la organización del tiempo del profesor P900 y al favorecer el contacto con la familia y la comunidad, está incidiendo en la variación positiva de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente.

Por otro lado, desde un punto de vista de las implicancias prácticas, el mejoramiento de las relaciones entre los docentes como parte del ambiente generado por el Taller de Profesores marca una tendencia positiva a favor de un potencial mejor rendimiento académico en los resultados de las pruebas SIMCE en Lenguaje y Matemática. Además se puede apreciar un cierto grado de contribución práctica a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico dependiente del mejoramiento que puede estar propiciando el Taller de Profesores en las prácticas de aula del profesor. Sin embargo, en los otros subsectores, este aporte de las prácticas de aula desaparece como potencial favorecedor de mejores logros de aprendizaje.

Prácticas pedagógicas: Considerando que el P900 es un programa destinado a escuelas con bajos resultados SIMCE, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del profesor es relevante, por no decir que central de abordar. Se esperaría entonces que cada uno de los componentes o elementos de las prácticas pedagógicas efectivas deberían tener una incidencia cada vez más positiva en los resultados de rendimiento.

En el caso de los resultados de los análisis jerárquicos efectuados, los efectos más positivos en los puntajes SIMCE 4to básico se obtuvieron de las variables realización de preguntas para verificar la comprensión de contenidos y evaluación de la comprensión de los aprendizajes. Esto es muy importante, ya que se está poniendo el acento en procesos cognitivos superiores al solo hecho de memorizar contenidos. Sin embargo, no es suficiente si se parte de la base que en las prácticas de aula de los profesores P900 parece no estar muy presente la actividad de comunicar los objetivos de la clase, la variedad de actividades de aprendizaje y la supervisión de las mismas. Entonces, los resultados de este estudio revelan que a pesar de los esfuerzos realizados por el P900, aún no se logra modificar más significativamente la dinámica de práctica pedagógica del profesor en función de favorecer los resultados SIMCE que mantienen a estas escuelas en situación de riesgo social y educacional.

- **Conclusiones respecto a las variables gestión-escuela P900 y la variabilidad que producen en los puntajes SIMCE-4to básico-2002**

Para las metas fijadas por el P900, es sin duda fundamental optimizar la gestión educativa en pro de mejores resultados en las mediciones SIMCE y otras mediciones de características similares. Investigaciones sobre eficacia escolar revelan la importancia de intervenir en la gestión de un establecimiento educacional, como un factor de cambio (Willms, 1996; Barr, R. & Dreeben, 1993). Es por eso que muchos de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, contemplan a esta variable como un elemento clave para inducir cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores y en el apoyo que debe prestar el director de la escuela al ambiente de aprendizaje.

En los análisis que se efectuaron a diversas variables relacionadas con la gestión de la escuela, se pudo apreciar que muchas de ellas no tuvieron una incidencia mayor en la variación de los puntajes SIMCE-4to básico-2002. Sin embargo, se logró descubrir el significativo aporte que está realizando el Taller de Profesores a la gestión educativa. Es resultado, debería convocar a los miembros del equipo P900 a incentivar más el trabajo de la gestión educativa como parte de los Talleres de Profesores, particularmente acentuando que los mecanismos y actividades que se puedan generar en estos talleres deberían motivar a dar respuestas a las necesidades de aprendizaje y didáctica de las disciplinas de enseñanza.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las principales conclusiones del estudio de manera integral, considerando, en estructura y alcance, los objetivos específicos que orientaron esta investigación. Se realiza una triangulación de la principal información reunida y se precisan y discuten los alcances de los resultados obtenidos. Se plantean una serie de recomendaciones o de orientaciones de acción que pueden ser de utilidad para la definición de políticas públicas y de programas específicos para las escuelas básicas que presentan realidades similares a las que atendió el Programa P900.

1. Evaluación General.

En términos generales, y comparando los indicadores de Marco Lógico entre 1999 y 2004 el programa ha tenido una evolución e impacto positivo en la mayor parte de las escuelas. La brecha de los aprendizajes promedio medidos según el SIMCE de las escuelas P-900 y el promedio ponderado de escuelas básicas no P-900, se ha acortado en Lenguaje: 30 puntos en 1999, y 25 en el 2002; en Matemáticas: 33 puntos en 1999, y 22 puntos en el 2002. Por otra parte, es destacable que el porcentaje de escuelas P-900 que mejoran la posición relativa en ranking SIMCE se incrementó en más del 60% en el año 2002, tanto en lenguaje como en matemáticas (Ver en Anexo, indicadores de Marco Lógico).

En cuanto a los componentes, se observa que aumentó el número de talleres en los establecimientos con respecto al año 2000 y el porcentaje de sesiones que cuentan con la presencia del supervisor lo que implica que se han realizado más sesiones de las planificadas inicialmente con la presencia de supervisor.

En el Componente Atención a la Diversidad, la permanencia de los niños en los TAP hasta el final, es cercana al 100% (93,81% en el 2002 y 93,4% en el 2003). En tanto que el porcentaje de monitores capacitados para realizar talleres de aprendizajes que permanecen hasta finalizar el TAP, también bordea el 100% en las mediciones realizadas. (99,47% el 2002 y 97,9% el 2003).

En el Componente Gestión Educativa, también se observan indicadores de eficacia con resultados positivos. En efecto, podemos observar el indicador porcentaje de jornadas con equipo de gestión escolar realizadas respecto de las programadas, el que alcanza el 100 % para los años 2002 y 2003. También se observa un incremento en el porcentaje de escuelas que reciben apoyo acordado con el sostenedor (89,46% en el año 2002, y 95,2 % en el año 2003).

Con respecto al ámbito de la calidad, el presente estudio ha levantado información relevante que permite afirmar la satisfacción de Directores y Profesores con los Talleres de Profesores y los TAP y todo el trabajo que se realiza en el componente de Gestión Educativa. En síntesis los Directores y Docentes tienen, por lo general, una buena evaluación del Programa y de cada una de las líneas de trabajo. Directores y docentes, coinciden en asignar una mayor importancia relativa al Taller de profesores que a las otras

líneas mencionadas. La línea menos valorada comparativamente por los docentes, es el TAP, y los directivos evalúan menos positivamente el apoyo y asesoría en gestión educativa; ambos tienen una mirada más crítica de aquellas líneas más vinculadas con su quehacer dentro del establecimiento educacional (ver tabla 16 en anexo).

El Apoyo y asesoría en gestión educativa que otorga el programa, es más valorado por los profesionales de establecimientos de menor tamaño, los que tienen menor permanencia en el P900 y aquellos con Jornada escolar completa

2. El apoyo de los supervisores y la gestión de los establecimientos.

El estudio revela la importancia de la supervisión en la implementación del Programa, y la necesidad de redefinir su función en el apoyo a las escuelas focalizadas. En el estudio se demuestra que, básicamente, la relación del supervisor se establece con el Director además de su participación en algunas de las sesiones de los Talleres de Profesores.

El mayor o menor éxito o fracaso del trabajo del supervisor, depende de aspectos tales como: (a) la medida en que el supervisor cuente con instrumentos y estrategias claras para direccionar; (b) las capacidades y formación del supervisor; (c) el modo como el Director enfrenta la relación con el supervisor, el estilo; capacidades y características de la gestión del Director; (d) las instancias, más allá de la relación con el Director, en que el supervisor se relacione y monitoree los avances esperados a nivel de docentes.

En la experiencia del Programa es claro que el supervisor ha jugado un rol central en la implementación del programa. Este rol y su presencia en las escuelas han ido disminuyendo para contribuir a un mayor protagonismo de los liderazgos internos de la escuela.

Frente a esta situación es importante revisar el modelo actual de supervisión del programa y o de las escuelas focalizadas con el fin de mejorar su efectividad en el trabajo de apoyo y seguimiento de las escuelas. Un primer paso consiste en realizar un diagnóstico de la relación de trabajo de comunicación que existe entre los directores y los supervisores con el fin de definir estrategias diferenciadas de trabajo.

En la heterogeneidad de la realidad de las escuelas es necesario definir distintas estrategias de apoyo por parte de la supervisión la que deberá ser cada vez más técnica y centrada en la definición, seguimiento y evaluación de planes de mejoramiento. Hay escuelas que, por sus características, requieren de más presencia del supervisor tanto por el apoyo técnico que brinda como también por la necesidad de que el establecimiento tenga una relación con el sistema mayor al cual pertenece. Otras escuelas, en cambio, pueden tener directores o liderazgos paralelos más fuertes al interior de la escuela y lo que requieren, principalmente, es el apoyo de especialistas en las áreas y sectores de aprendizaje en los cuales han definido su plan de mejoramiento. En estos casos el supervisor se convierte en un recurso clave para producir las conexiones con otras escuelas y especialistas y obtener así los apoyos técnicos requeridos.

