



G O B I E R N O D E
CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

**ESTUDIO PERCEPCIÓN DE MONITORES Y COMUNIDAD ESCOLAR RESPECTO DE
LOS TALLERES DE APRENDIZAJE TAP 2009**

INFORME FINAL

Junio de 2010

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. EL MODELO TAP 2009: ANTECEDENTES GENERALES PARA LA INVESTIGACIÓN	4
2.1. Los Talleres TAP: antecedentes de gestión	4
2.2. El Diseño Actual del TAP	5
3. ANTECEDENTES METODOLOGICOS DEL ESTUDIO	9
3.1. Estructura de Operación del Estudio	9
3.2. Estrategia Metodológica	10
4. SOBRE EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS TAP	14
4.1. Implementación y Desarrollo de los TAP	14
4.2. Evaluación de capacitación previa de los Monitores	47
4.3. Relaciones entre actores	49
4.4. Evaluación General de los Talleres TAP	51
5. CONCLUSIONES: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL MODELO TAP 2009	63
5.1. A Manera de Conclusiones	63
5.2. Fortalezas y Debilidades del modelo TAP	68
5.3. Recomendaciones	70
Anexos	72
Anexo 1: Índice de Tablas y Gráficos	72
Anexo 2: Información complementaria sobre el Perfil Laboral de las madres beneficiarias de talleres TAP	75

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente Informe contiene el resultado final del estudio “Percepción de monitores y comunidad escolar respecto de los talleres de aprendizaje TAP 2009” solicitado por la Unidad de Estudios y Seguimiento de la Coordinación Nacional de Educación Básica de la División de Educación General del Ministerio de Educación al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, de la Universidad Alberto Hurtado.

Este estudio perseguía los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Conocer la percepción de monitores y la comunidad escolar respecto de los Talleres de aprendizaje TAP 2009.

Objetivos Específicos:

(a) Caracterizar el proceso de desarrollo de los TAP, incluyendo objetivos, fases de desarrollo en su implementación, actividades de mediación y capacitación de los monitores.

(b) Conocer la percepción de monitores y monitoras respecto de los TAP y su habilitación para realizarlos.

(c) Conocer la percepción de los directores y directoras de escuelas respecto de la realización de los TAP en sus escuelas.

(d) Estimar el conocimiento, percepción y valoración de madres partícipes del programa “Mejorando la Empleabilidad y las Condiciones Laborales de las Mujeres Jefas de Hogar” cuyos hijos participan de los TAP.

(e) Estimar el conocimiento, percepción y valoración de los profesores y profesoras respecto de los TAP y de los resultados educativos que éstos han logrado en los niños y niñas participantes.

(f) Realizar análisis de fortalezas y debilidades de la implementación de los TAP.

(g) Realizar recomendaciones que permitan mejorar la implementación de los TAP y la satisfacción de los usuarios.

Previo a la entrega de este documento, como parte de las obligaciones de la consultoría, el equipo responsable del estudio entregó:

(a) un documento que contenía la reformulación de la propuesta original del estudio a partir de los comentarios realizados por la contraparte, así como el conjunto de instrumentos elaborados para su aplicación en las fases de terreno (Informe 1, diciembre de 2009),

(b) un documento que recogía el detalle de la fase de levantamiento de información cualitativa del estudio organizado, básicamente, en la descripción y caracterización de 8 talleres TAP realizados en las regiones V y Metropolitana (Informe 2, enero de 2010), y

(c) los resultados de la fase de levantamiento cuantitativo del estudio, que implicó la aplicación de un instrumento estructurado a tres actores vinculados al desarrollo del TAP en un total de 72 talleres ubicados en 45 escuelas de las regiones II, V, VII y VIII.

En lo grueso, este Informe Final contiene una síntesis de los principales resultados alcanzados en el estudio y que se desarrollan en detalle en los Informes precedentes.

El presente Informe se estructura de la siguiente manera:

(a) Un capítulo inicial contiene una caracterización del modelo de desarrollo de los TAP 2009, delimitando sus principales énfasis de trabajo y las diferencias que este modelo tiene con su antecesor TAP-Escuela.

(b) El capítulo 2 sintetiza la propuesta metodológica y el conjunto de acciones que permitieron el cumplimiento de los objetivos propuestos, incluyendo los procedimientos realizados en terreno, así como los ajustes necesarios a la muestra a partir de la realidad encontrada en las diversas comunas visitadas.

(c) El capítulo 3 da cuenta del proceso de implementación del los TAP a partir de la información recogida en terreno, incluyendo la capacitación inicial de los monitores, las relaciones entre actores, y los principales énfasis en el desarrollo de los talleres TAP.

(d) El capítulo 4 sintetiza los resultados alcanzados por los talleres TAP, incluyendo las principales observaciones de los actores acerca de los materiales destinados para su desarrollo, y los resultados alcanzados en los niños y niñas participantes.

(d) Finalmente, el capítulo de cierre pretende hacer un balance de la situación del los talleres TAP a partir de los antecedentes disponibles, las principales fortalezas y debilidades destacadas, así como la propuesta de algunas recomendaciones a la luz de los datos que entrega la información empírica.

2. EL MODELO TAP 2009: ANTECEDENTES GENERALES PARA LA INVESTIGACIÓN

2.1. Los Talleres TAP: antecedentes de gestión

Los Talleres de Aprendizaje (TAP) representan un modelo de intervención educativo-comunitario surgido a partir de la experiencia de trabajo que desarrolló el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) durante la segunda mitad de la década del 70, que cristalizó en una serie de intervenciones focalizadas en la década del 80, para alcanzar un nivel de institucionalización en políticas educativas del Gobierno de Chile a partir de la década del 90.

En su origen, los TAP fueron diseñados como una instancia de reforzamiento de la experiencia educativa al interior de los establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad, constituyéndose como un espacio formativo y de acompañamiento destinado a apoyar a niños y niñas del primer ciclo de Educación Básica que presentaran una situación de atraso pedagógico y dificultades en su desempeño escolar, ya sea producto de experiencias escolares negativas, carencias socio-afectivas o desmotivación.

La iniciativa, generada inicialmente como un sub-programa al interior de la línea de intervención del Programa de 900 escuelas (P-900) del Ministerio de Educación, constituyeron una experiencia desarrollada por monitores comunitarios del entorno inmediato de la escuela y que atendían a población escolar de 1º a 4º básico, que presentaban mayor atraso escolar y/o problemas socio-afectivos.

El trabajo consistía en la organización de grupos de 20 estudiantes elegidos por el profesor de la escuela y la implementación de actividades en horario extra-escolar conducente al desarrollo de un proyecto temático que incluía la valoración del conocimiento del niño o niña participante y el impulso de acciones pedagógicas activas, interactivas y diferenciadas basadas en la experiencia directa y la referencia al entorno comunitario.

Este modelo de taller tenía como propósito “introducir tres ideas fuerza en la escuela: primero, la necesidad de abrirse a la comunidad y a un mayor conocimiento de la cultura del niño, bajo el supuesto de que éste es el punto de partida sobre el cual deben integrarse los conocimientos escolares para que sean significativos y utilizados por los alumnos. Segundo, que el aprendizaje está muy ligado con factores emocionales y socio-afectivos; en otras palabras, que los niños están más motivados y dispuestos a aprender cuando existe una relación pedagógica cálida y afectiva y ésta se desarrolla en un ambiente estimulante, exigente y estructurado. Tercero, que todos los niños pueden aprender, por lo cual hay que dar más apoyo y oportunidades a quienes presentan circunstancialmente retraso escolar”¹.

¹ García Huidobro, J.E. y Sotomayor, C. (2006) “La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa” En Cox, C. (2005) “Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile” Editorial Universitaria, Santiago; pp 279.

Manteniendo un fuerte vínculo al diagnóstico de necesidades formativas de los estudiantes del primer ciclo de nivel básico en las escuelas, en los últimos años, estos talleres se asociaron a políticas de focalización de MINEDUC, aportando al trabajo de las escuelas incluidas en las estrategias LEM y ECBI que desarrolla el nivel de Educación Básica del MINEDUC, enfatizando, mayormente una línea de reforzamiento y apoyo escolar de los niños participantes.

Más allá de los cambios acaecidos en el tiempo, hasta fines de la década del 2000, los TAP han tenido el propósito de colaborar en el mejoramiento de los aprendizajes en las áreas de Lenguaje y Comunicación y/o Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural al interior de las escuelas, y las actividades han sido parte del plan de mejoramiento del aprendizaje implementado en cada caso.

Hasta el año 2008, existían dos modalidades de talleres, la modalidad TAP-SERNAM y los llamados TAP-Escuela. En este último caso, los talleres se realizaban con alumnos de primer ciclo básico de una escuela que presentaran atraso escolar y baja autoestima. El propósito era prevenir la deserción escolar y reforzar la reinserción educativa, en una línea de continuidad con el modelo que dio origen a principios de la década de los 90.

En la actualidad (desde el año 2009), los talleres TAP solo se implementan bajo la modalidad TAP-SERNAM. En efecto, MINEDUC se ha asociado con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), para implementar dichos talleres, los que mantienen el propósito de extender la jornada escolar de niños y niñas y, de esta manera, asegurarles la ayuda y el apoyo pedagógico que requieren para enfrentar en mejores condiciones su proceso escolar, aunque los criterios de selección de los estudiantes y la ampliación de objetivos de *cuidado infantil*, le otorgan un sello específico a esta iniciativa.

Es justamente este modelo TAP el objeto del presente estudio.

2.2. El Diseño Actual del TAP

En el actual modelo de desarrollo de los TAP, al igual que en las versiones precedentes, las escuelas constituyen el foco de trabajo y desarrollo de actividades con los niños seleccionados; los talleres cuentan con un monitor que puede atender hasta dos grupos de estudiantes. Estos monitores, que pueden ser jóvenes con experiencia de trabajo infanto-juvenil, estudiantes de carreras pedagógicas o un perfil similar, reciben una capacitación que los habilita para animar las actividades del proyecto educativo y cuentan con material de apoyo específico de las respectivas áreas².

Para tal efecto, los TAP son desarrollados por monitores capacitados por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quienes trabajaban con textos para ellos y para los niños y niñas que facilitaban las actividades centradas en contenidos de Lenguaje y Comunicación y Comprensión del Medio³.

En este marco, los Talleres de Aprendizaje se realizan en establecimientos definidos como escuelas centro, de la comuna en que funciona el programa “Mejorando la

² www.mineduc.cl

³ *Ibidem*

empleabilidad y las Condiciones Laborales de Jefas de Hogar”, de SERNAM. Los niños y niñas que participan de los Talleres de Aprendizaje corresponden a un segmento de la población escolar que ha sido focalizado por la política pública a través de sus familias (Madres Jefas de Hogar) por su situación de vulnerabilidad.

Se trata, entonces, de que los hijos e hijas entre 6 y 12 años de las mujeres jefas de hogar que participan en el programa de SERNAM *“Mejorando la empleabilidad y las condiciones laborales de la mujeres jefas de hogar”* dispongan de un apoyo educativo y cuidado posterior a la jornada de la escuela⁴. Este perfil es el principal cambio del modelo propuesto en relación a las experiencias precedentes, toda vez que la selección de los niños no ocurre por criterios pedagógicos o psico-sociales, sino que, fundamentalmente, por la condición de hijo(a) de las beneficiarias del Programa.

Aunque en términos generales, la metodología de trabajo y la concentración en niños y niñas de primer ciclo básico constituye una línea de continuidad de los TAP desarrollados en los años anteriores, el carácter focalizado de la población objetivo que caracteriza el actual modelo de talleres TAP (hijos e hijas de mujeres jefas de hogar participantes del Programa de Empleabilidad) representa un cambio importante en relación a las etapas previas de intervención.

En el caso de los monitores, estos son seleccionados de acuerdo a un conjunto de criterios que considera a las autoridades de cada escuela donde se desarrollará el taller como eje principal de esta decisión (*“La escuela convoca a las y los interesados en participar de esta iniciativa, mediante el método que considere más pertinente y efectivo. La selección es realizada por la escuela, pudiendo el director hacer partícipe de este proceso al Jefe del Departamento de Educación comunal o un representante del mismo; la coordinadora comunal o una representante del programa PMJH de SERNAM; un representante del departamento Provincial de Educación”*)⁵.

Desde ese punto de vista, uno de los cambios más importantes en la implementación actual de los talleres TAP tiene que ver con los roles institucionales de mediación que rigen su funcionamiento.

En este marco el PIIE-UAHC, que tuvo un rol relevante en el diseño original y continuidad *histórica* de los TAP, en la actualidad solo le compete la capacitación inicial de los monitores de los talleres.

Así lo describe una profesional a cargo de esta tarea:

“Este año sólo se capacitó al TAP SERNAM, que es el único que existe ahora. La diferencia es que en el TAP escuela era la institución educativa con los profesores los que definían qué niños requerían reforzamiento, la experiencia de aprendizaje adicional, etc. y los TAP SERNAM se ubican en el contexto de la asociación entre el SERNAM y los desafíos de contar con apoyo educativo para los hijos de mujeres miembros del programa PMJH en alianza con el ministerio. Es una perspectiva muy distinta en la medida en que también aparecen otras necesidades que no están dadas sólo por el reforzamiento o por el apoyo pedagógico que estaba definido en los TAP escuela, porque los hijos de las

⁴ Términos de referencia estudio “Percepción de monitores y comunidad escolar respecto de los talleres de aprendizaje TAP 2009”

⁵ MINEDUC; instructivo desarrollo TAP 2009

mujeres del PMJH o de mujeres jefas de hogar, van al TAP en jornada alterna, que es cuando se terminan su jornada escolar, por lo tanto los TAP representan de alguna forma el momento en que otros niños están en su casa haciendo sus tareas acompañados, es decir ayudan a la compensación horaria de las madres que trabajan. Antes no era así, muchos de los TAP se hacían en el horario escolar, y eran dos o tres veces a la semana una hora y media. Ahora son todos los días, tres horas⁶.

La capacitación incluye la entrega de materiales de orientación y trabajo de los monitores; estos materiales son uno de *apoyo al monitor*, otro de *juegos y creatividad*, un texto de apoyo para actividades dirigidas a la *comprensión del medio* que se llama "yo y mi entorno" que tiene un fuerte acento comunitario en relación a la identidad local, y el "hagamos nuestra revista" que es un manual de apoyo al lenguaje.