El programa se ha planteado fortalecer los equipos de gestión y el liderazgo del Director de las escuelas. Se espera que las escuelas sean cada vez más autónomas y aumente el campo

de sus atribuciones y decisiones. La información obtenida nos muestra que hay logros importantes en este esfuerzo pero también tensiones y contradicciones que son fruto de problemas mayores de regulación no resueltos en el marco de las políticas educativas en curso. El componente de Gestión del programa tienen importantes logros a su haber en la formación de directores, organización de equipos de gestión; existencia de PEI y planes de gestión, entre otros indicadores. Todos ellos han mejorado el clima interno y han fortalecido la autonomía en importantes ámbitos de la gestión.

El análisis jerárquico informa que variables relacionadas con la gestión de la escuela tales como edad y antigüedad del director; autonomía del director y participación de los docentes en la gestión del establecimiento, tienen un aporte muy bajo y casi nulo en la variación de los puntajes SIMCE-4to básico-2002. Sin embargo, el análisis demuestra la importancia que tienen en la variación de los aprendizajes otras variables relacionadas con la gestión y que son producto del trabajo de los talleres de profesores.

En efecto, el análisis jerárquico ilustra sobre el peso que tienen variables tales como “clima interno” y de “cooperación entre los profesores” en la variación de los puntajes SIMCE. Ello es coincidente con los resultados de otras investigaciones realizadas en el campo de la eficacia escolar y que dan cuenta de la importancia del trabajo cooperativo al interior de las escuelas y del rol que juega el director y su liderazgo para lograr dicho clima de cooperación (Baez de la Fe, E. 1994; Arancibia, V., 2000).

El análisis jerárquico indica que las variables *dependencia administrativa* y *nivel socioeconómico* de los alumnos de la escuela, influyen positivamente a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico. En este resultado destacan las escuelas P-900 municipales al verificarse que sus alumnos tienen mejores aprendizajes que aquellos que asisten a escuelas P-900 particulares subvencionadas. Resultados similares también han sido demostrados en otros estudios que controlan las variables de origen social de los estudiantes (Mizala, A.; P. Romaguera (1998b; 1999). Este resultado positivo contrasta con la afirmación de algunos directores, en cuanto a que las escuelas municipales, al tener mayores regulaciones y control que las escuelas particulares subvencionadas, no podrían tener una gestión eficiente ni tampoco lograr mejores aprendizajes.

Este resultado también es interesante de comparar con el informe evaluativo del P-900 del período anterior (1997-1999). En efecto, en años anteriores se evidenciaban mejores resultados en las escuelas particulares subvencionadas que en las municipales Santiago Consultores, 2000).

Por otro lado, el análisis jerárquico para el trienio 2001-2003 constató que la variable escuelas en zona rural/urbana no es estadísticamente significativa en este modelo, lo que implica que las escuelas ubicadas en zonas rural/urbana no tienen un efecto en la variación de los puntajes SIMCE en todos los subsectores de aprendizaje medidos para 4to básico. Este resultado es coherente, por ejemplo, con las representaciones sociales de la situación de vulnerabilidad que directores y profesores tienen de los alumnos, la cual es básicamente la misma, pero con diferencia de escenario (campo/ciudad). Sin embargo, sí se contraponen con la fuerte impresión expresada en las entrevistas, donde se manifestaba una supuesta cercanía de la escuela rural con la familia, respecto de las escuelas urbanas.

Cabe hacer notar que, además de las variables tradicionales exploradas a nivel de las escuelas P-900, se analizó la variable años de permanencia de las mismas en el P-900, constatándose que la menor permanencia en el programa contribuye a una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio¹. Este resultado es coherente con lo concluido en el estudio anterior. En este se afirma que la posición relativa de las escuelas P-900 no aumenta o aumenta más lentamente pasado los tres o cuatro años de permanencia en él (Santiago Consultores, 2000).

En síntesis, la valoración de los actores educativos sobre el componente de Gestión del programa releva importantes logros: la formación de directores, organización de equipos de gestión; existencia de PEI, talleres de profesores, y planes de gestión, entre otros indicadores. Todos ellos han mejorado el clima interno y contribuyen a la autonomía en distintos ámbitos de la gestión.

Pero, al mismo tiempo, este proceso ha significado la construcción de un tipo de gestión y de autonomía que fortalece el rol del director, principalmente, como administrador de recursos; refuerza los límites que separan la escuela de su entorno y centra la relación y rendición de cuentas de la unidad escolar hacia “arriba” (el sistema) y no hacia “abajo” en comunicación con los padres y la comunidad a la cual pertenece.

Diversos estudios demuestran que cuando el director asume un rol central en la organización y distribución de recursos difícilmente puede asumir, a su vez, el liderazgo, y conducción de un cambio pedagógico (Leithwood, K et al 1998; Garant, M., 1999). Los supervisores confirman este tipo de resultados al destacar que el aspecto más deficitario de los Directores es, precisamente, el del liderazgo técnico-pedagógico. Sólo un 18.3% de los supervisores entrevistados considera que los directores tienen un liderazgo pedagógico efectivo. Esta apreciación se confirma, a la vez, con el hecho de que son los Jefes de UTP los que asumen principalmente dicho liderazgo y que lo ejercen, entre otros, al conducir los talleres de profesores en ausencia del supervisor.

Por lo anterior, es importante reforzar la dimensión de gestión pedagógica en el liderazgo del director y ampliar los vínculos y trabajo con la familia y la comunidad. Actualmente existen límites muy demarcados que separan la escuela de su entorno; se ha perdido la dimensión comunal en los procesos de Gestión y faltan espacios de participación y de conversación con la comunidad y los padres. Es importante hacer notar; que esta problemática se constata con más frecuencia en los establecimientos municipales, que en los particulares subvencionados y en los establecimientos sin JEC, que en aquellos con JEC.

Para reforzar la dimensión técnico pedagógica el director debe constituirse en el conductor del proyecto educativo del establecimiento y establecer fuertes relaciones de cooperación y trabajo conjunto con liderazgos paralelos ejercidos por el jefe de UTP y otros profesores del establecimiento.

¹ Esto implica que fueron estadísticamente significativos (Leng, $p= 0.027$; Mat, $p= 0.007$; Comp-Med, $p= 0.028$) en cuanto a que logran influir en la variación de estos puntajes SIMCE por subsector de aprendizaje.

En cuanto al reforzamiento de relaciones de la escuela con las autoridades centrales, los datos demuestran que las escuelas de dependencia Municipal tienen menos autonomía que las Particular subvencionadas en las áreas pedagógicas; gestión de recursos humanos y en inversiones. Entre los profesores entrevistados se constató que los compromisos de gestión –válidos para ambos tipos de dependencia- se perciben como una modalidad de control que obliga responder a metas definidas por el sistema y que no consideran la realidad y particularidad de las escuelas y de los niños con que se trabaja. En este sentido, si se compara con el análisis del trienio anterior, en esta línea se han avanzado muy poco, por lo menos, a nivel de las representaciones de los sujetos respecto de la autonomía.

En síntesis, es necesario promover una mayor *articulación y acoplamiento* entre los cambios individuales y los organizacionales y construir espacios de conversación y de intercambio que relacione a los distintos actores en torno al proyecto común (padres, supervisores, directores, miembros de la comunidad, autoridades comunales, redes de apoyo, etc.). En este tipo de tareas, como señala A. Hargreaves, (1999) es fundamental el rol de “terceros” o de agentes de cambio que facilita a las escuelas la interacción con su medio ambiente y que pueden ser individuos, apoyos institucionales o instancias colectivas. En este sentido, nos parece que los Consejos Escolares de reciente promulgación y el apoyo de instituciones externas (ver por ejemplo experiencias de escuelas críticas) constituyen importantes espacios y acciones para el logro de las relaciones y cambios buscados a los que se puede sumar una red de especialistas o de profesores de excelencia que pueden dar apoyo específico a sus colegas en las escuelas que lo requieran.

3. El Taller de Profesores y sus implicancias en las prácticas.

El estudio demuestra que supervisores, directores y profesores tienen una alta valoración de los talleres de profesores. Este dispositivo de formación y de coordinación se ha institucionalizado en los establecimientos constituyendo uno de los pocos espacios de reflexión técnico pedagógico que funcionan en las escuelas. Prácticamente en casi todas las escuelas (99,5%) existe el taller de profesores como una instancia de trabajo colectiva y que funciona bajo distintas modalidades y periodicidad.

En la historia del programa los talleres han evolucionado en cuanto a la conducción; los contenidos que se tratan; las relaciones pedagógicas que se promueven y los sistemas de evaluación que se aplican. En los primeros años los supervisores fueron los responsables de organizar y de dirigir los talleres los que, desde el punto de vista del contenido, estaban concentrados en la propuesta pedagógica y curricular del programa. En una segunda etapa, los directivos de los establecimientos asumen la coordinación de los talleres y los contenidos que se tratan son amplios y trascienden lo curricular. En este periodo los contenidos están centrados en el desarrollo profesional docente y en principios pedagógicos generales. Se definió la reflexión crítica de la práctica como método de trabajo de los talleres.

En la etapa actual y que abarca los años que son objeto de esta evaluación (2001-2004), se constata un nuevo cambio que combina las características de los periodos anteriores. Se

mantienen los principios metodológicos flexibles y basados en la reflexión de la práctica pero, en cuanto a los contenidos, se vuelve a un énfasis centrado en la implementación del nuevo currículo en las áreas de lenguaje y matemáticas privilegiando el primer ciclo.

De este modo, los talleres han vivido un ciclo de trabajo caracterizado por sucesivos cambios en los principios de comunicación y en las interacciones que existe entre el programa y las escuelas. De una etapa directiva y fundacional se paso a otra flexible centrada en las escuelas para concluir en la etapa actual una refundación focalizándolo nuevamente en los contenidos curriculares y en su implementación. Los talleres han vivido dos reformas curriculares; de supervisor exclusivo han pasado a un supervisor asesor; de centrarse en lenguaje y matemáticas se pasó a principios pedagógicos generales para luego volver al estudio de contenidos curriculares. De temas que vienen definidos por el programa a otros centrados en la reflexión de la práctica y contenidos propuestos por los profesores. Se trata de cambios importantes que se llevan a cabo en periodos cortos donde no se alcanza a consolidar los planteamientos de la fase anterior. Estos cambios sucesivos explican, en parte, las dificultades de los talleres para lograr un mayor impacto en los cambios que se esperan lograr. En la práctica no es fácil lograr una adecuada armonización entre los principios metodológicos flexibles y los contenidos estructurados.

Pese a estos cambios, la mayor parte de los entrevistados reconocen efectos concretos en la realidad de las escuelas. Entre ellos, el cambio en el mejoramiento del clima de trabajo al interior del establecimiento; en la actualización curricular y en aprendizajes de nuevos métodos de trabajo en el aula; en el intercambio de experiencias y cooperación entre profesores, en el trabajo con la familia y comunidad, entre otros. De este modo los talleres influyen en un cambio en la cultura de la escuela rompiendo, por un lado, con el trabajo individual y aislado de los profesores y favoreciendo, por otro, mayor comunicación y coordinación entre profesores y directivos. Así entonces, la importancia de los talleres no se reduce solo al conocimiento del currículo y de nuevas metodologías para el aula. Por el contrario, tanto profesores como directores destacan la importancia que tienen para generar relaciones mas positivas al interior de la escuela favoreciendo el compromiso, la comunicación y la coordinación entre los distintos actores.

Sin embargo, los impactos en la sala de clase y en los aprendizajes son menos de lo esperado. En efecto, no todo lo que se aprende en los talleres se aplica en la sala de clases y no todo de lo que se aplica tiene un impacto directo en los aprendizajes de los niños.

Las señales que entrega el análisis jerárquico confirman esta apreciación. El trabajo realizado en la mayoría de los talleres no incide directa y significativamente en las variaciones de los puntajes SIMCE 4to básico 2002. Ello se explica, principalmente, porque el Taller de Profesores no produce un cambio sustantivo en las prácticas en la sala de clase. Solo tiene una incidencia limitada y que se concentra en la organización de la clase y uso del tiempo por parte de lo profesores del P-900.

Por otra parte, el análisis nos indica que los talleres contribuyen a flexibilizar las relaciones de la escuela con la comunidad y, gracias a ello, se obtiene un tipo de colaboración que incide en una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico, principalmente en los subsectores de Lenguaje y Comprensión del Medio. Esta valoración positiva del Taller de

Profesores, puede apreciarse como un importante avance en el P-900 si se considera la evaluación anterior, en la cual se hace notar que este componente junto con el de Gestión eran los más débiles y con menor impacto (Santiago Consultores, 2000).

Este débil impacto de los talleres en las prácticas y aprendizajes se explica por dos razones principales: una de ellas alude al concepto mismo del cambio de prácticas y la otra a la metodología o proceso de su realización y que alude a lo que hemos denominado la “ingeniería de detalle” del cambio.

Desde el punto de vista conceptual, y como lo demuestra una amplia literatura sobre el tema, los cambios de las prácticas no dependen de la sustitución de un conocimiento por otro o de la entrega de información nueva para que los docentes la apliquen en sus clases. Esta perspectiva racional y cognitiva ha sido cuestionada por otra que releva la importancia de la reestructuración de las representaciones o ideas previas y la consideración de las interacciones y contexto en el cual participan los docentes.

En efecto, se sostiene que no es posible establecer una relación causa-efecto entre formación y prácticas, dado que esta última no es la única responsable de todo lo que sucede en el aula (Gimeno Sacristán, 1992). Lo que acontece en la clase no es una mera reproducción de lo aprendido y planificado. Como señala W. Carr (1996), la práctica docente es una síntesis de la teoría, traducida en las planificaciones, y la experiencia interactiva que éste tiene con sus alumnos. El docente se desenvuelve en la sala de clases de acuerdo a una “racionalidad práctica” estrechamente relacionada con la reflexividad y autonomía del docente en la sala de clases (Schön, D., 1992, Zeichner, 1994, Avalos, 1994).

De este modo, los cambios se relacionan con el ajuste y reorganización conceptual de las ideas previas y con la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula (Rodrigo, M.J., 2000; P. Perreneoud, 2004; J. Beas, et al, 2004). Esta última, siempre tiene una contingencia particular y que impide aplicar mecánicamente lo aprendido en los talleres u otras instancias de formación. Por ello, en la práctica de los profesores se observa menos de lo declarado en el discurso y, por lo general, las prácticas innovadoras coexisten con otras de tipo tradicional pero que, a juicio de los docentes, son pertinentes para el tratamiento de determinadas materias o para el trabajo con un grupo particular de alumnos.

En cuanto a la metodología de trabajo de los talleres, es posible distinguir dos principios de comunicación y que definen distintos énfasis de poder y de control sobre la conducción y las materias que son objeto de conversación en los talleres. El primero de ellos se caracteriza por un enmarcamiento dirigido fuertemente por el conductor y el predominio de materias técnico pedagógicas propuestas desde los equipos centrales del Programa. El segundo, se caracteriza por un enmarcamiento flexible donde predominan materias propuestas por los profesores basadas en su experiencia y temas emergentes. En el primer caso predominan los contenidos *teórico disciplinar y didáctico*. En el segundo el *saber práctico* y cuya fuente es la experiencia y la interpretación que de ella realiza el profesor.

Entre ambos tipos de contenidos existe una particular tensión en el trabajo de los talleres. Es muy probable que cuando los talleres son dirigidos por los directivos del establecimiento

o por algún profesor exista una mayor flexibilidad para tratar temas que surgen de la práctica y realidad de la escuela. Muchas veces estos temas se alejan de los estrictamente curriculares para abordar problemas que afectan a alumnos en particular u otros de carácter administrativo. Cuando estos son dirigidos por alguien externo a la escuela es probable que los contenidos también se relacionen con temas estructurados desde el exterior y que, para el caso de las escuelas, siempre se asocia a la autoridad y a las prescripciones que vienen “desde arriba”.

Esta distinción analítica se combina de distintas formas en la realidad de los talleres. En algunos casos predomina la estructuración externa y en otros la interna. En el primer caso el cambio puede quedar solo en el plano del discurso y de los buenos deseos. En el segundo caso, la sola reflexión de la práctica impide un compromiso con metas y objetivos más allá de la escuela y puede reforzar conceptos que requieren de una mayor discusión. En ambos casos no se logra, en una proporción importante de los talleres, un trabajo específico en torno a las innovaciones y recursos posibles a emplear en la sala de clases. Por uno u otro motivo, la preocupación didáctica y el trabajo práctico a realizar en el aula queda subordinado a los contenidos del programa curricular o al tratamiento de temas urgentes que, por lo general, son de orden administrativo. Por esta razón, en muchos casos, los talleres no logran operacionalizar lo técnico-pedagógico, produciéndose una desconexión cognitiva y operacional entre el *qué* y el *cómo* enseñar los contenidos curriculares.

Por lo anterior, el desafío de los talleres es el desarrollo de una estrategia metodológica que logre combinar adecuadamente ambos tipos de conocimientos y de saberes favoreciendo la contextualización y la conexión de las ideas nuevas con los saberes y experiencia de los profesores. Para ello debe existir una conducción fuerte que estructure el orden y focalice las conversaciones que ocurren en el taller. Esta conducción permitirá, por ejemplo, una adecuada reflexión crítica del saber práctico y una apropiación del conocimiento teórico o curricular que es necesario para que los alumnos mejoren la calidad y nivel de los aprendizajes. La conducción pro parte de líderes internos de la escuela y el aporte externo de especialistas constituye una modalidad ya probada que garantiza la síntesis conceptual y práctica que se busca.

La reflexión sobre la práctica va más allá de la experiencia práctica en sí misma. Esta reflexión es un punto de partida para una conceptualización sobre la misma para luego, volver a la práctica y actuar de un nuevo modo (D. Arredondo, et al., 2004). Así entonces, el problema no es de jerarquía o de cuál conocimiento es más importante. Por el contrario, el problema es de *acoplamiento* y de *síntesis* de saberes de origen diferente en un proceso que debe estar guiado por la preocupación didáctica para lograr mayores efectos en los aprendizajes de los estudiantes.