La estructura de trabajo de los TAP también responde a un diseño original que se traspasó en la capacitación inicial:

"Se tuvo que hacer una diferenciación que no está puesta en el diseño y que se conversó con el Ministerio, que es que la sesión del taller TAP tiene tres momentos porque están respondiendo objetivos distintos, y finalmente la estrategia TAP hasta donde está construida hoy responde a un momento, o sea el apoyo pedagógico que es para lo que están hechos los manuales (10 o 12 sesiones, no el doble que tienen que hacer ahora). El modelo antiguo tiene cierta estructura, absolutamente armada, la acogida, la tarea central, el cierre, etc. En cambio hoy en los TAP SERNAM, eso pasa a ser un momento del taller, y el otro momento tiene que ver con reforzamiento pedagógico, para lo cual no existía material y se entregó alguna orientación a los monitores, respecto al encuadre, qué cosas hacer con los niños en ese minuto. Entonces antes había una estrategia de un taller mucho más condensado, con menos sesiones y con una estructura muy clara. La estrategia es sólo un momento, y el resto del momento reemplaza " la labor parental", y además hay un momento recreativo que debería ser combinado con los otros momentos. Abordar la capacitación este año significó también hacer esa reflexión"⁷.

De acuerdo a lo indicado en la entrevista, lo que se transmitió en la capacitación (que se estructuró en conjunto con MINEDUC) es, a grandes rasgos el modelo que organiza el trabajo de los TAP, esto incluye:

(a) Un primer momento de reforzamiento pedagógico, organizado en una *entrada inicial* (dar la bienvenida, entregar los objetivos del taller, las actividades, enunciar cuáles son las reglas y el sentido de ese momento, ayudar a los niños a adaptarse, etc.), y el *reforzamiento de técnicas y hábitos de estudio*, es decir, orientaciones sobre el rol del monitor, el rol de los niños, la importancia de los hábitos, de los materiales de estudio, de la responsabilización con su aprendizaje, tener que revisar los cuadernos, las tareas, comentar las clases, lo que más les gustó a los niños, reforzar la curiosidad.

(b) Un segundo momento de apoyo pedagógico, poniéndose acento en la escritura y comprensión lectora fundamentalmente, basado en el trabajo con los manuales "hagamos nuestra revista" y "yo y mi entorno", que trabaja la formación identitaria bajo los contenidos del subsector de lenguaje y comprensión. En la capacitación se les dio orientaciones a los monitores respecto de cómo trabajar los manuales.

⁶ Entrevista a Nadiyah Yáñez; Profesional de PIIE.

⁷ Ibídem

(c) Finalmente, existe un tercer momento que es recreativo, y que no es lineal, es decir, puede estar como quiebre con el paso de uno o de otro momento, es un momento que permite no sólo la *recreación simple*, sino que también el desarrollo de habilidades en relación al grupo, al trabajo colaborativo, y para eso también hay un manual, el de "entretenimiento y creatividad" que se puede intercalar en los distintos momentos o puede ser visto como un momento en sí mismo.

El material que se les entrega a los monitores son los mencionados manuales (material proporcionado por el MINEDUC) y algunos módulos de trabajo que confeccionó el PIIE para la capacitación, que contienen orientaciones de apoyo a la labor del monitor. Para la capacitación, el PIIE tuvo que estructurar las sesiones de apoyo, y tuvo que hacer un esfuerzo por sistematizar la experiencia, para incorporar los distintos momentos reseñados. El TAP *antiguo* (o el TAP escuela), a diferencia de esto, era fundamentalmente de apoyo pedagógico, incluyendo la dimensión recreativa y afectiva, pero como parte de la metodología de trabajo y no como momentos distintivos del Taller.

3. ANTECEDENTES METODOLOGICOS DEL ESTUDIO

3.1. Estructura de Operación del Estudio

El estudio de “Percepción de monitores y comunidad escolar respecto de los talleres de aprendizaje TAP 2009”, consideró 5 fases sucesivas de trabajo; estas fueron:

Fase 1: Consolidación de Propuesta de Investigación

Esta fase estuvo destinada a la definición y acuerdo con la contraparte de las principales dimensiones que se derivan de los objetivos específicos del estudio y la elaboración de los instrumentos preliminares de levantamiento de información acordes a estos requerimientos. Para tal efecto, los productos esperados de esta primera fase son:

- el diseño de la investigación con ajustes sugeridos post presentación de la propuesta
- el diseño muestral definitivo del estudio considerando tipo de muestra, criterios de selección, representatividad y errores
- la carta gantt definitiva del estudio, y
- el diseño preliminar de instrumentos de indagación cualitativa, incluyendo pauta de entrevista a PIIE; y pautas de observación y entrevistas cualitativas.

Como consecuencia de esta Fase se elaboró el informe nº 1 del estudio.

Fase 2: Caracterización del *modelo TAP*, sus objetivos y principales actividades

En esta segunda fase se realizó entrevistas a los responsables del equipo PIIE a cargo de la implementación del programa a fin de delimitar sus objetivos, principales actividades y juicio evaluativo de sus resultados.

De manera particular con esta fase se pretendía delimitar el foco principal de los TAP en la actualidad, identificando sus líneas de continuidad y diferenciación con la modalidad anterior a la focalización de niños y niñas cuyas madres participan del programa de empleabilidad de SERNAM.

Fase 3: Levantamiento de Información Cualitativa

La fase 3 del estudio buscaba alcanzar:

- (a) la descripción de la modalidad de trabajo de los TAP, identificando rutinas de trabajo, materiales empleados y técnicas educativas o de apoyo psico-social relevadas, aspectos registrados en observaciones directas de funcionamiento de los talleres.

Junto a esto, también se pretendía recoger:

(b) la percepción y nivel de valoración de los TAP presente en el discurso de actores vinculados a la experiencia, recogidos en un conjunto de entrevistas semi-estructuradas aplicadas in situ.

Para tal efecto se seleccionaron 8 talleres para la aplicación de una serie de instrumentos cualitativos acordes a los objetivos propuestos.

Fase 4: Aplicación Encuesta de Percepción

A partir del conjunto de antecedentes recogidos en las fases anteriores, la cuarta fase del estudio consistió en la construcción y aplicación de una encuesta de percepción de los distintos actores involucrados directa e indirectamente en los TAP.

Fase 5: Análisis Integrado y redacción de Informe Final

La quinta fase, finalmente, corresponde al análisis integrado del material para la redacción del presente Informe Final, incluyendo una síntesis de las principales fortalezas y debilidades de la implementación de los TAP y la realización de una propuesta de recomendaciones que permitan mejorar la implementación de los TAP y la satisfacción de los usuarios.

3.2. Estrategia Metodológica

De acuerdo a los antecedentes disponibles, durante el año 2009 se desarrollaron talleres TAP en aproximadamente 25 comunas del país, con la participación de un número superior a los 1500 niños. Para tal efecto, originalmente se estimó la participación de 232 monitores para que cubriesen adecuadamente esta demanda.

El estudio incluyó la indagación en terreno en 5 regiones del país (regiones V y Metropolitana en la fase cualitativa, y regiones II, V, VII y VIII en la fase cuantitativa). El potencial de casos a cubrir en el estudio, superaba el 65% del total de niños atendidos en el conjunto de talleres TAP propuestos para el año 2009.

La indagación en terreno incluyó:

1. Una fase cualitativa dirigida a:

(i) la descripción de la modalidad de trabajo de los TAP, identificando rutinas de trabajo, materiales empleados y técnicas educativas o de apoyo psico-social relevadas, aspectos registrados en observaciones directas de funcionamiento de los talleres; y

(ii) la indagación sobre la percepción y nivel de valoración de los TAP presente en el discurso de actores vinculados a la experiencia, recogidos en un conjunto de entrevistas semi-estructuradas aplicadas in situ.

La realización de entrevistas cualitativas y aplicación de pautas de observación y registro en terreno, siguió los lineamientos centrales definidos en los términos de referencia de

este estudio. Esto es, la selección de 8 talleres TAP en ejecución en las regiones seleccionadas.

En cada experiencia se realizó:

- (a) una actividad de observación del taller,
- (b) entrevista a uno o dos monitores a cargo del taller,
- (c) la entrevista a lo menos a una madre cuyo hijo o hija participe regularmente en el taller,
- (d) la entrevista a un profesor del establecimiento educacional donde funciona el TAP y que tuviesen entre sus alumnos beneficiarios de esta actividad, y
- (e) la entrevista al director (o su representante directo) del establecimiento donde funcionaba el TAP.

El detalle de esta indagación se presentó en el Informe de Avance 2, consistente en la descripción detallada de la experiencia de los ocho talleres seleccionados. En breve, las principales características de estos talleres son las siguientes:

Tabla 1
Principales características de niños/as inscritos en el TAP

Comuna	Número de niños inscritos	Asistencia promedio	Monitores	Experiencia previa TAP
Colina	17	14	2	si
El Quisco	55	30	5	si
Quillota	40	30	4	si
Concón I	12	6	2	si
Concón II	20	14	2	si
Concón III	20	16	2	si
Calle Larga	60	48	6	si
San Felipe	20	16	2	si

Como puede verse, se visitó el taller desarrollado en la comuna de Colina (única experiencia efectiva durante el año 2009 en la Región Metropolitana), y 7 TAP desarrollados en la V Región. Aunque en ese caso, se presentan tres talleres implementados en la comuna de Concón, en sentido estricto, estas experiencias corresponden a diferentes escuelas de la comuna.

Los TAP difieren en el número total de niños inscritos (desde 60 a 12 casos), el promedio de asistencia a las actividades y el número de monitores a cargo del trabajo con los participantes. Más allá de lo anterior, en las 8 escuelas visitadas existe una experiencia acumulada en el tiempo de desarrollo de los TAP, cuestión que, como se verá, influye de manera significativa en la relación monitores-actores educativos de los establecimientos educacionales.

2. Junto a lo anterior, la indagación en terreno también incluyó una fase de indagación cuantitativa, consistente en la selección de una muestra de talleres TAP en ejecución donde se aplicó un instrumento estructurado a:

- (i) todos los monitores que participaban del taller;
- (ii) las madres de los niños asistentes al TAP que estén presentes en la fecha de aplicación, considerando un número mínimo de casos; y
- (iii) los profesores jefe de los niños asistentes al TAP que trabajaran en la escuela en que se realiza dicho taller.

Sobre la base de los antecedentes disponibles, para esta parte del estudio se definió un tamaño muestral de talleres TAP según los datos de cada región del estudio. El siguiente cuadro resume lo anterior.

Tabla 2
Tamaño muestral de Talleres TAP según región (Total casos)

Región	Talleres
2	37
5	50
7	25
8	13
Total	125

Pese a lo anterior, tal como se recogió en extenso en el Informe nº 3, en varios casos no se realizaron los Talleres TAP por lo que fue necesario redefinir la muestra definitiva, eliminando, además, los casos donde no fue posible encuestar a los monitores.

Como consecuencia, en esta fase de trabajo se aplicó el conjunto de instrumentos de encuesta en un total de 42 establecimientos educacionales, donde se realizaron en total 118 encuestas a monitores, 102 a madres cuyos hijos era participantes del TAP y 38 encuestas a profesores.

Esto equivale, respectivamente al 81,9%, 70,8% y el 84,4% de la muestra total originalmente propuesto, cuestión que resulta satisfactorio en relación al tiempo disponible y las condiciones de realización del trabajo en terreno (durante el primer mes de trabajo en terreno se verificó un paro de actividades de docentes en las regiones de estudio, cuestión que dificultó el acceso a los establecimientos y los actores educativos).

La siguiente tabla consigna la situación final del trabajo desarrollado en terreno, tanto en la fase de indagación cuantitativa (según porcentaje de encuestas realizadas y no realizadas) como en la fase de indagación cualitativa (según instrumento aplicado):

Tabla 3

Resultado final de trabajo en terreno de indagación cuantitativa y cualitativa

Número total de encuestas TAP realizadas en trabajo de terreno: Indagación Cuantitativa					
Tipo de cuestionario	Encuestas totales a realizar	Encuestas Realizadas	% encuestas realizadas	Encuestas faltantes	% encuestas no realizadas
Monitor	144	118	81,90%	26	18,10%
Mamás	144	102	70,80%	42	29,20%
Profesor	45	38	84,40%	7	15,60%
Total	333	258	77,50%	75	22,50%
Número de entrevistas y observaciones TAP realizadas en trabajo de terreno: Indagación Cualitativa					
Instrumento	Actor Educativo	Entrevistas y observaciones total a realizar	Entrevistas y observaciones realizadas		
Entrevistas	Monitor	8	17		
	Directivo	8	10		
	Mamás	8	8		
	Profesor	8	8		
Observaciones	–	8	8		

En el siguiente capítulo se resumen los principales resultados del estudio a partir de la información recogida en estas dos fases sucesivas de indagación empírica.

4. SOBRE EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS TAP

4.1. Implementación y Desarrollo de los TAP

Como se señaló en la sección de antecedentes metodológicos, la estrategia seguida para recoger información que permitiese caracterizar el proceso de implementación de los talleres TAP incluyó una primera fase de carácter cualitativa y, con posterioridad, la aplicación de un instrumento estructurado al conjunto de los principales actores⁸ del proceso en una muestra de talleres de las regiones seleccionadas.

La primera fase estaba destinada a levantar un diagnóstico inicial del proceso de implementación de los TAP y los principales nudos problemáticos, así como logros alcanzados en su desarrollo. Tal diagnóstico permitiría profundizar en estos ámbitos en la fase siguiente de indagación.

Las siguientes 4 tablas muestran una síntesis de las secciones incluidas en el informe nº 2 del estudio (Informe Cualitativo), de acuerdo a la información obtenida a partir de las visitas realizadas a los 8 talleres en la fase de indagación cualitativa del estudio.

La tabla nº 4 detalla información y datos generales de los TAP visitados. La tabla siguiente muestra una síntesis del proceso de implementación del TAP, que incluye brevemente: caracterización del TAP en la escuela, antecedentes sobre el perfil u procedimiento de selección de los monitores, el vínculo de éstos con los actores del establecimiento y con los agentes institucionales a cargo de la gestión del TAP, y las condiciones físicas de realización de los talleres. La tabla nº 6 detalla una síntesis del *informe narrativo* de los principales aspectos recogidos en la actividad de observación de funcionamiento de los talleres, y que corresponde a la sección de proceso de desarrollo de los TAP, que contiene: principales actividades emprendidas, formas de interacción entre actores, uso de recursos y planificación de las sesiones. Por último, se incluye la tabla nº 7 que corresponde a una síntesis del grado de satisfacción y la opinión de los actores del proceso sobre el desarrollo de los TAP.

⁸ En rigor, el único actor no encuestado son los niños beneficiarios de los talleres quienes, debido a su perfil etario, no resulta pertinente su entrevista vía la metodología de indagación definida para este estudio. Con todo, la visita en terreno permitió la observación de la dinámica de trabajo de los talleres y la realización de entrevistas informales, cuestión que ayudó a delimitar un diagnóstico de la participación e interés de los niños en las actividades propuestas en sus respectivos talleres.

Tabla 4
Información y Datos Generales de los TAP⁹

Comuna	Nº de años que se implementa el TAP en la escuela	Nº de talleres en la escuela	Nº de Monitores	Niveles en que se encuentran los niños	Nº de niños inscritos/asistencia promedio a taller observado	Datos del monitor 1			Datos del monitor 2		
						Edad/Sexo	Estudios-Actividad Complementaria	Años Monitor TAP	Edad/Sexo	Estudios-Actividad Complementaria	Años Monitor TAP
Colina	3	1	2	3º, 4º, 5º, 6º y Básico	17 / 14	38/M	Secretariado-S/A	1	-	-	-
El Quisco	6	1	5	1º, 2º, 3º, 5º y 8º Básico	55 / 30	26/M	1 año de Teatro y medio semestre de Informática-S/A	4	25/M	Sin estudios Superiores-trabajo Partime	1
Quillota	8	2	4	3º, 4º, 5º y 6º Básico	40 / 15	24/H	Estudiante de 5º año de trabajo social	1	22/H	Operador de sistemas-trabajos temporales	1
Concón I	2	1	2	2º a 6º Básico	12 / 6	21/H	Técnico en Turismo EMTP-trabajos esporádicos	1	20/M	Técnico en Turismo EMTP-Madre S/A	1
Concón II	Siempre hubo TAP-Escuela	1	2	3º, 4º, 5º y 6º Básico	20 / 14	21/M	Está en Pre Universitario-Dirigente Scout y trabajo Partime	1	24/M	Está en Pre Universitario-Dirigente Scout y trabajo Partime	1
Concón III	Hubo TAP-Escuela años anteriores	1	2	PK, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Básico	20 / 15	19/M	Servicio de Turismo EMTP-Pre Universitario	1	19/M	Técnico en Construcción EMTP-Trabajo Partime	1
Calle Larga	Hubo TAP-Escuela años anteriores	3	6	PK, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Básico	60 / 16	24/M	Estudiante Pedagogía Educación Básica-S/A	1	19/H	Estudiante Pedagogía Educación Básica-S/A	1
San Felipe	Hubo TAP-Escuela años anteriores	1	2	PK, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Básico	20 / 16	24/H	Estudiante de último año Ped. Educación Física	1	24/M	Estudiante de último año Ped. Educación Física	1

⁹ Simbología: S/A= Sin Actividad. El monitor no tiene otra actividad complementaria además del TAP; H=Hombre; M=Mujer.

Tabla 5
Síntesis Proceso de implementación de los TAP¹⁰

Comuna	Caracterización de los TAP en la escuela	Fases de implementación de los TAP	Perfil y procedimientos de selección de monitores	Relación Monitores TAP - Escuela	Relaciones Monitores TAP – Instituciones externas	Condiciones (físicas, recursos) definidas para desarrollo TAP
Colina	Dos de los niños son hijos de madres del PMJH de SERNAM (uno es de otra escuela). Existe desconocimiento sobre cuántos niños son hijos de madres jefas de hogar.	Ausencia de estrategia focalizada para congregarse a hijos de madres jefas de hogar. Fue decisión de los niños su participación.	Alta informalidad en el procedimiento de selección de monitores y una escasa claridad en el perfil requerido (monitores son madre e hijo).	Frágil articulación Escuela – TAP, hay un bajo nivel de colaboración que debilita el potencial pedagógico del TAP.	Escaso acompañamiento y supervisión de las instituciones externas. Sólo representantes del SERNAM visitan el TAP.	Condiciones físicas adecuadas. Facilidad de la gestión del material TAP a los monitores.
El Quisco	Asisten sólo niños del mismo colegio. Todos son hijos de madres jefas de hogar o que pertenecen al PMJH de SERNAM.	SERNAM derivó madres del PMJH al TAP. Monitoras completaron los cupos con otras madres jefas de hogar de la escuela.	Las monitoras fueron contactadas por la Municipalidad para el trabajo, no existiendo proceso de selección posterior a la capacitación.	El TAP es percibido por directivos como una iniciativa externa. Algunos docentes entregan apoyo informal voluntario.	Se percibe apoyo de parte del SERNAM más que de DEPROV, de tipo logístico-administrativo. Se demanda apoyo pedagógico.	El lugar físico destinado para el TAP es inadecuado. El material es evaluado como suficiente.
Quillota	Todos los niños participantes son de la misma escuela. La escuela no tiene registro de los niños que son hijos de madres jefas de hogar.	Implementación desorganizada. Hubo conflictos y resistencias con el cambio del modelo antiguo a TAP-SERNAM.	Procedimientos informales de selección de monitores, basados en contactos laborales. No hay claridad respecto del perfil de monitor requerido.	Relación casi nula y tensa entre monitores y directivos o docentes. No se entrega apoyo pedagógico ni supervisión.	Se percibe apoyo logístico-administrativo de parte de SERNAM. Se describe un “triángulo institucional” sin una clara dirección.	Aunque se dispone de dos salas para los TAP, hubo conflicto con profesores que reclaman falta de limpieza.
Concón I	Todos los niños son hijos de madres jefas de hogar y algunas de ellas pertenecen al PMJH de SERNAM, pero se desconoce el número.	Hubo resistencia inicial por parte de la escuela para implementar el TAP. Dificultad para completar cupos, ya que el horario TAP coincide con otros talleres EP.	Los monitores fueron contactados a través de la OMIL. Fueron asignados a la escuela sin existir proceso de selección ni intervención del establecimiento.	Existe supervisión sólo de tipo administrativa de parte de la Jefe de UTP hacia los monitores y vínculos informales con profesores, sin apoyo pedagógico.	Coordinadora del SERNAM visitó ocasionalmente el TAP inicialmente. DEPROV mantiene contacto sólo con directiva de la escuela, no con monitores.	Espacio físico adecuado. Dificultades con el suministro de colaciones, el que es controlado por una paradocente de la escuela.

¹⁰ Simbología: PMJH=Programa para Mujeres Jefas de Hogar del SERNAM; EP: Extra Programáticos.

Concón II	Los niños que asisten son de la misma escuela, la mayoría hijos de madres trabajadoras. Otros niños asisten voluntariamente. La escuela desconoce si son madres del PMJH.	La escuela implementó el TAP con favorable disposición. Completó las vacantes con los requisitos solicitados, incluyendo a niños cuyas madres no los apoyaban en sus deberes escolares.	El director postuló a jóvenes dirigentes scout de la misma escuela para ser monitores. Fueron asignadas dos de ellas, sin que éste u otro actor educativo tuvieran incidencia en el proceso de selección.	Existe una relación favorable entre los actores educativos y las monitoras, pero se evidencia dificultad de articular un trabajo más funcional a los objetivos y metas formativos de los niños.	Hubo una reunión inicial en el DAEM, junto al director y monitoras. De parte de DEPROV se visita el TAP mensualmente. No se informa sobre la presencia de vínculo con coordinadora SERNAM.	Espacio físico y facilitación de colaciones adecuadas. El material fungible es considerado en parte como inadecuado e insuficiente.
Concón III	Algunos de los niños son hijos de madres que participan en el PMJH. El resto responde a un perfil de madres trabajadoras o con necesidad de apoyo en el período post jornada escolar.	Disposición favorable de la escuela para implementar TAP-SERNAM. Se negoció con autoridades la posibilidad de incluir a niños en <i>situación de vulnerabilidad</i> .	Las monitoras son ex estudiantes de la escuela. Para la selección de monitores se privilegió vínculos existentes entre monitores - escuela, por sobre la experiencia en prácticas pedagógicas o en trabajos similares.	El TAP es visto como una actividad externa valiosa, y parte de sus actividades están asociadas a un plan de trabajo institucional (Apoyo pedagógico de parte de la jefa de UTP, no de docentes).	Vínculo prácticamente inexistente entre las monitoras e Instituciones externas (DEPROV, DAEM, Coordinadoras del PMJH). Falta de supervisión y apoyo material para la realización del TAP.	El TAP tiene a su disposición todas las dependencias de la escuela. Las monitoras recibieron sólo inicialmente el suministro de materiales.
Calle Larga	10 de los niños son hijos de mujeres pertenecientes al PMJH; el resto son estudiantes de la escuela que presentan dificultades de aprendizaje y conducta, y/o en <i>condición de vulneración social</i> .	Alta participación institucional para la organización inicial del taller (Directiva, DAEM, SERNAM, monitores). Se amplió la convocatoria a otros niños, debido a baja asistencia de los del perfil convocado.	El proceso de selección de los monitores fue llevado a cabo por la dirección municipal. No es requisito el tener experiencia previa en la realización de trabajo con niños, aunque se trata de una situación <i>deseable</i> .	El TAP el que es visto mayormente como una iniciativa <i>anexa externa</i> . No existen canales formales de interacción entre monitores y profesores, que posibiliten un seguimiento del TAP.	No existe claridad en la definición de los roles que cada uno de los actores institucionales tiene respecto al TAP y a los monitores. Se demanda mayor supervisión y comunicación con instituciones externas.	El TAP no cuenta con sala definida, debiendo utilizar sólo los espacios que se encuentren desocupados en la escuela. Esto ha dificultado la mantención de los materiales.
San Felipe	2 de los niños que asisten al TAP provienen de otras escuelas. Algunos son hijos de madres que participan en el PMJH y las demás son jefas de hogar que requieren el cuidado de sus hijos en el horario posterior a la jornada escolar.	El SERNAM derivó inicialmente a niños hijos de madres del PMJH al TAP. Pero debido a la baja asistencia de estos niños al TAP, la escuela y los Monitores completaron los cupos con otras madres jefas de hogar de la escuela.	Los monitores fueron contactados por el DAEM, sin embargo, habían realizado su práctica profesional previamente en la misma escuela y tenían experiencia en trabajo con niños. Esto permitió su selección definitiva.	Exigua comunicación y transferencia de experiencias pedagógicas entre monitores y profesores; se observa particularmente preocupación de la dirección del establecimiento hacia el TAP.	El TAP es visitado por la Coordinadora de SERNAM, quien supervisa y entrega apoyo de tipo administrativo. Los monitores desconocen la institución y persona a la cual se encuentran subordinados laboralmente.	Espacio físico adecuado. Sin embargo, los monitores han auto-gestionado recursos adicionales, debido a la poca disponibilidad de material complementario para las actividades.

Tabla 6
Síntesis Proceso de desarrollo de los TAP

Comuna	Estructura/Principales actividades	Ambiente socio-afectivo / Interacción monitores-niños	Uso de recursos didácticos/pedagógicos	Planificación de Sesiones
Colina	Predominan acciones y actividades paralelas (juego, reforzamiento, manualidades al mismo tiempo).	Ambiente relativamente positivo, pero a veces la falta de estructura y conducción grupal provocaba desinterés y desorden de parte de los niños.	Uso de material fungible. Actividades basadas en manuales facilitados en la capacitación PIIE.	No hubo planificación formal escrita de la sesión.
El Quisco	Se da un momento de reforzamiento escolar, seguido de un momento extenso de tipo recreativo.	Ambiente general distendido, no escolar, e incluso un poco desordenado. Los niños se muestran contentos, inquietos, pero interesados y participativos.	Uso de material fungible y de implementos electrónicos. Se han usado manuales facilitados en la capacitación PIIE.	Se planifica oralmente el día anterior a cada sesión.
Quillota	Se da una seguidilla de actividades dirigidos por distintos monitores: Tareas, reforzamiento y recreación.	Ambiente general relajado y positivo. Los niños deambulan libremente por la sala e interactúan espontáneamente entre ellos y/o con los monitores.	Libro de geometría de la monitora y se señala el uso de manuales facilitados en la capacitación PIIE.	Planificación escrita previa a la sesión.
Concón I	Momento de reforzamiento escolar, seguido de un momento pedagógico, y finalmente se desarrolla un momento recreativo.	Ambiente tranquilo y relajado. La mayoría de los niños se muestran interesados y participativos. Monitores denotan en ocasiones dificultades en el manejo de grupo.	Uso de material fungible y revistas. Actividades basadas en manuales facilitados en la capacitación.	Planificación mayor de actividades pedagógicas que recreativas.
Concón II	Se dan los 3 momentos señalados en la capacitación PIIE claramente definidos (reforzamiento escolar, recreativo y pedagógico).	Ambiente muy positivo, observándose un comportamiento adecuado y participativo de los niños, y una actitud activa de las monitoras en el desarrollo de las distintas actividades.	Textos de estudio y material pedagógico-didáctico. Actividades basadas en los manuales entregados en la capacitación PIIE.	Sesiones planificadas semanalmente por las monitoras.
Concón III	Se dan los 3 momentos señalados en la capacitación PIIE, (Reforzamiento escolar o tareas, pedagógico y recreativo).	Ambiente relajado y grato para el desarrollo de las actividades. Relación jerárquica y al mismo tiempo horizontal entre monitoras y niños.	Material pedagógico-didáctico y juguetes. Uso de manuales entregados en la capacitación PIIE.	Sesiones planificadas el día anterior por las monitoras.
Calle Larga	Se dan 3 espacios principales: Apoyo al desarrollo de tareas escolares; espacio pedagógico o de trabajo manual-artístico; y espacio de recreación.	Relación e interacción lúdica con fuerte carga afectiva. Preocupación general por el acompañamiento los niños, quienes demuestran interés y motivación por realizar las tareas.	Textos de estudio y material pedagógico-didáctico (Greda, lápices, papel).	Planificación mayor de actividades pedagógicas que recreativas.
San Felipe	Se dan 3 espacios principales: Espacio de apoyo a la realización de tareas escolares; espacio de creación artística y espacio pedagógico-recreativo.	Relación jerárquica y al mismo tiempo horizontal entre monitoras y niños. Predomina un vínculo afectuoso, sin que limite una estructura de orden necesario para el desarrollo de las tareas.	Predominancia de material para trabajos manuales. Uso de material e implementos deportivos.	La sesión se encontraba planificada con anterioridad por los monitores.