En la formación profesional y capacitación de profesores no es posible encasillar los conocimientos necesarios ni transmitir directamente la práctica deseada. Ello solo es posible en la formación de técnicos y en ciertos oficios donde es posible “simular” la situación práctica en una condición similar a la real. (Perrenoud., P., 2004). Por esta razón, en educación la formación descansa en el diálogo conceptual y en la permanente confrontación del saber con la propia acción.

Para incidir más en la práctica, y siguiendo las recomendaciones planteadas por J. Beas, et al (2004) es necesario que los talleres diseñen una estrategia de acompañamiento que ayude al profesor en la planificación, aplicación y evaluación de las innovaciones pedagógicas. En el programa de trabajo de los talleres es conveniente definir reuniones diferentes en cuanto al objeto y metodología de desarrollo. Por ejemplo, reuniones con mayor énfasis en la actualización curricular con apoyo de especialistas; en segundo lugar reuniones de trabajo en función de la planificación y diseño de estrategias de cambio y, por último, reuniones de “reflexión de la práctica”, organizadas en función del intercambio de experiencias y análisis clínico de situaciones prácticas. A través de estas reuniones se debe realizar la contextualización de conocimientos teóricos; la confrontación o conflicto cognitivo con el saber práctico de los profesores; la creación de competencias y de orientaciones de acción en función de un entrenamiento reflexivo y, como señala P. Perrenoud (2004) la creación de un *habitus* profesional a través de la interiorización de disciplinas y la estabilización de esquemas de acción (P. Perrenoud, 2004:75).

Para mejorar el impacto se debe, al mismo tiempo, ampliar el número de horas destinado a las reuniones y trabajo cooperativo entre los docentes. De esta forma, el Taller con más tiempo de trabajo y con un sistema de reuniones diferenciadas puede convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje y espacio de coordinación, comunicación e intercambio entre los profesores. Por cierto, en una instancia como ésta, como lo dejan entrever a modo de tendencias el análisis jerárquico, los factores metodológicos tales como el liderazgo y estilo del conductor, el clima y la cultura laboral del equipo docente, así como las metodologías específicas que se apliquen para desarrollar el Taller, resultarán cruciales y significativas para el resultado que se obtenga en términos de eficiencia y efectividad del componente y un real impacto en los niveles de rendimiento, por ejemplo en los resultados SIMCE.

5. Las Prácticas Pedagógicas.

El estudio realizado en el año 2000 constató que sólo un tercio de los profesores tenían prácticas que se acercan a los objetivos planteados por el programa y a su propuesta de innovación en el aula y en el desempeño del profesor (Asesorías, 2001:138). En este estudio, realizado durante el 2004, se observa un cambio en cuanto a la internalización del discurso pedagógico del programa y la aplicación de sus orientaciones y recomendaciones de acción.

La mayor parte de los profesores y directivos coinciden en la importancia que tiene para el programa el cambio de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo asumen que estos cambios son los que producirán un mejoramiento en los aprendizajes. La mayor parte de los entrevistados reconocen que el Taller de Profesores ha sido muy importante para conocer y trabajar las propuestas pedagógicas del programa.

En el discurso de los profesores se aprecia claramente las orientaciones que han sido difundidas por el programa sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación. Por ejemplo, más del 80% declara que *siempre* relaciona la materia (currículo) con la vida diaria de los estudiantes dando cuenta así del esfuerzo contextualización de los contenidos para que

estos sean significativos para los estudiantes. Por otra parte, y desde el punto de vista pedagógico, los profesores señalan que para verificar la comprensión de la materia realizan *siempre* dos actividades: preguntas dirigidas a los estudiantes (89.9%) y ejercicios prácticos de resolución de problemas (81.5%). Con una menor proporción los profesores promueven el “trabajo en grupo” (57.4%) y que los alumnos “investiguen y busquen respuestas” (59.8%). Estas actividades suponen un cambio más profundo en los estilos de organización y de estructuración de la clase y por ello, probablemente, tienen una menor frecuencia relativa en los enunciados de los profesores.

En lo que se refiere a los recursos que entrega el programa, éstos son bien evaluados por los docentes y tienen un uso bastante intensivo, destacándose las bibliotecas de aula y el equipamiento. Esto implica que han sido valorados por los docentes como herramientas útiles para el desempeño de su labor y que se han convertido en un recurso importante para la realización de clases. No obstante, la principal dificultad detectada es la poca cantidad disponibles de materiales para los alumnos.

Sin embargo, estas orientaciones pedagógicas y actividades declaradas guardan una distancia con las prácticas observadas. En efecto, en los 56 periodos de clases estudiados no se observaron con la misma importancia las actividades declaradas y se constataron, al mismo tiempo, el predominio de pautas tradicionales de interacción.

Entre los logros, se observó que la mayor parte de los profesores construyen un ambiente favorable para el aprendizaje generando confianza en sus alumnos. Por lo general, el profesor mantiene un trato afectivo y acogedor con sus alumnos y estos se involucran con interés en las tareas propuestas. Se observó con más frecuencia en el sector de lenguaje que en matemáticas un trato afectivo por parte del profesor y una mayor confianza por parte de los alumnos al solicitar ayuda al profesor. Sin embargo, y desde el punto de vista pedagógico, no se observó, en una proporción importante de las clases, un esfuerzo del profesor por conectar los contenidos con situaciones de la vida real de los estudiantes (lo que ocurre principalmente en matemáticas) y la realización de actividades innovadoras tales como “trabajos de investigación” y el “trabajo en grupo” o la “exposición de trabajos a los compañeros”.

De este modo, en la observación de clases se constató una particular relación entre prácticas innovadoras y tradicionales. Por ejemplo, los profesores concentran la clase en los contenidos y promueven la participación e involucramiento del alumno en la tarea y, al mismo tiempo, favorecen una interacción basada en preguntas y respuesta dirigidas por el profesor y con poco trabajo en grupo y protagonismo de los estudiantes.

Para comprender esta relación es importante asumir, como ya se ha planteado, que no existe una relación mecánica ni una derivación lógica entre lo aprendido en el taller y la aplicación práctica de sus recomendaciones. El cambio en la práctica está mediado por las representaciones que el profesor tiene de sus estudiantes; por el saber pedagógico y por la situación de enseñanza y aprendizaje que siempre constituye una contingencia que se construye en la misma interacción. Es decir, los cambios de la práctica se relaciona más con la racionalidad de la práctica que con una racionalidad teórica y externa a la misma situación

práctica. Este tipo de planteamientos se sustenta en un vasto campo de investigación que ha tenido como objeto el pensamiento del profesor y su acción reflexiva.

Ahora bien, este modo de interpretar el problema no debe conducir a una valoración exclusiva de la práctica y del saber pedagógico del profesor. Si ello ocurre se niega, precisamente, la capacidad reflexiva que tiene el profesor en su propia práctica y que se relaciona con la formación inicial, otras experiencias, las políticas, etc.. Por esta razón, si existe una distancia entre discurso y acción, entre propuesta pedagógica y su realización en la sala de clases nos encontramos frente a un problema de relación o de *acoplamiento* entre el conocimiento propuesto por el programa y el saber en uso del profesor.

Esta tensión lleva a identificar como uno de los problemas centrales a resolver la metodología de trabajo que se emplea en los talleres de profesores. Las opiniones recogidas en el estudio dan cuenta de una tensión entre los tipos de contenidos propuestos “desde arriba” y aquellos que desean trabajar los profesores y que vienen “desde abajo”. Los primeros responden a la racionalidad teórica y estrategia del Programa. Los segundos, a la racionalidad práctica y a la contingencia. La articulación de ambas racionalidades es posible siempre y cuando se empleen metodologías que lo permitan y que favorezcan la expresión del saber del profesor y su problematización a partir del conocimiento y de la estrategia del programa. Los talleres deben acercarse más al tratamiento “clínico” de las situaciones y problemas de la práctica que a un curso y exposición teórica de lo que se debe hacer en la práctica. Deben estar centrados más en la didáctica que en el contenido curricular en sí mismo.

El análisis jerárquico estudió diferentes variables relacionadas con el discurso y opiniones de los profesores sobre sus prácticas y se constató que dos afirmaciones son las que tienen mayor peso para explicar la variabilidad de los resultados de aprendizaje medidos en el SIMCE-de 4to básico. Estas son “verificación de la comprensión de contenidos a través de preguntas” y “evaluación de los aprendizajes”. Las otras prácticas en aula no tuvieron mayor efecto. Entonces, hacer preguntas como mecanismo de verificación de adquisición de los aprendizajes y posteriormente la evaluación más formal de los mismos, favorece mejores resultados en las pruebas SIMCE, particularmente en el subsector de Matemática y Comprensión del Medio. Estas actividades colocan en el centro el aprendizaje de los alumnos e indagan sobre sus avances y comprensión lo que es fundamental para la interacción y comprensión del profesor. En el sector de Lenguaje, se destaca como estadísticamente significativo que el profesor contemple dentro de su práctica pedagógica la evaluación de la comprensión y aprendizaje de la materia, lo cual está contribuyendo a la variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico Lenguaje. Las otras prácticas no tuvieron efecto estadístico significativo.