Tabla 7
Síntesis Grado de Satisfacción y Opinión de actores

Comuna	Percepción del (de los) Monitor (es)	Percepción de Actores Educativos (Directivos y Profesor)	Percepción de la Madre
Colina	Se demanda: Incorporación de temáticas más relevantes para el trabajo práctico en la capacitación; Apoyo de parte de instituciones externas encargadas; mayor cantidad y variedad de materiales.	Se valora altamente el objetivo del TAP sobre el cuidado de hijos de madres jefas de hogar. Se critica el extenso horario y que en este modelo se dejan de lado fines pedagógicos.	Alta valoración del TAP, del servicio que entrega y de la labor de los monitores. Se sugiere extensión de horario y que no sea interrumpido en vacaciones o en verano.
El Quisco	El TAP es considerado un excelente beneficio para los niños, que les permite estar acompañados y apoyados escolarmente. Se demanda una capacitación más prolongada y mayor apoyo institucional de la escuela.	Se valora el objetivo del TAP sobre el cuidado de hijos de madres JH. Escaso conocimiento sobre el desarrollo del TAP. Se demanda mayor preparación pedagógica de monitores.	Agradece y valora altamente la labor de las monitoras. Evidencia cambios muy favorables en sus hijos. Sugiere mejora en las condiciones físicas del TAP.
Quillota	Se critica la capacitación en tanto entregó contenidos muy superficiales, además de haber sido extenuante. Se demanda mejor organización de parte de instituciones a cargo y apoyo de parte de la escuela.	Opinión crítica sobre el cambio de modelo del TAP-escuela al TAP-SERNAM. Se solicita que se de la opción a la escuela de elegir el modelo según sus necesidades y acortar el horario.	Evidencia cambios positivos en el rendimiento escolar de su nieta. Sugiere mayor exigencia de parte de monitores en el manejo conductual y respeto a normas.
Concón I	Aunque evalúan positivamente la capacitación, los monitores demandan que tenga instrucción pedagógica y en manejo grupal. Solicitan contar con más apoyo y acompañamiento de parte de la escuela.	Señalan tener escaso conocimiento sobre el desarrollo del TAP. Se sugiere que la escuela tenga incidencia en la selección de monitores.	Agradece y valora altamente el servicio recibido. Sugiere acomodar el horario del TAP respecto a otros talleres EP y fomentar la difusión y desarrollo del TAP.
Concón II	Se evalúa satisfactoriamente la capacitación, pero se sugiere que sea menos agotadora. Se demanda mejorar el pago a los monitores por la labor realizada y tener la opción de elegir los materiales facilitados.	Se valora altamente el objetivo del TAP-SERNAM y la labor de las monitoras. Se sugiere que haya mayor conexión entre el trabajo de las monitoras y los profesores.	Valora la estructura pedagógica/recreativa del TAP. Se sugiere las monitoras realicen mayor refuerzo escolar en áreas de formación general (lenguaje/matemáticas).
Concón III	Evaluación positiva de la capacitación. Se demanda mejorar el pago a los monitores, y la comunicación con instituciones externas, para que exista mayor definición de roles y funciones de los actores involucrados.	Se acoge el nuevo modelo TAP, intentando mantener el énfasis pedagógico del antiguo modelo. Se valora la labor de las monitoras, sugiriendo mejorar sus condiciones laborales.	Valora la labor de las monitoras, destacando el buen trato que tienen con los niños del TAP.
Calle Larga	Evaluación positiva de la capacitación, aunque su déficit refiere en la instrucción sobre el trabajo con grupos grandes de niños. Se percibe falta de interés de parte de la escuela por el desarrollo del TAP.	A nivel escuela no se ha recibido la información necesaria para implementar adecuadamente el TAP, denunciando falta de organización. Baja valoración de la figura de los monitores.	Valoración positiva del TAP y de los monitores, pues ha sido un aporte para el desempeño académico de su hijo. Sugiere contar con mejores materiales de trabajo.
San Felipe	Evaluación regular de la capacitación, indicando que los contenidos fueron muy superficiales, y describen los manuales entregados como poco conectados a la realidad motivacional de los niños del TAP.	Valoración positiva del TAP-SERNAM, aunque demandan un enfoque que no pierda de vista el apoyo a los procesos de aprendizajes en paralelo con los objetivos del TAP actual.	Alta valoración del TAP y de los monitores por el apoyo brindado a ella para poder trabajar y por el apoyo académico a sus hijos. Sugiere aumentar el horario del TAP.

Como se detalla en el informe nº 2 del estudio, entre las principales conclusiones de la fase de indagación cualitativa destaca:

(a) El reconocimiento del logro de instalación del nuevo modelo TAP orientado al cuidado de hijos de madres trabajadoras. En efecto, la indagación permite sostener que modelo TAP-SERNAM se ha logrado instalar en las escuelas como una oferta regular introduciendo un objetivo novedoso a los TAP, distinto al énfasis pedagógico que caracterizó al modelo inicial surgido en el marco del Programa P900: apoyar a las madres trabajadoras jefas de hogar por medio del cuidado de sus hijos e hijas. Ello implica que ahora los TAP se ofrecen de lunes a viernes después de la jornada escolar, y que su meta-objetivo está relacionada con una variable *extra escuela*, esto es, la situación socio-laboral de las madres participantes.

De acuerdo a los resultados recopilados en los ocho estudios de caso, destaca especialmente el nivel de satisfacción de las madres. También se valora por parte de las madres y los monitores de los TAP los avances visibles en la situación de los niños, en ámbitos como habilidades de socialización, autoestima y confianza en sí mismos, y en ciertos casos, el mejoramiento en el rendimiento escolar.

(b) Pese a esta evaluación positiva sobre el proceso de instalación de los TAP, de igual manera la indagación permitió evidenciar que uno de los principales nudos críticos en la implementación de este nuevo modelo de TAP es la baja adhesión observada entre los actores educativos (directores, equipos técnicos, docentes) con esta modalidad de taller. En la gran mayoría de los casos, el TAP no cumple con sus expectativas y, aunque varios de los entrevistados valoran la ayuda que se les pueda brindar a las madres jefas de hogar, se argumenta que este nuevo giro en el modelo de los TAP prioriza el cuidado de los niños, por sobre el trabajo pedagógico.

Ello resulta en un tipo de “custodia” para cumplir fines sociales, desplazando así fines propiamente educativos que corresponden a la *tarea natural* de la escuela. Como consecuencia, estos actores no se sienten comprometidos con el desarrollo de los TAP, pues no involucra su área de trabajo, ni las metas del propio establecimiento. Por el contrario, a muchos de éstos les parece que se ha perdido un trabajo valioso que cumplían los TAP anteriormente, como es focalizar el trabajo con aquellos niños con dificultades de aprendizaje (el conjunto de las escuelas visitadas en esta etapa corresponden a establecimientos que tienen una experiencia anterior en el desarrollo de los TAP Escuela). En ese sentido, desde estos actores emerge un discurso donde predomina la idea de que *hay un antes y un después en los TAP*, donde lo anterior es reconocido como positivo y lo actual como mayormente problemático, careciendo de un aporte relevante a los objetivos y metas pedagógicas educativas del establecimiento (así lo resume una docente entrevistada: *“Cuando yo llegue a esta escuela, era una escuela que pertenecía a los P900, en ese momento era la directora la que estaba más a cargo, se trabajaba en 3ro y 4to básico con monitores que también eran parte de la comunidad”(…)* *“Ahí era más bien un apoyo pedagógico y estaba inserto dentro del horario de los niños, ahora, en este momento ha cambiado porque ya esta para una realidad diferente con las madres jefas de hogar” (...)* *“Lo que me sorprendió fue que ahora se hiciera en otra instancia (en otro horario), y que sirva como apoyo para las mamás jefas de hogar, aunque también es como un apoyo para el trabajo de los profesores, aunque más distante”).*

Esta situación afecta el nivel de apoyo que los actores de las escuelas realizan a los monitores TAP. En la mayoría de los casos de estudio se describe un quiebre en la alianza escuela-TAP, cuestión *sentida y lamentada* por parte de los monitores.

(c) Otro aspecto relevante recogido de la experiencia de implementación de los TAP, dice relación con el apoyo institucional existente para el desarrollo del trabajo de los monitores. Como se recoge de los casos revisados, una de las observaciones críticas más reiteradas radica en que existe un débil apoyo y acompañamiento a la implementación de los TAP por parte de los agentes impulsores de la iniciativa.

El equipo comunal de SERNAM es la institución más cercana a la implementación, pero brinda un apoyo más bien logístico y administrativo. Por otra parte, el rol del DEPROV o los DAEM, en la mayoría de los casos, se ha reducido a realizar los pagos a los monitores y un seguimiento burocrático del proceso. El rol del PIIE, organismo que desarrolló la figura de los TAP a lo largo de la década anterior, se ha reducido a la tarea de brindar la capacitación inicial a los monitores participantes.

En consecuencia, la información recogida en terreno destaca un débil apoyo pedagógico en la implementación de las tareas, constituyendo el ámbito temático que genera mayor demanda por parte de los monitores.

(d) Finalmente, la modalidad de trabajo de los TAP evidencia la asunción por parte de los monitores del modelo de trabajo institucional sugerido en las actividades de capacitación (esto es, un primer momento de reforzamiento pedagógico y apoyo a la realización de obligaciones escolares, un segundo momento de apoyo pedagógico a través de la realización de ejercicios y actividades de escritura y comprensión lectora, y finalmente un tercer momento de implementación de actividades recreacionales).

Con una mayor predominancia de las actividades recreativas, los TAP constituyen espacios de participación de niños de edades disímiles (entre 6 y 12 años), por lo general motivados en las actividades propuestas y con una asistencia promedio (informada por los monitores) regular durante los cinco días de la semana de actividades.

La siguiente matriz¹¹ resume los principales resultados y aspectos del proceso de implementación y de desarrollo de los TAP en las escuelas visitadas en la fase cualitativa de este estudio:

¹¹ Simbología de la Matriz para interpretar el Grado de Valoración de la experiencia TAP:

+	Valoración muy positiva de la experiencia TAP por parte de la escuela y de los actores involucrados.
+ -	Existe aceptación y valoración general de la experiencia TAP, con presencia de algunos elementos considerados negativos en el proceso.
- +	Valoración general que enfatiza nudos negativos de la experiencia TAP por parte de la escuela y de los actores involucrados, a pesar de que hay ciertos elementos logrados y aceptados del proceso.

Tabla 8

Matriz integrada de los principales aspectos del proceso de implementación y de desarrollo de los TAP

Comuna	Grado de valoración experiencia	Relación monitores-escuela	Condiciones físicas implementación	Cumplimiento programa de trabajo TAP	Objetivo explicitado	Síntesis aspectos positivos	Síntesis aspectos negativos
Colina	+/- Aceptación logro de talleres TAP, aunque debilidad en el vínculo taller-escuela y baja participación hijos de mujeres jefas de hogar	Débil; relación sólo en ámbitos administrativos	Adecuadas	Logrado; se desarrollan fases propuestas para el TAP	Énfasis en cuidado infantil	(a) Reconocimiento y aceptación general de actores; (b) utilidad práctica de textos de trabajo; (c) valoración perfil monitores; (d) alto nivel de satisfacción madres	(a) Pérdida de objetivos pedagógicos de talleres TAP; (b) bajo porcentaje de niños participantes y pocos casos de beneficiarias PMJH (c) débil apoyo institucional al proceso de los TAP
El Quisco	+/- Aunque existe valoración de experiencia, no existe consenso acerca de logros, particularmente pedagógicos	Débil; existe una distancia entre equipo TAP y actores de escuela. Se considera, básicamente, como una experiencia externa	Espacio considerado insuficiente para el desarrollo de actividades	Logrado; se desarrollan fases propuestas para el TAP	Énfasis en cuidado infantil y apoyo en autoestima de niños participantes	(a) Alto nivel de satisfacción madres; (b) compromiso y vocación de monitoras; (c) logros concretos en conductas y actitudes de niños	(a) Débil apoyo institucional para el desarrollo del TAP; (b) espacio físico inadecuado; (c) desvinculación actores de la escuela con actividades del TAP
Quillota	+/- Se reconoce el cumplimiento del objetivo, aunque se critica, por parte de actores educativos, el cambio del modelo TAP-escuela	Débil; relación formal y posición crítica de la escuela frente al modelo actual TAP	Adecuadas	Logrado, aunque los monitores consideran que capacitación no es suficiente, valoran y replican el	Énfasis en cuidado infantil y acompañamiento a niños participantes en el cumplimiento de tareas escolares	(a) Compromiso de monitores y disposición a mejorar su trabajo; (b) utilidad práctica de textos de trabajo; (d) alto nivel de satisfacción	(a) Descontento actores de escuela con actual modelo TAP; (b) débil incidencia de capacitación; (c) consideración crítica sobre la selección de monitores

				modelo propuesto		madres	
Concón I	-+ El TAP no tiene un apoyo y/o valoración explícita de los actores educativos debido a que no se considera parte del Plan de Mejoramiento educativo de la escuela. Los inscritos y la asistencia al TAP es muy baja debido, entre otras cosas, a la superposición de actividades y al no cubrirse el perfil de niños en relación a la situación de sus respectivas madres	Débil, solamente sustentada en el apoyo administrativo para el desarrollo de las actividades	Adecuado, aunque existe restricción de acceso a materiales	Logrado; los monitores implementan el modelo de TAP propuesto	Énfasis en cuidado infantil y apoyo psico-social de niños participantes, aunque se reconocen debilidades en equipo para las tareas de manejo de grupo infantil	(a) Adecuación y disposición de monitores al trabajo con los niños; (b) valoración de madres de la actividad y reconocimiento del apoyo al cuidado de sus hijos	(a) Baja asistencia de niños debido a la superposición de actividades en la escuela y baja convocatoria a partir del objetivo inicial del TAP; (b) débil vinculación y apoyo de la escuela al desarrollo del TAP; (c) debilidades equipo monitores en el manejo del grupo de niños
Concón II	+ Los actores participantes del proceso asumen el modelo TAP y valoran el logro del objetivo de apoyo a madres que trabajan	Adecuado; aunque al igual que en otras experiencias, se señala el límite del nuevo modelo TAP en relación a objetivos específicos, se observa una mayor adecuación funcional a los nuevos objetivos y	Adecuado para el cumplimiento de las actividades, incluyendo espacio físico, equipos y materiales de la escuela	Logrado, se replica el modelo TAP y existe buena evaluación de la capacitación recibida	Énfasis en cuidado infantil, aunque monitores también señalan logros formativos en los niños	(a) Apoyo otorgado por la escuela para la implementación del TAP; (b) relación y comunicación de monitores con docentes de la escuela; (c) valoración de madres de la	(a) Imprecisión sobre los objetivos y modalidad de ejecución del TAP para algunos actores educativos en la escuela; (b) desde el punto de vista de monitoras, baja remuneración recibida por el