Por otra parte, también son importantes los efectos que tienen los Talleres de Profesores, en la organización del tiempo en la sala de clases; el mejoramiento de las relaciones interpersonales y laborales de los docentes y en la apertura de los docentes hacia una mayor vinculación con la familia de los alumnos. Estas dimensiones generan un impacto positivo en la variación de los puntajes SIMCE lo que es consistente con los resultados de otros estudios que demuestran que el uso efectivo del tiempo; el clima interno de la escuela y la relación con la familia resultan ser claves para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Del mismo modo, como se observa en el análisis jerárquico, las expectativas

del profesor sobre el futuro educacional de sus alumnos tienen influencia en la variación de los puntajes SIMCE en los dos subsectores. Mientras mas alta es la expectativa (p.e. término de Educación media o post secundaria) mejores son los aprendizajes observados. Este hallazgo corrobora lo señalado por diversas investigaciones que demuestran la importancia de estas expectativas en la auto estima y motivación al logro de los estudiantes (Reynolds, D. 1989; Arancibia, V., 2000; Muijs, D, 2003; Muñoz-Repiso, M., et al, 2001).

Los resultados del análisis jerárquico, en cuanto al impacto de los talleres en las prácticas y en los aprendizajes, demuestra la complejidad del cambio que se promueve y las señales positivas que este tiene en el logro de los aprendizajes. Hay variables, pocas aún, que tienen un peso importante en la variación de los puntajes SIMCE lo que da cuenta de la importancia del trabajo en el aula y de la necesidad de reforzar el cambio en este nivel. Por otra parte, se comprueba la importancia que tiene el cambio en la cultura escolar y que rompe con clasificaciones rígidas en su interior tales como el trabajo aislado del profesor y la desconexión existente, a su vez, entre la escuela y la familia. En efecto, el análisis jerárquico y de las representaciones de los profesores demuestra que la coordinación interna; el mejoramiento del clima de cooperación entre los profesores y un mayor vínculo con la familia tiene una incidencia positiva en la variación de los aprendizajes. Lo planteado confirma la importancia de tener una visión sistémica del problema y considerar dimensiones no cognitivas y que van más allá del aula como espacio exclusivo que inciden en la calidad de los aprendizajes.

Los análisis cualitativos, por su parte, mostraron que predomina entre los docentes una compleja representación que afecta las posibilidades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza. Por un lado, alude a una interpretación que da cuenta de las condiciones sociales que afectan a la realidad de los niños con los cuales se trabaja (principalmente se refiere a las condiciones económicas y materiales que afectan a las familias y al entorno de la escuela). Por otra, refiere a las interpretaciones o explicaciones que los profesores construyen sobre los efectos que tiene dicha realidad sobre la sociabilidad de los niños y las interacciones que tendrán estos y sus familias con la escuela y el propio desarrollo de los niños.

En definitiva, las representaciones de los profesores dan cuenta de que los contextos de alta vulnerabilidad tienen consecuencias en la sociabilidad de los niños y en las interacciones que las familias tienen con la escuela. La sociabilidad de los niños se desarrolla en un contexto que afecta su posibilidad de formación de hábitos y conductas sociales; de lenguaje y de una adecuada motivación e interés para el estudio. La representación de los profesores conecta con mucha fuerza la realidad social con las consecuencias que ésta tiene en los niños y en las interacciones de éste con la escuela y el aprendizaje. Los bajos aprendizajes son explicados, principalmente, por la realidad social y familiar de los niños. Diferentes estudios comprueban tendencias similares lo que da cuenta de la existencia de una cultura docente que, bajo el discurso de ser realista y pragmática, reifica la idea de un niño sobre determinado por sus condiciones sociales con pocas potencialidades como sujeto y baja capacidad de aprender.

¿Cómo producir cambios en estas representaciones? El problema es complejo ya que se trata de interpretaciones sociales instaladas en el sentido común y frente al cual no basta la

entrega de información y el mero convencimiento individual.

Desde una perspectiva constructivista el ser humano se desarrolla y madura en el curso de sus interacciones sociales y en el marco de una cultura y ambiente social concreto. Por ello, el aprendizaje y el cambio dependen, fundamentalmente, de la riqueza de las interacciones en las cuales los sujetos participan (Mugny y Doise, 1983) Brunner, J., 1988; Vigotsky, L., 1993).

Estos principios son aplicables al aprendizaje y cambio de las representaciones sociales entre adultos (Bourgeois, E. et al, 1999). Las representaciones se construyen interactivamente y, por ello, cualquier cambio que se quiera producir debe descansar en procesos interactivos. Este principio fundamenta una teoría del cambio que descansa en la creación de contextos comunicativos y de espacios de conversación que permitan a los profesores y directivos reflexionar críticamente sobre las representaciones y modelos de acción que orientan y estructuran sus prácticas cotidianas. Estas interacciones conversacionales generan conflictos cognitivos que, para resolverlos, es necesario un nuevo equilibrio a través de la construcción otras interpretaciones y modelos de acción que pueden ser más eficaces para el logro de los objetivos planteados. Los talleres de profesores, consejos escolares; reuniones de trabajo en la escuela; asistencia a seminarios; acceso a materiales y datos son algunos ejemplos de contextos comunicativos que pueden contribuir al cambio en los modos de interpretar y de re-presentar la realidad.

Los cambios en las representaciones también se relacionan con cambios en las relaciones sociales y en las modalidades de control y de ejercicio del poder. Así entonces, el mayor contacto con los padres y la familia de los niños contribuirá a cambiar los prejuicios o nociones que el profesor tiene sobre las capacidades de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Al otorgar mayor autoridad a las familias el profesor flexibiliza la propia jerarquía y distancia que suele construir y que separa fuertemente la escuela y su trabajo de la comunidad y la vida diaria de las familias. De este modo, una mayor y efectiva comunicación entre profesores y familias contribuye a cambiar las representaciones que existen sobre la realidad de las propias familias y las expectativas de aprendizaje de sus hijos

Por otra parte, también es necesario generar otros cambios complementarios y que son de una naturaleza social más amplia. Se debe realizar cambios en las lecturas y discursos institucionales que se construyen sobre la educación de los niños más pobres y que difunden las escuelas; las direcciones municipales; los medios de comunicación, etc. La difusión de estudios y un nuevo modo de analizar los datos de evaluación de aprendizajes (progreso de una cohorte; valor agregado; comparaciones con control de datos sobre origen social, entre otros) favorece la reflexión crítica y la construcción de nuevos códigos y claves para la interpretaciones de la realidad de los niños que asisten a las escuelas más pobres del país.

6. Resultados e importancia del ayudante de 1º año Básico.

Esta es una de las estrategias mejor evaluadas por los distintos actores considerados. Pese a los problemas actuales que presenta este componente, constituye una interesante estrategia

de apoyo para los profesores. Es una opción de alto costo-efectividad y que, como consecuencia anexa, contribuye a la movilidad social e integración a la escuela de padres, ex alumnos y jóvenes de la comunidad.

Los ayudantes son jóvenes y adultos (promedio de edad es de 28.7 años), principalmente mujeres; la mayor parte con Enseñanza Media completa y altamente motivados por el trabajo educativo. El 75% de los ayudantes señala que en el pasado realizó alguna actividad que les resultó de utilidad para el desempeño del rol de ayudante (por ejemplo, auxiliar de párvulos; paradocente; participación en comunidades eclesíastica). Se trata de personas cercana a la escuela y, sin duda, corresponden al grupo de mejor capital cultural promedio del entorno de la escuela.

Pese a la valoración compartida que tienen los profesores del trabajo del ayudante existen claras diferencias en cuanto a los procedimientos de selección; asignación y funciones que deben desempeñar en la escuela. En cuanto a la selección, los profesores tienen poca participación en la decisión ya que, por lo general, esta es tomada por los directores. En cuanto a la asignación un 50% de los profesores señala que debería haber ayudante siempre, independiente del número de niños, opinión que es compartida por la mayor parte de los directores.

En la actualidad los ayudantes desarrollan distintas tareas y de muy distinto tipo lo que da cuenta que su rol aún no tiene un perfil muy claro tanto en la propuesta del Programa como también en la interpretación que tienen los directores y profesores del trabajo que deben realizar en las escuelas. Por ejemplo, y con respecto al último punto, para los directores y supervisores, la finalidad del ayudante es apoyar al docente en la iniciación de la lectura y la escritura; en cambio, para los docentes, y en especial para los ayudantes, la finalidad principal es apoyar a alumnos con problemas de aprendizaje o más lentos.