		apoyos concretos de docentes a monitores, así como un acompañamiento de la dirección para el éxito de las actividades del taller				actividad de apoyo al cuidado de sus hijos	cumplimiento de sus funciones
Concón III	+ El TAP, aunque alcanza el objetivo propuesto y, en general, es evaluado positivamente, se presenta disociado a la dinámica escolar al interior de la escuela; con todo, existe iniciativas de equipos técnicos por lograr una mejor vinculación	Con limitaciones; se diagnostica una distancia de los actores educativos respecto al objetivo de cuidado infantil por considerarlo ajeno al propósito institucional; con todo, a diferencia de otras experiencias, existen intentos desde la dirección por una mejor articulación de la iniciativa a las tareas de apoyo escolar propiamente tales	Adecuadas; el establecimiento genera las condiciones necesarias para el logro de los objetivos del TAP	Logrado, el equipo de monitores implementa el TAP de acuerdo al modelo original propuesto, aunque se señala la ausencia o el retraso en el envío de materiales de trabajo	Énfasis en cuidado infantil aunque se destacan logros en compromiso y rendimiento escolar	(a) Disposición del establecimiento para habilitación y calidad de los espacios adecuados para el desarrollo del TAP; (b) compromiso de los monitores en el trabajo con los niños; (c) satisfacción de actores por logros alcanzados	(a) Pese a esfuerzos institucionales, débil vinculación de monitores con docentes del establecimiento; (b) muy débil vinculación de monitores con actores de apoyo institucional extra escuela; (c) problemas con los insumos de materiales de trabajo para los TAP
Calle Larga	+ Los actores evalúan positivamente el logro de los objetivos de los TAP; sin embargo, se observa una	Con limitaciones; el establecimiento sólo cumple con obligaciones administrativas, pero se observa una distancia y desinterés de los	No suficientes; no existe por parte de la escuela la habilitación de espacios suficientes para la realización de	Logrado; los monitores aplican el modelo del TAP y valoran capacitación recibida inicialmente	Énfasis en cuidado infantil y desarrollo de actividades lúdicas con los niños	(a) Alto nivel de satisfacción de madres con actividades de cuidado de sus hijos; (b) logros comunicacionales monitores-	(a) Disposición negativa del equipo directivo hacia el desarrollo del TAP; (b) débil vinculación y apoyo institucional extra escuela

	desvinculación de la escuela con la experiencia, redundando no solo en la falta de apoyo profesional, sino que también en la restricción en el uso de espacio para algunas actividades	objetivos del TAP; con todo, de igual manera se reporta un vínculo informal monitores-docentes que ayuda a sortear las dificultades institucionales	los TAP, y existe una rotación que dificulta el desarrollo de las actividades cotidianas			docentes en apoyo al desarrollo del TAP	
San Felipe	-+ El TAP recibe una buena evaluación por los actores involucrados, aunque se observa una desvinculación de los actores educativos respecto a las actividades principales del taller. Destaca prácticas de expulsión de algunos niños del TAP debido a problemas conductuales	Débil; el establecimiento genera las condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades y dispone de apoyo administrativo para el funcionamiento del TAP, pero no existe acompañamiento técnico pedagógico para el trabajo con los niños	Adecuado; el establecimiento genera las condiciones necesarias para el logro de los objetivos del TAP	Logrado parcialmente; los monitores señalan que la capacitación no es suficiente y presenta debilidades para el trabajo recreativo con los niños. De igual manera, su práctica limita el trabajo de apoyo pedagógico y el uso de materiales entregados en capacitación	Desarrollo de trabajo recreativo y deportivo con niños participantes. Los monitores tienen un perfil marcado en el desarrollo de actividades deportivas, imprimiendo este sello particular a su trabajo con los niños	(a) Habilitación de espacios adecuados por parte de la escuela para el desarrollo del TAP; (b) compromiso de los monitores y autogestión para la realización de las actividades; (c) valoración de madres de la actividad de apoyo al cuidado de sus hijos	(a) Modalidad de trabajo que no se adecua, plenamente al objetivo de cuidado infantil (prácticas de expulsión y resistencia para incorporar a niños con problemas conductuales); (b) falta de comunicación escuela-monitores; (c) desaprovechamiento de materiales de trabajo entregados a partir de la capacitación.

Como puede verse pese a que, en términos generales, el proceso de implementación de los talleres TAP tiende a seguir un patrón similar de ejecución, las principales diferencias tienen que ver con el nivel de apoyo administrativo/pedagógico de los actores educacionales hacia los monitores y las condiciones de infraestructura disponibles para la realización de las actividades propuestas.

Lo anterior incide en que la modalidad del taller varía de acuerdo a la disposición institucional (directivos, docentes) de apoyo al TAP y el grado de vinculación de sus tareas con el proyecto educativo de las respectivas escuelas. Este hecho no inhibe (por lo menos en el caso de los establecimientos visitados) que exista un proceso efectivo de implementación de los TAP y, en términos generales, un grado de satisfacción general por los resultados finales del proceso.

En lo que sigue, se presentan los principales aspectos del proceso de implementación recogidos a partir de la indagación cuantitativa:

(1) Los Talleres TAP y su Composición

El estudio en la fase cuantitativa permitió registrar el desarrollo de 66 talleres TAP distribuidos en diversas comunas de las 4 regiones seleccionadas en el estudio¹²; en estos talleres fueron encuestados, como ya se ha señalado, 118 monitores, tal como se resume en la tabla nº 9:

Tabla 9
Distribución total de Talleres TAP y monitores según Región

Región	Talleres	Monitores
Región de Antofagasta	17	30
Región de Valparaíso	26	49
Región del Maule	14	23
Región del Bio-Bio	9	16
Total	66	118

En la gran mayoría de los casos, los TAP funcionan con la participación de dos o más monitores. En la indagación realizada solamente en 7 talleres se informa la existencia de un solo monitor para el trabajo con el conjunto de los niños inscritos para tal efecto. Esta situación corresponde al 10,8% del total de los TAP y al 5,9% del total de los monitores encuestados:

Tabla 10
Distribución porcentual de monitores y Talleres TAP que trabajan con otros monitores en el taller

Forma de trabajo	Monitores	Talleres
Trabajan con otros monitores	94,1 (111)	89,2 (58)
No trabajan con otros monitores	5,9 (7)	10,8 (7)
Total	100 (118)	100 (65)

¹² En anexo se entrega el listado de los establecimientos educacionales donde se desarrollaron los talleres y su ubicación geográfica.

Ahora bien, al consultarse acerca sobre el promedio de niños que asiste a los TAP, en casi el 50% de los casos se informa de un número promedio de 20 niños¹³; en casi un tercio de los casos se reporta un promedio de asistencia por debajo de los 20 niños y un porcentaje un poco menor al 20% del total se señala que la cifra es superior a ese promedio:

Tabla 11
Distribución porcentual de monitores y TAP
según número de niños inscritos

Número de niños inscritos	Monitores	Talleres
Menos de 20	33,1 (39)	32,3 (21)
20	49,2 (58)	49,2 (32)
Más de 20	17,8 (21)	18,5 (12)
Total	100 (118)	100 (65)

El detalle de esta información permite señalar que, de acuerdo a la opinión de los monitores, en promedio asisten 15 niños por taller realizado. Solamente en 4 talleres se consigna la asistencia en promedio de más de 20 niños:

Tabla 12
Distribución porcentual de Talleres TAP
según número de niños que asisten a los Talleres

Número de niños	% Talleres
Menos de 10	7,7 (5)
Entre 10 y 15	47,7 (31)
Entre 16 y 20	35,4 (23)
Más de 20	6,2 (4)
Perdidos	3,1 (2)
Total	100 (65)

La composición de los TAP por sexo es relativamente proporcional, solo en un taller se consigna la asistencia de solo hombres.

Respecto a la composición de los TAP por edad de los niños, la tabla 13 resume la información entregada en las encuestas:

¹³ Como se señaló en el informe cualitativo, existe una variación de asistencia a los talleres, por lo que en el cuestionario se consultó por una estimación promedio de asistencia de niños a los propios monitores.

Tabla 13

Distribución porcentual de Talleres TAP según edad de los niños que asisten, y número promedio de niños según edad (N=65)

Edades	% Talleres	N° de niños promedio
Menos de 6 años	7,7 (5)	1,5
6 años	30,8 (20)	3,4
7 años	50,8 (33)	3
8 años	60,0 (39)	3,8
9 años	64,6 (42)	4,8
10 años	67,7 (44)	5,6
11 años	64,6 (42)	4,8
12 años	52,3 (34)	3,5
Más de 12 años	24,6 (16)	2,6

Como puede verse, la mayor proporcionalidad de casos se concentra en niños de 10, 9 y 11 años respectivamente, aunque la distribución por edad, en sentido general, es bastante extendida entre los 7 y 12 años inclusive. Solamente se observa un descenso importante de la presencia de niños participantes en los TAP en la edad inferior a los 6 años y de aquellos que tienen más de 12 años, respondiendo así al perfil definido originalmente para el desarrollo de los TAP.

Al consultarse a los encuestados respecto a la composición interna de los propios TAP, esto es el grado de combinación de niños de las diferentes categorías de edad arriba señalados, es posible clasificar las experiencias de mayor o menor heterogeneidad. El cuadro y el gráfico siguiente intentan reflejar esta situación:

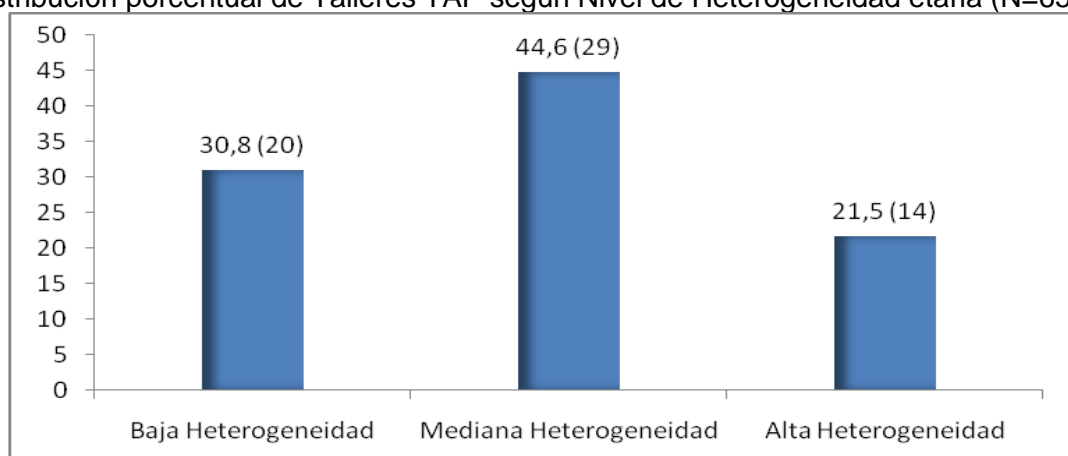
Tabla 14

Índice de heterogeneidad etaria de los TAP según edades de los niños (%)

Heterogeneidad	Edad	Porcentaje
Alta Heterogeneidad	9	3,1 (2)
	8	9,2 (6)
	7	9,2 (6)
Mediana Heterogeneidad	6	7,7 (5)
	5	13,8 (9)
	4	23,1 (15)
Baja Heterogeneidad	3	18,5 (12)
	2	10,8 (7)
	1	1,5 (1)
	Perdidos	3 (2)
	Total	100 (65)

*Índice simple de 1 a 9 según presencia de niños en cada uno de los TAP de acuerdo a las 9 categorías de edad que van desde menos de 6 años hasta más de 12 años.

Gráfico 1
Distribución porcentual de Talleres TAP según Nivel de Heterogeneidad etaria (N=65)



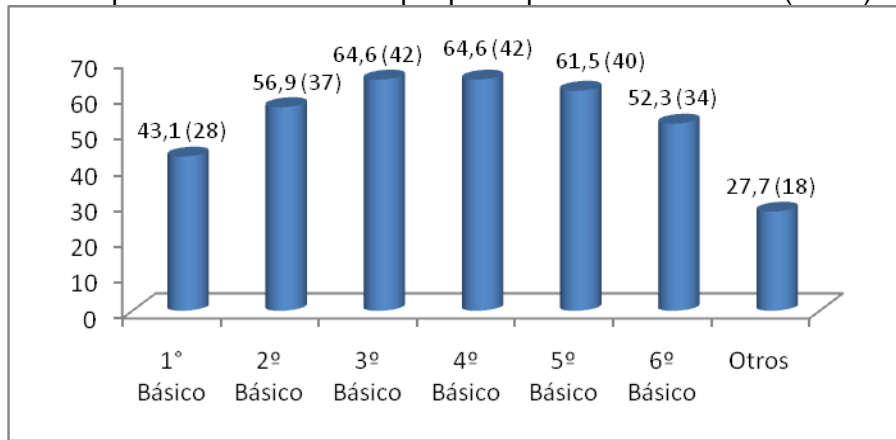
Como puede verse, al revisarse el grado de *heterogeneidad etaria* que conforman los Talleres TAP, se observa que un 30,8% de los casos (20 talleres) presentan una baja heterogeneidad etaria; es decir, en esos TAP las edades de los niños en general son similares. Luego se evidencia un 44,6% de casos (29 talleres) que presentan una mediana heterogeneidad etaria, lo que significa que dentro de ellos se encuentran niños con diferentes edades pero no representan diferencias extremas entre ellos (entre 3 y 6 años de diferencia).

Por último, se observa un 21,5% de Talleres TAP con una alta heterogeneidad etaria existiendo en cada uno de ellos niños de todas las edades, desde aquellos que tienen menos de 6 años hasta aquellos que tienen más de 12 años. Esta situación, por cierto incide en la dinámica de trabajo con el grupo y la complementación metodológica de los monitores para hacer frente al grupo en su conjunto; en el estudio cualitativo, algunos casos destacaban esta situación como una exigencia particular para el trabajo de monitores: la coordinación de actividades para el trabajo de niños con edades disímiles implicaba la conformación de grupos diferenciados dentro de la propia sala o espacio de trabajo, así como también, la especificación de algunas tareas distintivas en consideración a este hecho. Con todo, la diferenciación por edad de los niños participantes no es un factor motivo de reclamo u objeto de cuestionamiento en el trabajo de los monitores¹⁴.