Es posible identificar dos grandes modelos del trabajo del ayudante según la relación que se establece entre las siguientes dimensiones. Por un lado, el objeto o contenido del apoyo el que puede estar centrado en los conocimientos a enseñar o en la sociabilidad y aspectos regulativos de la clase. Por otro, el sujeto que recibe el apoyo del ayudante: el profesor o los alumnos. Al relacionar estas dimensiones se obtiene la siguiente tabla que da cuenta de dos modelos y énfasis posibles del trabajo de los ayudantes,

Tabla VIII-1 Orientaciones trabajo del ayudante

Sujeto	Objeto o contenido de la acción del ayudante	
	Conocimientos	Sociabilidad
Profesor (enseñanza)	Apoyo en necesidades del maestro	Mantiene orden y disciplina
Alumno (aprendizaje)	Apoyo directo en tareas de aprendizaje	Apoyo socio emocional y comunicativo de estudiantes. Relación con familias.

El trabajo del ayudante puede estar centrado en la enseñanza constituyéndose en un asistente que facilita y coopera con el trabajo del profesor. Desde el punto de vista curricular o de los contenidos prepara materiales de apoyo para el profesor; revisa las tareas y carpetas de los alumnos; ayuda a preparar los cuadernos, entre otras. Desde el punto de vista de la sociabilidad contribuye a mantener la disciplina; ayuda al profesor en el orden y organización de la sala y acompaña al curso en sus salidas dentro y fuera de la escuela. En estricto sentido se trata de un asistente de profesor y que responde a los requerimientos que éste estime conveniente. La información reunida en el estudio permite afirmar que los profesores tienden a delegar demasiadas responsabilidades en el Ayudante, en especial aquellas que se suponen que son de su estricta competencia, como por ejemplo la atención de la diversidad y de los problemas de aprendizaje y/o conducta en el aula.

Por otra parte, se configura un modelo centrado en el aprendizaje y que tiene como sujeto a los alumnos. Desde el punto de vista del contenido, los ayudantes apoyan directamente a los alumnos en actividades relacionadas con aprendizaje; atiende a los niños con más problemas o aquellos que avanzan más rápido; promueve la participación y expresión de los alumnos. En la dimensión de sociabilidad y regulativa, los ayudantes cuidan de los alumnos; establecen relaciones afectivas y apoyan en la sociabilidad, comunicación e interacción de los alumnos entre sí y con los profesores. Para muchos profesores los principales impactos de los ayudantes no están en los aprendizajes sino que es aspectos relacionados con la sociabilidad y autoestima de los estudiantes .

En la práctica de las escuelas observamos la coexistencia de ambos modelos lo que redundando en una diversidad de acciones del ayudante. Por un lado, apoyan el aprendizaje de la lectura; contribuyen a la sociabilidad y desarrollo socio emocional de los niños y, por otro, colaboran con el profesor en el manejo del curso y en la preparación de los materiales requeridos, entre otras tareas. Por tratarse de varias acciones que se realizan al mismo tiempo algunas de ellas son poco efectivas y extienden el horario de trabajo y voluntad de los ayudantes más allá de lo conveniente.

Por lo anterior, recomendamos precisar el modelo de trabajo de los ayudantes. Es necesario definir de mejor modo un perfil de competencias que concentre su trabajo en tareas específicas para las cuales, a su vez, debe recibir una capacitación y material de apoyo particular para su desempeño en la sala de clases. A nuestro juicio, ambos modelos de acción son válidos, pero requieren de un perfil más acotado de tareas y responsabilidades.

Sugerimos la realización de estudios que comparen y pongan a prueba los modelos en función de realidades y requerimientos diferentes. Por ejemplo, tratar de medir el efecto que tienen los ayudantes a través de un estudio, considerando para ello un grupo control (cursos sin ayudante) y experimental (con ayudante tipo A y tipo B) homologables en sus características, aplicando mediciones de impacto sobre los alumnos (aprendizajes, aspectos socio afectivos, entre otros) con entrevistas a profesores y observaciones de aula.

El estudio comparativo, a su vez, podría precisar aún más el perfil de desempeño de los ayudantes y las ventajas y desventajas de uno u otro modelo de trabajo en función de contextos y realidades particulares. Por otra parte, dicho estudio, debe analizar el impacto que tiene el componente en los aprendizajes lo que no fue posible en esta oportunidad por

tratarse de una estrategia que se expandió recientemente.

En cuanto a las dificultades que mencionan los ayudantes y que afectan su trabajo destacan la falta de capacitación o insuficiencia de la capacitación recibida (33.9%); la poca cooperación de las familias (33%) y, en menor medida, la falta de tiempo para realizar todas las labores que requiere el desempeño de la labor de ayudante (9.6%).

Conviene subrayar que dos de las tres dificultades mencionadas por los ayudantes tienen relación con la falta de criterios claros respecto de la finalidad del ayudante y con una cierta resistencia de los profesores de permitir el acceso a su campo de trabajo a personas de la comunidad que no son “especialistas”. Ambos aspectos inciden en una innecesaria tensión entre las expectativas del ayudante y del profesor lo que impide una mayor efectividad de las acciones que realiza el ayudante.

Las dificultades señaladas por los profesores pueden resolverse, en gran parte, con adecuados procesos de selección y capacitación de los ayudantes. En la selección debería garantizarse una mayor participación de los docentes de aula que trabajan directamente con los ayudantes y una forma de evaluación objetiva de su desempeño que en las entrevistas y encuestas a Profesores y Ayudantes, deja al descubierto una deficiencia importante en este sentido.

En cuanto a la capacitación es recomendable generar alternativas exclusivas y que sean trabajadas a nivel provincial. Los temas de capacitación deben responder a las competencias definidas en función de la finalidad definida para el ayudante en su desempeño en la sala de clases. Por otra parte, es conveniente producir material básico de apoyo metodológico a la capacitación y distribuirlos en cada DEPROV con el fin de lograr la mayor homogeneidad posible en la calidad y contenidos de las capacitaciones.

Para que sea una capacitación práctica y de corto plazo, es recomendable el uso del video, como un elemento que ayude fácilmente a la comprensión de las actividades que desarrollará el ayudante. A esta capacitación es altamente conveniente invitar a los profesores que recibirán el beneficio del ayudante.

Los contenidos de esta capacitación deberían estar centrados en conocimiento del medio y de la materia; estrategias y metodologías de apoyo para el aprendizaje de lenguaje y matemáticas, y guías para sistematizar experiencias y saberes propios o compartidos que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes.

Entre los temas a abordar sugerimos: técnicas de manejo grupal de acuerdo a la edad de los niños (proporcionar algo de teoría y acompañar con videos algunas situaciones conflictivas a las cuales pueden verse enfrentados); técnicas de hábitos de estudio (proporcionar algo de teoría y ejemplificar con videos algunas situaciones); prioridades educativas que pueden ser mejor atendidas por el profesor más que por el ayudante y, por último, técnicas de manejo interpersonal para integrarse mejor con los profesores y apoderados de la escuela.

En síntesis, el trabajo de los ayudantes es uno de los componentes más valorados por los profesores y uno de las mejores innovaciones realizadas por el programa en el periodo

objeto de la evaluación. Por lo tanto, constituye una interesante modalidad que puede transferirse a los programas de trabajo en las escuelas focalizadas. Sin embargo, para que su trabajo sea más efectivo es necesario aclarar el rol y definir los ámbitos de su competencia. Por otra parte, se debe definir una estrategia de capacitación cercana a la escuela que combine, por un lado, el conocimiento e intercambio de experiencias con otros ayudantes y, por otro, la formación en la práctica con los profesores del establecimiento y, particularmente, con el profesor al cual le corresponde asistir.

7. La evaluación de resultados e impacto de los programas focalizados.

Este estudio ha analizado algunos de los componentes del Programa P900 demostrando los efectos diferenciados que tienen tanto a nivel de procesos como de impactos finales. Como en el análisis de otros programas similares se han identificado efectos positivos respecto a la mejora del clima institucional, las interacciones entre los docentes, y las interacciones entre la escuela y la comunidad, entre otros.

Los resultados de aprendizaje medidos a través del SIMCE demuestran que las escuelas que participaron del P 900 mejoraron en promedio 12 puntos en matemáticas y 11 en lenguaje entre 1999 y 2002. Pese a este avance particular, el conjunto de los establecimientos Municipales, y del cual forman parte la mayoría de las escuelas P900, subió solo 1 punto en lenguaje y bajó 4 puntos (-4) en matemáticas entre 1999 y el 2002. De este modo, y desde una visión de conjunto, el cambio es lento y la brecha con los establecimientos particular subvencionados y privados sigue siendo alta².

Existe una amplia discusión sobre las ventajas y limitaciones que tiene la evaluación SIMCE por lo inadecuado de muchas de las comparaciones entre establecimientos que tienen realidades muy diferentes en cuanto a la oferta educativa y realidad social que atienden. Frente al problema cabe preguntarse hasta qué punto el SICE debiera ser el {único indicador para dar cuenta de los impactos y resultados de aprendizaje de los programas focalizados.