Desde el punto de vista de los cursos a los que asisten los niños participantes de los TAP, la distribución tiende a coincidir con la distribución por edad antes anotada, existiendo una mayor presencia de niños que estudian en 3º y 4º básico:

¹⁴ Véase en el Informe Cualitativo algunas consideraciones en este punto a partir del análisis de casos.

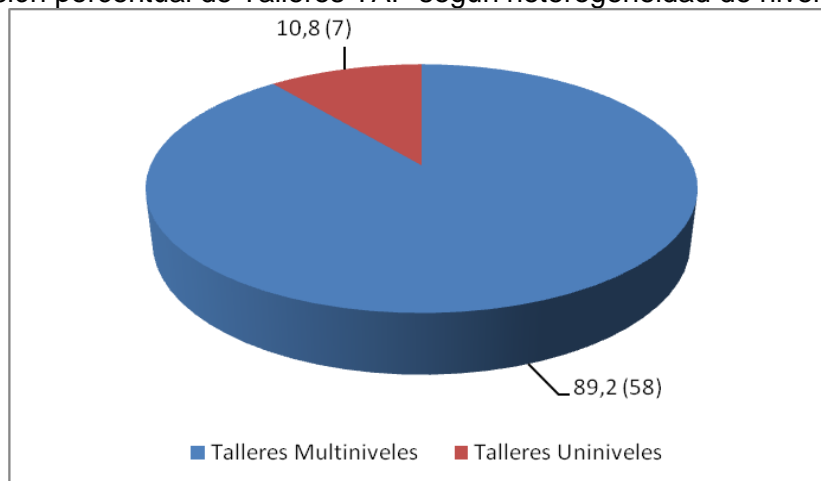
Gráfico 2
 Distribución porcentual de Talleres TAP según cursos al cual pertenecen los niños que participan en los Talleres (N=65)¹⁵



Sobre la base de lo anterior, puede concluirse que, en relación a la composición de los talleres TAP, se verifica una amplia distribución de participantes de todas las edades entre los 6 y 12 años, verificándose sólo 7 casos, un 10,8% del total de talleres, que se encuentran constituidos por niños de un mismo ciclo o nivel; es decir, por niños de primero y segundo básico; por niños de tercero y cuarto básico y; por niños de quinto y sexto básico respectivamente.

El resto de los TAP lo constituyen niños de diferentes niveles de enseñanza, tal como se refleja en el gráfico n° 3:

Gráfico 3
 Distribución porcentual de Talleres TAP según heterogeneidad de niveles (N=65)



¹⁵ El gráfico 2 no suma 100% puesto que cada uno de los Talleres TAP presenta niños/as de los diferentes niveles. El N total de referencia para cada categoría es 65 (N=65).

(2) Perfil de los principales actores del proceso: monitores y mujeres-madres beneficiarias de los TAP¹⁶

Junto a la caracterización del proceso de implementación de los TAP, el estudio también recogió información acerca del perfil de los principales actores del proceso, y su grado de adecuación a los objetivos y metas del programa. Los antecedentes se resumen en la siguiente sección.

1. Monitores

En la fase del estudio cuantitativo se encuestó a un total de 118 monitores, lo que permite definir un perfil general de los monitores participantes de estas actividades de talleres TAP.

De acuerdo a lo antecedentes recogidos, existe una predominancia absoluta de mujeres entre estos (más del 80% de los encuestados) y en su conjunto, predominan personas jóvenes: casi la mitad de los encuestados tiene 24 años o menos, mientras que el 75% declara tener menos de 30 años.

La tabla siguiente sintetiza esta información; el promedio de edad de los monitores encuestados es de 26,6 años.

Tabla 15
Distribución porcentual de monitores según sexo y tramos de edad

Sexo	Hombre	18,6 (22)
	Mujer	81,4 (96)
	Total	100 (118)
Edad	18 a 24 años	49,6 (58)
	25 a 29 años	24,8 (29)
	30 o más años	25,6 (30)
	Total	100 (117)

Respecto a la constitución de la muestra, en las comunas donde se concentra en mayor proporción monitores encuestados son Calama (20%) correspondiente a la Segunda región, en Quillota (12,7%) por la Quinta región y en Talca (10,2%) por la Séptima Región. En la región del Bío-Bío no se aprecia una concentración porcentual importante entre los monitores.

Esta distribución se asocia a una mayor dispersión del número de talleres TAP y la menor proporción de casos en comparación al resto de las regiones donde se realizó el estudio. La siguiente tabla sintetiza la distribución porcentual de los casos encuestados a partir de las regiones seleccionadas:

¹⁶ No se ha incluido en este Informe Final los antecedentes de los docentes que respondieron la encuesta debido a que no es un aspecto central de este estudio. En todo caso, el detalle de esta información se encuentra en el Informe nº 3.

Tabla 16
Distribución porcentual de monitores según Región

Región	casos
Región de Antofagasta	25,4 (30)
Región de Valparaíso	41,5 (49)
Región del Maule	19,5 (23)
Región del Bio-Bio	13,6 (16)
Total	100 (118)

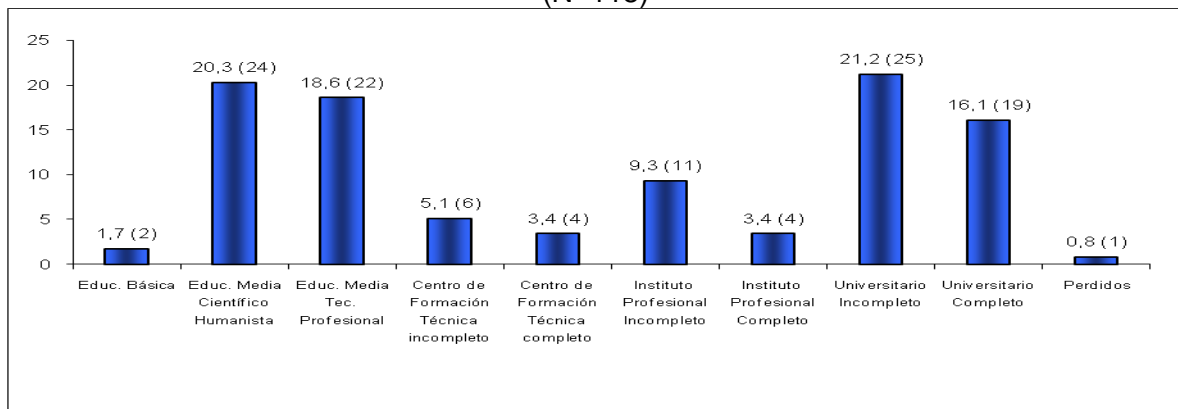
Respecto a perfil educativo/laboral de los monitores encuestados, un poco menos de un tercio de éstos se encontraba estudiando en el momento de desempeñar su función al interior de los TAP, el 70% restante ya había finalizado sus estudios o tenía planes de continuar estudios en un momento posterior:

Tabla 17
Distribución porcentual de monitores de acuerdo a situación actual de estudios

Situación	casos
Estudiando	31,4 (37)
No estudiando	66,9 (79)
s/i	1,7 (2)
Total	100 (118)

Más allá de lo anterior, del total de monitores, casi el 41% no había realizado estudios de nivel superior (sólo dos casos reportan tener solo estudios de educación básica, mientras que 46 encuestados señalan tener estudios medios científico-humanistas o técnico-profesional). Junto a esto, un 35,6% de los encuestados señalaban tener estudios superiores incompletos (en centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades), mientras que un 23% de la muestra señala haber finalizado estudios superiores en carreras de algunos de los centros de estudios mencionados. La información se sintetiza en el gráfico n° 4:

Gráfico 4
Distribución porcentual de monitores según tipo de educación alcanzada/cursando (N=118)



Por otra parte al consultársele a los encuestados si habían estudiado, o estaban estudiando algún curso, especialidad o carrera relacionado con el trabajo con niños y niñas un 53,4% respondió afirmativamente esta pregunta. El 41,5% de encuestados que reconoce no contar con estudios de este tipo refuerza la importancia de un proceso de capacitación previo a la realización de las actividades de los talleres¹⁷:

Tabla 18
Distribución porcentual de monitores según realización de estudios relacionados con el trabajo que se desarrolla en los Talleres TAP

Estudios	casos
Estudios relacionados	53,4 (63)
Estudios no relacionados	41,5 (49)
s/i	5,1(6)
Total	100 (118)

Por otra parte, entre quienes señalan haber, efectivamente, realizado (o se encuentran realizando) estudios relacionados con el trabajo de los talleres TAP, la mayoría corresponde a estudiantes de cursos o carreras en el ámbito de la educación, tal como se observa en la tabla 19:

Tabla 19
Distribución porcentual de monitores que declaran haber hecho estudios relacionados con el trabajo de Taller TAP según ámbitos de estudios cursados

Estudios	casos
Estudios del ámbito social	12,5 (8)
Estudios del ámbito de la educación	86,7 (54)
s/i	0,8 (1)
Total	100 (63)

La mayoría de los monitores que han cursados estudios pertenecientes al ámbito de la educación se encuentran estudiando o estudiaron alguna carrera de pedagogía, educación parvularia o cursos o carreras de asistentes/auxiliar parvularia.

Más allá de lo anterior, del total de encuestados, más del 60% señala tener algún tipo de experiencia en el trabajo como monitor o apoyo al trabajo de niños y niñas, tal como se refleja en la tabla nº 20.

¹⁷ En todo caso, es importante destacar que entre los requisitos formales para el desempeño como monitor TAP no se exigía formación pedagógica o en algún área específica de trabajo con niños. Solamente se señalaba que resultaba *deseable* algún tipo de experiencia en el campo, aunque ésta podía ser de tipo informal (grupo scout, trabajo voluntario, actividades de animación o recreación infantil, etc.).

Tabla 20
Distribución porcentual de monitores que han trabajado anteriormente
en los Talleres TAP o en trabajos similares

Trabajo en TAP o similar	casos
Si	62,7 (74)
No	37,3 (44)
Total	100 (118)

Finalmente, entre los encuestados, solo 15 personas (el 12,6% de los encuestados) han trabajado previamente como monitores TAP. El promedio de años en el desempeño de estas funciones es de 4,4 años, aunque la mayoría de quienes se encuentran en esta situación (10 casos) en sentido estricto, han asumido la función de monitores en continuidad con el año anterior.

En resumen, de los 118 encuestados solo 3 casos señalan tener una experiencia de trabajo como monitor TAP de más de dos años (incluyendo la actual experiencia), mientras que el 87% de los encuestados (103) casos realizan esta función por primera vez:

Tabla 21
Distribución porcentual de monitores que han trabajado anteriormente como monitores
TAP y promedio de años de experiencia como monitores TAP

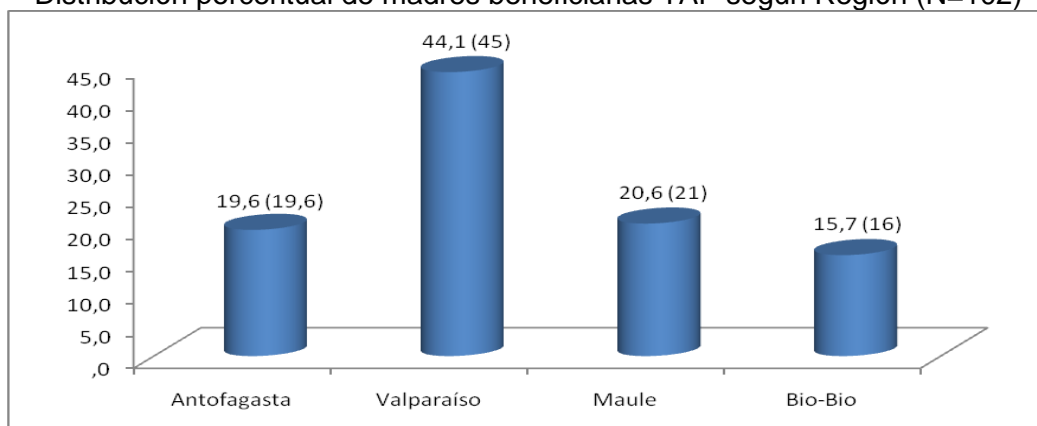
Experiencia como monitor TAP	casos
Con experiencia	12,6 (15)
Sin experiencia	87,3 (103)
Promedio años de experiencia	4,4 (118)

2. Madres beneficiarias de talleres TAP

Por otra parte, en el caso de las madres beneficiarias de los talleres TAP resulta importante analizar la adecuación de su perfil en función de las características específicas del programa; esta sección entrega los antecedentes recogido en la fase cuantitativa del estudio.

La encuesta a las madres beneficiarias de los TAP permitió recoger información de 103 personas, con una mayor proporción de participantes provenientes de comunas de la V región (45% del total de encuestadas):

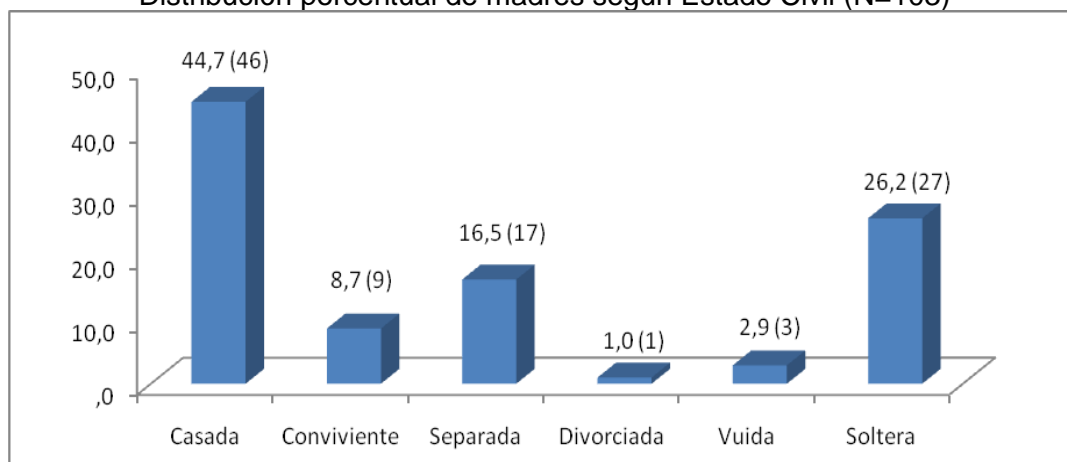
Gráfico 5
Distribución porcentual de madres beneficiarias TAP según Región (N=102)



En promedio, las madres encuestadas beneficiarias de los Talleres TAP tienen 36,9 años. La mayoría de las madres se concentran entre los 25 y 36 años (55,3%), y el segundo grupo de edad se ubica en el rango entre los 37 y 62 años (43,7%). En razón de dicha distribución, se evidencia la presencia de dos grupos diferenciados, madres adulto-jóvenes y madres adultas.