A nuestro juicio, es importante prestar más cuidado a la forma en que se está midiendo la variable dependiente “rendimiento de los alumnos” como indicador de calidad. Frente a ello cabe preguntarse, ¿hasta qué punto se puede estar seguros que los programas de mejoramiento tienen un efecto sobre el rendimiento de los alumnos si solo contamos con el referente de medición denominado SIMCE?; ¿qué tanto más se puede hacer con los resultados de bajo rendimiento informados a través de un “SIMCE-promedio-escuela”, si no existe la posibilidad de contar con mediciones más periódicas que informen del “desempeño” y rendimiento del alumno como individuo al que hay que apoyar en forma más directa?; ¿en qué medida se pueden elaborar programas orientados a mejorar las prácticas en aula, la didáctica y el aprendizaje si no estamos diferenciando la heterogeneidad del rendimiento de los alumnos que forman parte de una escuela que ha sido clasificada como escuela en riesgo por obtener un promedio SIMCE bajo los 250 puntos?; ¿Es que estamos pensando que todos los alumnos que se encuentran en estas

² MINEDUC, Resultados Nacionales SIMCE 4tos básicos.2002. www.mineduc.cl/simce

escuelas de promedio SIMCE bajo tienen las mismas necesidades educativas o que todos deben participar de las mismas medidas de mejoramiento o más aún que a todos les va mal en la escuela, desconociéndose que pueden haber alumnos potencialmente destacados?; ¿Estamos asumiendo que todos los alumnos que se encuentran en estas escuelas de promedio SIMCE bajo tienen las mismas características físicas, emocionales, familiares, culturales y económicas, desconociendo así que tal vez algunas de estas características pueden estar marcando más de una diferencia a nivel de resultados de rendimiento individual?

En definitiva, es hora de reflexionar sobre los aspectos técnicos y metodológicos de las mediciones SIMCE y otras que se puedan generar en función de obtener evidencias más tangibles del efecto de programas como el P900 y otros que se están implementando en el país.

Al respecto, el esfuerzo técnico y metodológico de este estudio al usar los modelos de análisis jerárquicos para evaluar el P900 del trienio 2001-2003, fue útil no solo para explorar un tipo de análisis estadístico que, internacionalmente se ha estado empleando exitosamente para investigar “efectos escuela-aula” sobre resultados de rendimiento, sino que también para dar cuenta de las limitaciones y consideraciones sobre los resultados del mismo.

De esta forma, en directa relación con lo que se ha venido exponiendo en los párrafos precedentes y en función de la aplicación de los modelos jerárquicos para explorar el P900 y los resultados SIMCE, a continuación se presentan algunas recomendaciones:

- Se recomienda contar con una base *SIMCE alumnos* con menor cantidad de datos omitidos sobre los resultados por prueba y con menor uso de textos, palabras y letras que atentan contra el uso de los datos para efectuar diversos tipos de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales.
- Es recomendable, al mismo tiempo, contar con una base *SIMCE alumnos* más completa en cuanto a información que dé cuenta de las características del alumno junto con los resultados del rendimiento obtenido en el SIMCE.
- Tanto para los alumnos pertenecientes a escuelas básicas atendidas por programas focalizados y de mejoramiento, se recomienda establecer un sistema de medición longitudinal que permita analizar el progreso de los estudiantes y calcular el *valor agregado* que aporta la escuela a los alumnos provenientes de familias de bajos recursos.
- Es importante generar buenas y amplias *líneas de base* con indicadores que den cuenta del estado de las realidades a cambiar y de resultados o logros verificables
- Del mismo modo es recomendable establecer para estos programas un sistema de medición pre y post intervención del programa que se implemente en la escuela,

estableciendo así una mejor comparación del efecto de estos programas sobre el rendimiento de los alumnos.

- Se recomienda que junto a los próximos programas de mejoramiento que se deseen implementar, se diseñe un sistema de monitoreo que proporcione información de primera fuente en cuanto a cómo se está desarrollando la implementación de dicho programa. En otras palabras, para efectos de una mejor evaluación interna y externa, es altamente recomendable contar con un programa en cuyo diseño se especifiquen los procedimientos e instrumentos con que se va a monitorear su aplicación. De este modo, se podrá tener bases de datos que contengan información del proceso de implementación y principales resultados de corto y mediano plazo. Esto obviamente será de un valor incalculable, no solo para realizar análisis jerárquicos más confirmatorios del poder explicativo de las variables que se intervienen en el programa, sino que también para reaccionar más prontamente ante resultados poco auspiciosos, evitando de esta manera tener que esperar tres o más años para determinar qué se puede hacer o bien tomar como medida la decisión que el establecimiento continúe en el programa, pues no ha demostrado progreso.

Con lo señalado no se está indicando que se apliquen pruebas para medir desempeño y rendimiento de los alumnos en forma desmedida. Tampoco estamos promoviendo que el establecimiento sea cubierto excesivamente de instrumentos para recoger información de la escuela y sus profesores. Básicamente con estas recomendaciones estamos diciendo que la efectividad de un programa de mejoramiento de la calidad de la educación no solo tiene que ver con las variables que se intervienen para obtener mejores resultados en el rendimiento de los alumnos, sino que también tiene con la forma en que se van medir las variables “independientes” e “dependientes” definidas en el programa como prioritarias.

En definitiva, muchos más análisis de tipo cuantitativo o cualitativo se pueden desarrollar si se cuenta con información que esté temporalmente más relacionado con el inicio, proceso y término de la implementación de un programa de mejoramiento. Entonces, esto depende, en parte, del diseño que estos programas contemplen para las diversas instancias de evaluación que se deben realizar. Pero sin duda también depende de que el SIMCE varíe y se diversifique en la forma y momentos en los que se evalúa a los alumnos, para convertirse en un referente más certero del efecto de este tipo de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, Violeta, S. Maltes. (1989). *Un modelo explicativo del rendimiento escolar*. En **revista de tecnología educativa XI** (2): 113-143.
- Arancibia, V. (1992) *Efectividad Escolar. Un análisis comparado*. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).
- Arancibia, V., (2000) *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. En E. Cohen. Educación, conocimiento y equidad. Santiago de Chile, Sur Ediciones.
- Arancibia, V.; S. Bralic; K. Strasser. **Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar**. Santiago de Chile, Proyecto Fondecyt N° 1980590. (Por publicar).
- Arredondo, D., et al (2004). “Evaluación de constructos de pensamiento reflexivo en un programa de liderazgo educacional”. En **Boletín de Investigación Educativa**. Facultad de Educación, PUC. Vol 19, Numero 2 pp. 9-27.
- Arzola, S., Alvariño, C., Brunner, J.L., Recarett, M.O., Vizcarra, R. (2000) *Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia, N° 29, año 2000.
- Asesorías para el desarrollo et al, (2001). **Evaluación del Programa de las 900 escuelas**. (m.s)
- Avalos, B. (1994) *Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica*. En **Revista: Pensamiento Educativo**, Volumen 14, 1er. semestre de 1994. Santiago de Chile. Pág. 13-50.
- Barr, R. & Dreeben (1993) **How school work**. Chicago: University of Chicago Press
- Baez de la Fe, E. (1994) *El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa*. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, N°4 (1994) pp 93-116 pp 103-104
- Beas et al (2004) “Práctica reflexiva y cambio cognitivo del profesor”. En: **Boletín de Investigación Educativa**. Facultad de Educación, PUC, vol 19 Numero 1, pp. 13-25.
- Berstein (1990) **La construcción social del discurso pedagógicos**. Bogotá, El Griot,
- Bernstein, B., Clases, **Códigos y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid, Akal

- Blin. J-F.(1997) **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris, L'Harmattan
- Bourgeois, E., J. Nizet (1999) **Apprentissage et formation des adultes**. Paris PUF.
- Briones,G, 1995. **Desigualdad educativa en Chile**. Santiago, PIIE
- Bravo, D.; D. Contreras; C. Sanhueza.(1999). **Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997**. Santiago de Chile, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile (Documento de Trabajo 163).
- Brophy, Jere (Ed.). (1998). **Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom** (Vol. 7). Greenwich, Conn.: JAI Press, Inc
- Brown, Launcelot Irving *A Meta-analysis of Research on the Influence of Leadership on Student Outcomes Educational Leadership and Policy Studies Departament* En [http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-08032001-124306/. 220305](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-08032001-124306/.220305)
- Brunner, J. (1995). **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid, Ed. Morata
- Bryk, A. & Raudenbush, S. (1989). *Toward a more appropriate conceptualization of research on school effects: A three level hierarchical linear model*. In R. D. Bock (Ed.), **Multilevel analysis of educational data** (pp. 159-204). San Diego: Academic Press.
- Bryk, A. & Raudenbush, S. (1992). **Hierarchical Linear Models**. Newbury Park, Sage.
- Bryk, A. & Raudenbush, S. (2000). **Hierarchical Linear Models**. Newbury Park, Sage.
- Burstein, L. (1980). *The analysis of multilevel data in educational research and evaluation*. **Review of Research in Education**, 8, 158-233.
- Cazden, C.(1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona, Paidós.
- Campo, A., (2003). *Evaluación y desarrollo profesional de los directivos escolares* En: Bonilla. J. (eds) **Evaluación para la mejora de la enseñanza**. Montevideo, ANEP-ACCI. pp 135-163
- Carlson, B. (2000). *¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?*. En **Revista de la CEPAL** 72: 165-184.