En relación a su estado civil, la mayoría (el 44,7% de las encuestadas) es casada, cuestión que, por cierto, no tiene relación con el hecho de ser madre jefa de hogar¹⁸, un 26% es soltera, un 16% separada y casi un 9% de las encuestadas declara mantener una relación de convivencia. El resumen de esta información se entrega en el gráfico n° 6:

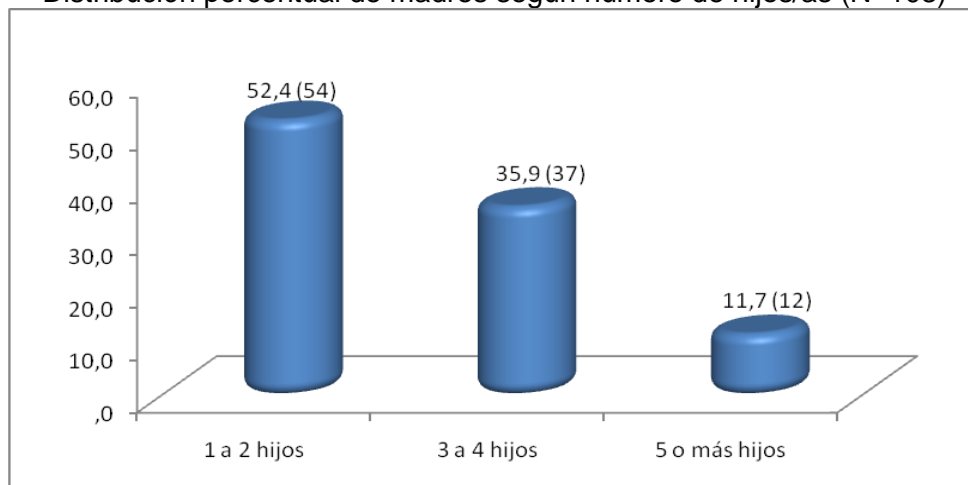
Gráfico 6
Distribución porcentual de madres según Estado Civil (N=103)



¹⁸ Lamentablemente, en la encuesta no se pregunta directamente por esta condición, aunque, como se verá en un gráfico posterior, una aproximación al grado de focalización de los talleres en beneficiarias del Programa Mujeres Jefas de Hogar revela que un poco más del 70% de éstas no está inscrita en este Programa, cuestión que relativiza, en parte la condición de jefatura de hogar de un segmento de las madres beneficiarias de la iniciativa.

Por otra parte, al consultárseles a las madres por el número de hijos la información permite señalar que, en promedio, éstas tienen 2,9 hijos. No obstante más de la mitad (52,4%) tiene entre 1 y 2 hijos reflejando, seguramente, la característica ya anotada de la existencia de dos grupos de edad entre las beneficiarias:

Gráfico 7
Distribución porcentual de madres según número de hijos/as (N=103)



En promedio los hijos tienen 11,4 años. Esto es tomando en cuenta todos los hijos que tienen cada una de las madres. En relación al universo de hijos que se encuentran en el rango de edad para participar de los TAP o podrían ser futuros participantes de los talleres, se evidencia que las madres usuarias de los Talleres TAP tienen en promedio 1,33 hijos en edad de participar o futuros participantes de los talleres¹⁹.

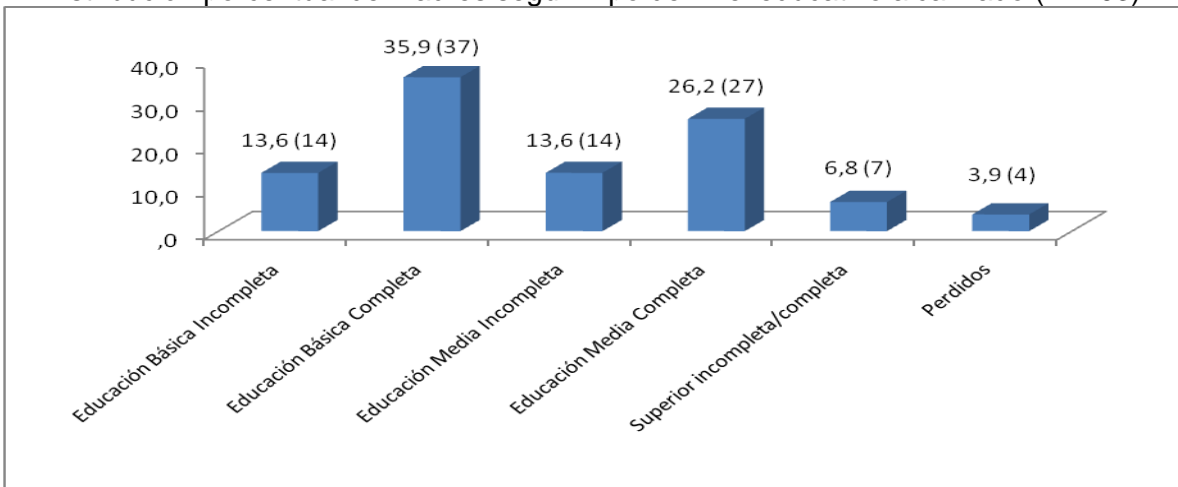
Cerca del 46% tiene 2 hijos potenciales participantes, y un 37,9% tiene sólo un hijo potencial participante. Por último, un 5,8% de las madres entrevistadas beneficiarias del TAP no tenían hijos menores de 13 años.

Ahora bien, respecto al nivel educacional alcanzado por las encuestadas, se observa que un porcentaje muy significativo (casi la mitad de quienes responden la encuesta) posee un nivel educacional de 8 años o menos (correspondiente a un 36% con educación básica completa y un 13,6% con estudio incompletos en este nivel); si se suman los casos con educación media incompleta, más del 60% de las encuestadas poseen menos de 12 años de escolaridad.

Como contraparte un 26% señala haber finalizado sus estudios secundarios y un 7% informa tener estudios superiores completos o incompletos:

¹⁹ Este promedio se obtuvo dividiendo el total de hijos menores de 13 años por el total de madres encuestadas.

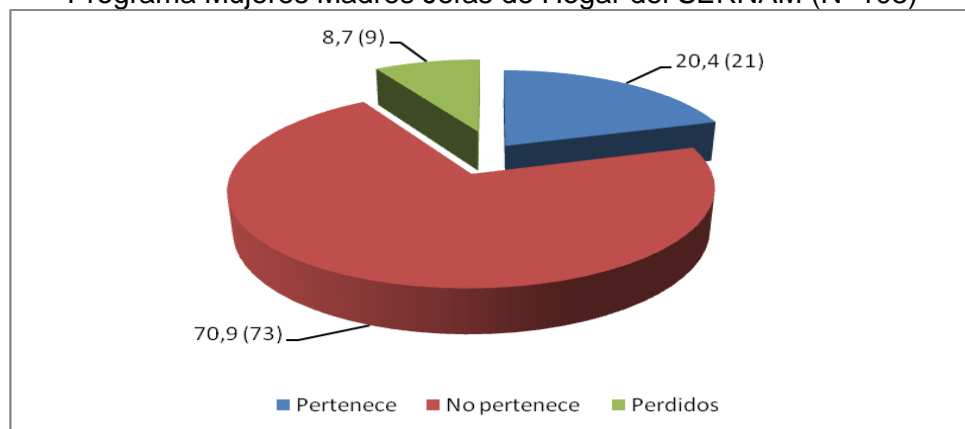
Gráfico 8
Distribución porcentual de madres según Tipo de nivel educativo alcanzado (N=103)



La información que proporcionan las encuestadas permite afirmar que el nivel de focalización en las beneficiarias del Programa es cuestionable. En efecto, como se observa en el gráfico nº 9, un poco más del 70% de las encuestadas señala no pertenecer o participar en el Programa Mujeres Jefas de Hogar, aspecto central en la fundamentación de los actuales talleres de aprendizaje.

Como se recogió en la fase cualitativa del estudio, es factible que en muchos centros educacionales se incorporaron estudiantes hijos de mujeres con un perfil similar al perfil de las beneficiarias del Programa Mujeres Jefas de Hogar, con todo, no es posible concluir taxativamente el porcentaje de participantes en esta condición. De igual manera, en el estudio cualitativo se advierte sobre la dificultad de cobertura de los cupos originalmente definidos por el Programa, aspecto que puede ser parte de la explicación de este hecho:

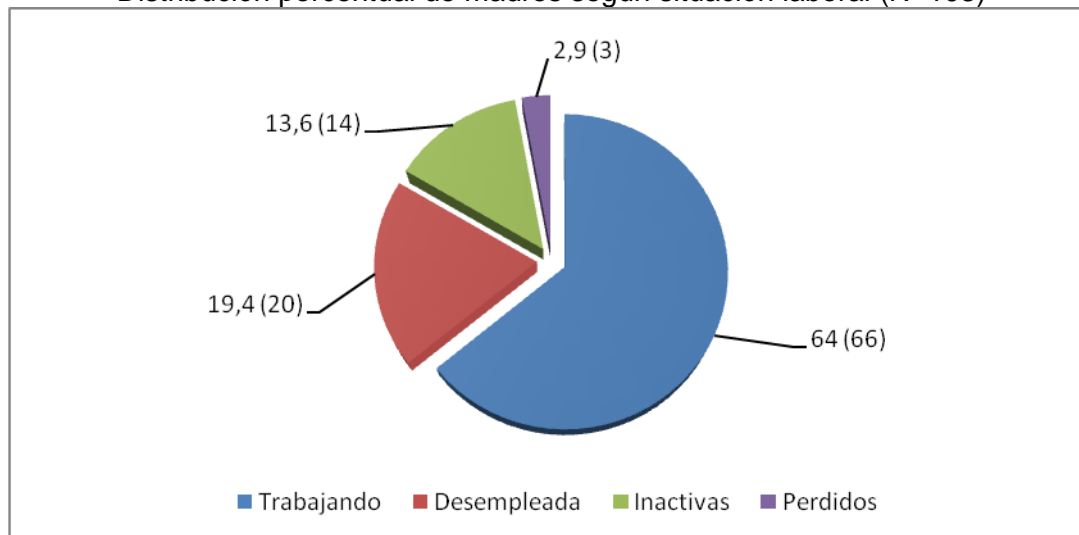
Gráfico 9
Distribución porcentual de madres beneficiarias de los Talleres TAP según pertenencia al Programa Mujeres Madres Jefas de Hogar del SERNAM (N=103)



En otro plano, la situación de participación en el mercado laboral de las mujeres encuestadas permite señalar que el 64% de éstas, en la actualidad, realiza algún tipo de actividad remunerada. Casi un quinto de las encuestadas se encuentra desempleada y un

poco menos del 14% de las encuestadas se sitúa en la categoría de inactivas (la mayoría de éstas, pese a tener un historial de vida laboral, al momento de contestar la encuesta no buscaba trabajo).

Gráfico 10
Distribución porcentual de madres según situación laboral (N=103)



De igual manera, del total de encuestadas que tiene un trabajo remunerado, un 16% además, realiza trabajos secundarios complementarios, y un 84% declara realizar trabajos domésticos y de cuidados en su propio hogar. Este último aspecto, pocas veces consignado en la cualificación de la vida laboral de las mujeres, permite aproximarse a la situación de *necesidad* o *demanda* del servicio de TAP que este Programa ofrece.

En este sentido, la mayoría de las madres beneficiarias se caracterizan por tener altas cargas de trabajo, empleos inestables temporalmente, y en menor proporción, empleos sin contratos y en espacios de trabajo al interior de un hogar. Estas características laborales evidencian las precarias condiciones de empleo y trabajo de las madres²⁰.

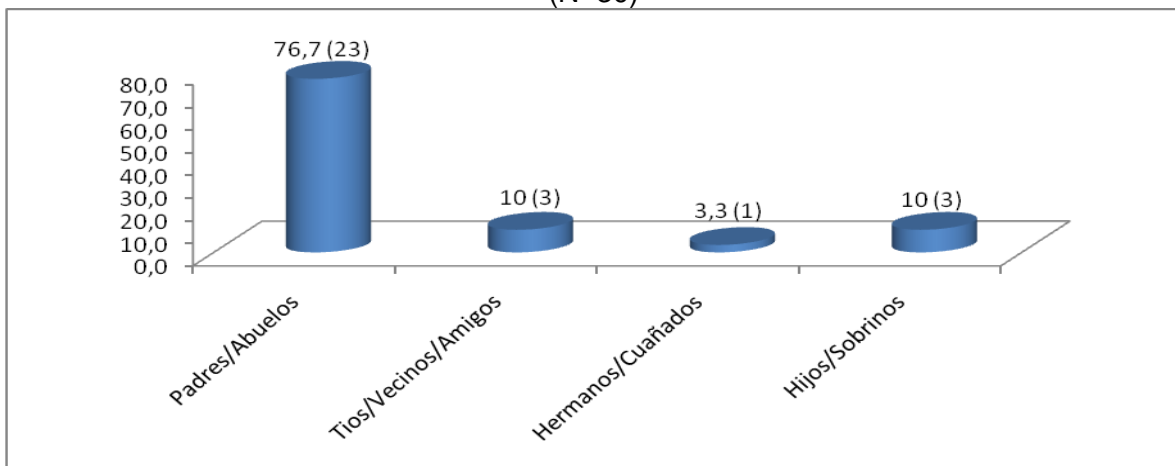
De este modo, a manera de síntesis puede sostenerse que el perfil laboral de las mujeres encuestadas parece responder en gran parte a los criterios de selección del Programa, justificando la pertinencia de la realización de los talleres TAP para este público objetivo. Lo anterior se ratifica con los antecedentes disponibles de condiciones de cuidado de sus hijos tal como lo declaran de las mujeres encuestadas.