- Carr, Wilfred (1996) **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Madrid, España Ediciones Morata.
- Coleman, J.S. et al (1966) **Equality of educational opportunity.** Washington, D.C., U.S. Office of Educational, National Center for Educational Statistics.
- Concha, C. (1996). **Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad.** Tesis de Magister en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Cox, J. C.; V. Arancibia (2000). *Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales.* En Psykhe, 9 (2): 155-170.
- Cuttance (1989 *Evaluating the Effectiveness of Schools.* En D. Reynolds; P. Cuttance (eds). **New Directions in School Effectiveness and School Improvement.** London, Cassel.
- Edmonds, R. (1979). *Effective School for the Urban Poor.* **Educational Leadership** 37: 15-27-
- Espinola, V.; O. Almarza; M. E. Cárcamo. (1994). **Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores.** Santiago de Chile, Zig-Zag
- Filp, J. (1994). *Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900.* En Gajardo, M.(ed.) **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación..** Santiago de Chile, AGCI.
- Garant, M. (1999). Los efectos de la descentralización de la educación en los establecimientos escolares públicos. Ponencia presentada al Seminario Políticas de descentralización y gestión de la educación. Santiago noviembre 1999. Organizan: Mineduc-Cide-Piie,
- Galvez, Mireya. 1992. *La integración de los saberes en la formación de profesores.* En **Revista: Formación de Profesores.** Editorial Corporación de Promoción Universitaria CPU. Santiago. Pág. 105-122.
- García, R. (2004) *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas* En REICE - **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2004, Vol. 2, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rodrigo.pdf>

- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Reformas Educativas. Utopía, Retórica y Práctica. Cuadernos de Pedagogía* N° 209, Diciembre 1992. Barcelona. España. Pág. 62-68.
- Hargreaves, A (1999). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid, Ed. Morata
- Hayneman, S y W.A: Loxley, (1982); *Influences on Academic Achievement Across high and low Income Countries: a Re-Analysis of Iea Date*. En **Sociology of Education**, 55 (1): 13-21.
- Herrera, Mercedes; Gálvez, Mireya. (1992). *La integración de los saberes en la formación de profesores*. En **Revista: Formación de Profesores**. Editorial Corporación de Promoción Universitaria CPU. Santiago. Pág. 105-122.
- Himmel, E.; S. Maltes; N. Majluf; P. Gazmuri; V. Arancibia. (1984). **Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar**. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hofmann, D. & Gavin, M. (1998). *Centering decisions in hierarchical linear models: implications for research in organizations*. **Journal of Management**, 24, 5, Sept-Oct, 623-642.
- Jencks, C et al (1972) **Inequality: a reassessment of family and schooling in America**. N.York, Basic Books.
- Larrañaga,O., (1995). **Educación y distribución del ingreso en Chile**. Santiago, Cepal (Serie Estudios Sociales N° 10).
- Leithwood, K et al (1998) *Conditions fosterin organizational learning in schools*. En : **Educational Administration Quaterly**, Vol 34. N| 2: 243-276. Citado por M. Garant, 1999.
- Marcelo, Carlos (2002) *La formación inicial y permanente de los educadores*. En: Consejo Escolar del Estado, **Los educadores en la sociedad del siglo XXI**. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura pp. 161-194.
- Martinic, S y M. Pardo, 2003. *La investigación sobre eficacia escolar en Chile*. En: Murillo, F.J. **La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica**. Madrid, CIDE-Convenio Andrés Bello.
- Martinic, S.(2003): *Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar* En: **Revista Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado-Ilades, Vol XVII, N° 1, 129-146.

- Medina, A. y C. Sotomayor. *El taller de profesores: ¿soporte del cambio pedagógico en la escuela?*. En Mineduc, (2002) **El programa de las 900 escuelas. Trayectoria de una década**. Santiago, Mineduc, pp.59-86
- MINEDUC (1992) **Manual de Supervisión Educativa**. División de Educación General. Santiago.
- MINEDUC, (1997). **SIMCE. Resultados 1997**. Santiago, Ministerio de Educación
- MINEDUC (1998) **Carpeta de gestión educativa P-900**. Santiago, Mineduc, 1998
- MINEDUC, (2002) **SIMCE. Resultados 2002**. Santiago, Ministerio de Educación
- MINEDUC-PNUD (2004). **Términos de Referencia Evaluación P-900**. Santiago (m.s.)
- Ministerio de Hacienda-DIPRES (2001) **Programa de Escuelas de Sectores Pobres P900. Santiago, junio 2001**.
- Mizala, A.; P. Romaguera (1998). **Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena**. Santiago de Chile, Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile (Documentos de Trabajo, Serie Economía N° 36).
- Mortimore, J (1991) **The use of indicators in School effectiveness Research**, Paris: OCDE
- Moscovici, S.(ed) (1993) **Psicología Social**. Buenos Aires, Paidós
- Mugny, G. y Doise, W. (1983) **La construcción social de la inteligencia**. México, Ed. Trillas.
- Muijs, D, (2003) *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación*. En: **Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación**. Vol 1, N°2, 2003. www.ice.deusto.es/rinace/reice (10-04-03)
- Muñoz-Repiso, M., et al, (2001) *Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela*. En ev. **Organización y Gestión Educativa**, 4, 3-9.
- Murchan, D. & Sloane, F. (1994). *Conceptual and statistical problems in study of school and classroom effects: An introduction to multiple modeling techniques*. In I. Westbury et al. (Eds.), **In search of more effective mathematics education** (pp. 247-272). New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood

- Murillo, J. (1996) *¿Son eficaces nuestras escuelas?*. En: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 246 Madrid, CIDE.pp 66-72
- Murillo, J (2003) *El Movimiento Teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes.* **Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación**, Vol. 1 N° 2, 2003.
- Nogueriras Hermida, Emilia y otros. (1993). *Triangulando Perspectivas: El Trabajo en Grupo a Debate.* **Revista de Educación N° 302**, Septiembre-Diciembre 1993. Madrid. España. Pág. 259-271.
- Peaker, G.F. (1971) **The Plowden children four years later**. London, National Foundation for Educational Research,.
- Perrenoud, P., (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona, Ed. Grao.
- Raczynski, D. Et al. **Análisis de la oferta de programas e iniciativas del sector público y privado desde los establecimientos educacionales**. Santiago, Asesorías para el desarrollo, Mayo 2002.
- Raudenbush, S. & Willms, J. (1991). **Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective**. Academic Press.
- Ravela, P., Wolf, L. R. Valverde; J.M.Esquivel. (2000). **¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?**. Santiago, Preal (Documento de Trabajo N° 15).
- Reynolds, D. (1989). *School Effectiveness and School Improvement. A Review of the British Literature*. En D. Reynolds; B. Creemens (eds). **School Effectiveness and Improvement**. London, Rion.
- Rodrigo, J. Y N. Correa (2000) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En J.I. Pozo y C. Monereo (eds) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Ed. Aula XXI, pp. 75-85
- Scheerens, J. (1992) **Effective schooling:research, theory and practice**. Londres. Casell
- Schieffelbein, E y J. Farrel (1982). **Eight Years of Their Lives: Trough Schooling to the Labor Market in Chile**. Ottawa, Idrc.
- Schön, Donald A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. 1° Edición en castellano. Barcelona, España. Ediciones Paidós.

- Solari, A., (1994) **La desigualdad educativa: problemas y políticas**. Santiago, Cepal (Serie Políticas Sociales N° 4).
- Sotomayor, C. (1999) *El Programa de las 900 escuelas*. En: J.E. García Huidobro (ed) **La Reforma Educacional Chilena**. Madrid Editorial Popular, 1999 pp.69-90;
- Stringfield, S et al (1994) **Special strategies or educating disadvantaged children: ist year report**. Washington, DC: US Dep. Of education
- Stubbs, M. (1987) **Análisis del Discurso**. Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (2004) **¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. Santiago de Chile
- Vaccaro. L.; F. Fabiane. (1994).**Gestión escolar y Estrategias de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Nivel Socio-económico Bajo: el Caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres**. Proyecto Fondecyt N° 1930323
- Veas Gamboa, Carlos. (1993). **La reforma educativa Española a la luz de las estrategias de cambio planificado: Un análisis comparativo**. Tesis para postular al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- Vygotsky, L. (1993) **Pensamiento y lenguaje**. Bs. Aires, Ed. Fausto
- Villarroel, S y M. Torres (2002) *Supervisión y programa de las 900 escuelas. Una historia dinámica*. En: Mineduc. **El programa de las 900 escuelas, Trayectoria de una década**. Santiago, Mineduc, 2002 pp.203-215
- Willms (1996). **Monitoring school performance: A guide for educators**. Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Zárate, G. (1992). **Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios**. Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos (Documento de Trabajo N° 175).
- Zeichner, K.M. (1994) *El maestro como profesional reflexivo*. En **revista Cuadernos de Pedagogía**. N° 220. Madrid, España. Pág. 44-49.