En efecto, sólo un 29,1% de quienes responden la encuesta señalan que cuenta con algún tipo de apoyo para el cuidado de sus hijos fuera del horario escolar²¹. La gran mayoría de quienes están en esta situación mencionan a sus padres o abuelos, con una muy escasa mención de otros parientes o personas cercanas; las respuestas se sintetizan en el gráfico n° 11:

²⁰ Para una descripción más desarrollada sobre el perfil laboral de las mujeres beneficiarias del programa TAP véase anexo n° 2.

²¹ La pregunta consignada en el cuestionario era la siguiente: *Además de los monitores de los talleres, ¿cuenta con alguna persona que le ayuda con el cuidado de su/sus hijos/as?*

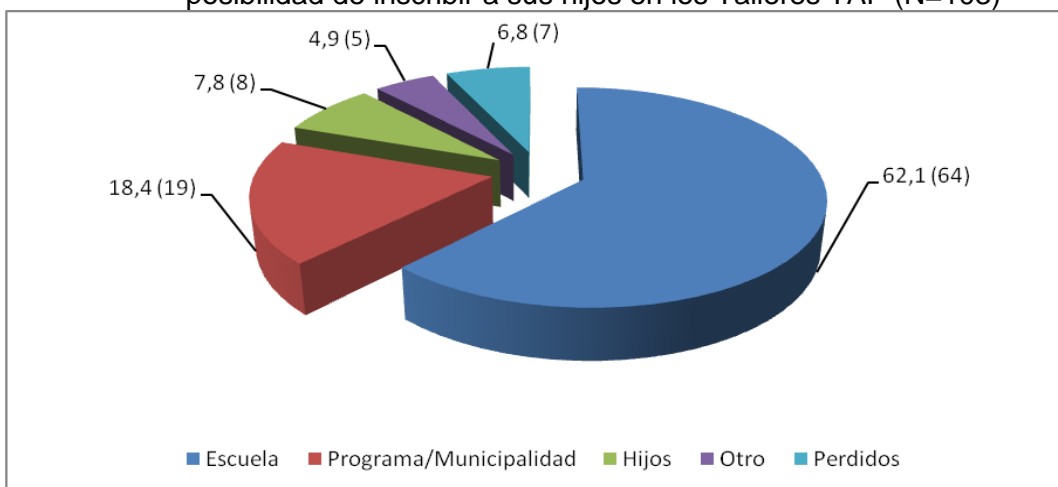
Gráfico 11
Distribución porcentual de madres que cuentan con redes de apoyo de cuidado infantil (N=30)



Del total de mujeres que señalan contar con el apoyo de de padres y/o abuelos, el 63,3% (19 casos) vive en el hogar de su(s) padre(s) u otro familiar cercano. Finalmente, como parte de los antecedentes generales de las madres participantes de los talleres TAP puede indicarse que, en promedio el número de hijos por madre participantes de actividades TAP es de 1,38. El 65% de las encuestadas (67 casos) tiene a 1 hijo participando de los TAP, mientras que el 34% (35 casos) tiene 2 o 3 hijos en esta situación.

Por otra parte, al consultárseles cuál fue el medio de información para acceder a los TAP, la mayoría señala que se enteró por medio de la Escuela en la cual estudia su hijo; un 18,4% lo hizo a través del Programa Mujeres Jefas de Hogar o a través de la Municipalidad; y el 7,8% lo supo directamente a través de sus hijos (lo que eleva a casi el 70% los casos en que la fuente de información directa fue el propio establecimiento educacional).

Gráfico 12
Distribución porcentual de madres según medio por el cual supieron de la posibilidad de inscribir a sus hijos en los Talleres TAP (N=103)

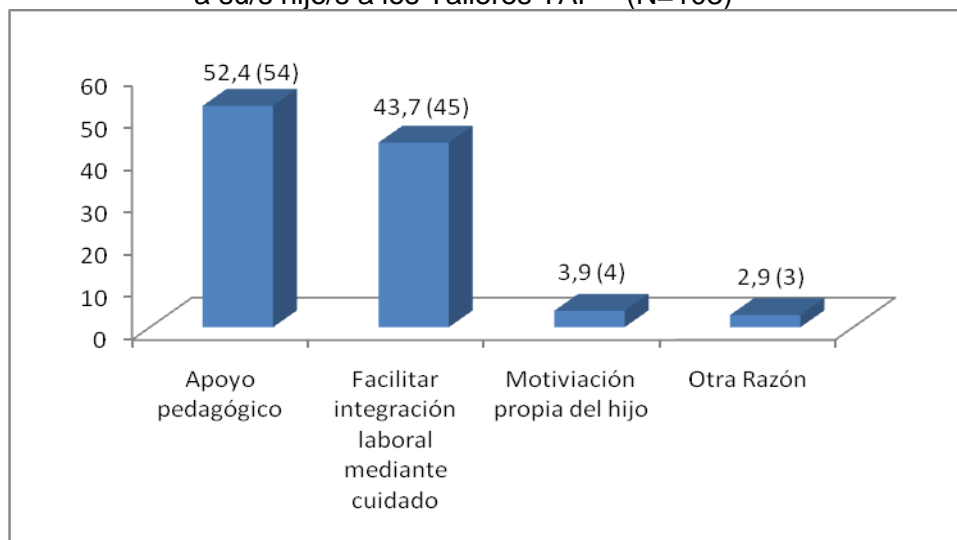


En general, los mecanismos de difusión e información sobre la existencia y objetivo de los TAP fueron relativamente efectivos según la percepción de las madres, puesto que, más del 50% de las encuestadas evalúa su conocimiento de los objetivos y actividades que se desarrollan en el Taller TAP con nota 7; sin embargo, un 18,4% de las madres evalúa su conocimiento respecto al TAP con notas iguales o inferiores a 4, lo que afecta el promedio de las evaluaciones, quedando este en un 5.7.

Más allá de lo anterior, al solicitárseles a las encuestadas que indicaran el principal motivo por el cuál inscribió a su/s hijo/s en los talleres TAP existe un cierto equilibrio en las opciones *pedagógicas* (posibilitar un mayor apoyo pedagógico a sus hijos) y *práctico-familiares* (facilitar la integración laboral de ellas a través del servicio de cuidado de sus hijos).

El gráfico siguiente sintetiza las respuestas recogidas en la indagación:

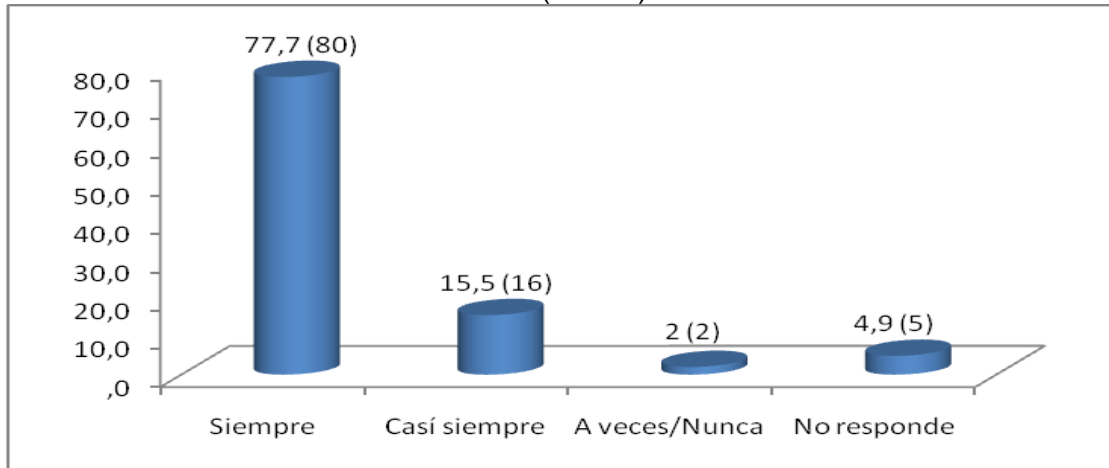
Gráfico 13
Distribución porcentual de madres según razón por la cual inscribió a su/s hijo/s a los Talleres TAP²² (N=103)



Finalmente, en las respuestas de las madres también se refleja el grado de institucionalización alcanzado por los talleres TAP y la incidencia de éstos para la organización de sus actividades cotidianas. Como se observa en el gráfico nº 14, casi el 80% de las encuestadas señala que sus hijos asisten regularmente a las actividades de los TAP, existiendo un segmento de un 15% que indica que asiste casi siempre, mientras que un marginal 2% señala que la asistencia ocurre a veces o nunca.

²² Se trata de una pregunta con alternativa de opción múltiple, por lo que el total suma más de 100%. El N total de referencia para cada respuesta es 103 (N=103).

Gráfico 14
Distribución porcentual de madres según frecuencia de asistencia de hijo/s a los Talleres TAP (N=103)



(3) Funcionamiento de los Talleres TAP

Un aspecto destacado en el diseño de los talleres TAP, dice relación con la posibilidad de que niños de distintos establecimientos educacionales pudiesen concurrir a una escuela definida previamente para la realización de estas actividades. El principio que fundamentaba esta medida tenía que ver con la relativa dispersión que pudiese existir entre las madres trabajadoras beneficiarias del Programa. Con todo, los antecedentes disponibles parecen ratificar que esta situación se verificó muy parcialmente, predominando una lógica mayormente intra-escuela en la selección y consolidación del grupo de niños participantes de las actividades.

Lo anterior no implica necesariamente que la iniciativa no haya logrado focalizar adecuadamente a la población objetivo, aunque los antecedentes parecen evidenciar una menor representación de hijos de mujeres participantes del programa Mujeres Jefas de Hogar de SERNAM.

La tabla 22 resume la situación de pertenencia o no al mismo establecimiento de los niños asistentes a los TAP:

Tabla 22
Distribución porcentual de Talleres TAP de acuerdo al establecimiento educacional de pertenencia de los niños según Región

	Región de Antofagasta	Región de Valparaíso	Región del Maule	Región del Bío-Bío	Total
Niños pertenecientes al mismo establecimiento	94,1 (16)	84,6 (22)	84,6 (11)	55,6 (5)	83,1 (54)
Presencia de niños pertenecientes a otros establecimientos	5,9 (1)	15,4 (2)	15,4 (2)	44,4 (4)	16,9 (11)
Total	100 (17)	100 (26)	100 (13)	100 (9)	100 (65)

De igual modo, al consultárseles a los monitores acerca de la proporción de niños a su cargo que eran hijos de madres participantes del Programa Mujeres Jefas de Hogar, se observan algunas diferencias de acuerdo a la estimación a nivel regional.

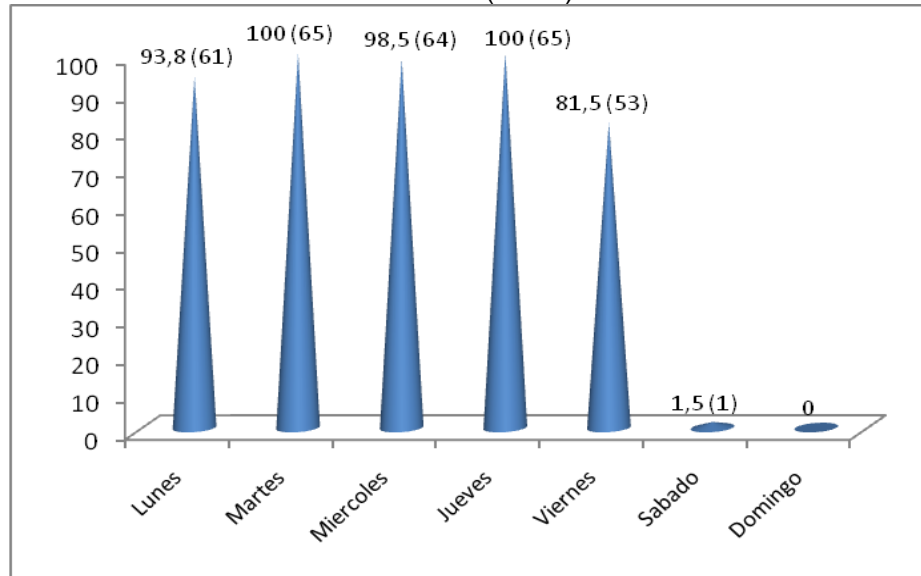
De este modo, mientras que en la región del Maule el 46% de los TAP tendrían la mitad o más de la mitad de niños en esta condición, en la región del Bío-Bío la proporción se reduce al 12%. En la visión de los monitores, más allá de estas diferencias, predomina una opinión de que la minoría o ninguno de los niños asistentes son hijos de madres pertenecientes al programa; la suma de estas dos opciones se eleva al 58% del total.

En todo caso, aunque la alternativa *no sabe* sólo recoge el 7,8% de las respuestas, es posible que el grado de conocimiento de los monitores de este hecho sea más que relativo. Como se destaca en el informe cualitativo, varios de los monitores entrevistados no tenían, necesariamente, claridad acerca de la existencia del Programa Mujeres Jefas de Hogar y el compromiso de vínculo de éste con la realización de los TAP; de manera general, la imagen que prevalecía en la definición de la población objetivo entre los monitores, era la de *hijos de madres que trabajaban*. Incluyendo así a beneficiarios con el perfil requerido, aunque no necesariamente vinculados al programa en particular.

Respecto a la jornada de trabajo de los TAP, en las respuestas que se recogen de las encuestas se consigna que, en promedio los Talleres tienen una duración diaria casi de 3 hrs. En este sentido, la mayoría de los Talleres TAP (76,9%) realizan actividades durante 3 horas o más tal como se ha definido en la propuesta original del Programa. No obstante, un 19,4% de los casos señala realizar Talleres de 2 horas de duración diaria.

Las actividades semanales incluyen los cinco días hábiles de la semana con un porcentaje menor de casos que no realiza actividades los días viernes. Se reporta un caso con actividades el día sábado. El siguiente gráfico sintetiza las menciones señaladas por los monitores de la jornada de trabajo de sus talleres:

Gráfico 15
Distribución porcentual de Talleres TAP según días en los cuales funcionan cada uno de los talleres (N=65)



Por otra parte, las actividades de los TAP (como también se recoge en el informe cualitativo) se realiza principalmente en una sala de clases habilitada en el establecimiento; junto a lo anterior, el taller ocupa espacios de recreación, siendo el más frecuente el patio del establecimiento (en casi el 65% de los talleres este espacio se utiliza a veces).

Llama la atención también que casi un tercio de los informantes de los talleres TAP señala utilizar espacios públicos fuera del establecimiento (paseos o visitas recreativas) y en 9 talleres (14% del total) se señala la visita a *recintos culturales*. Esta información se consigna en la tabla n° 23:

Tabla 23
Distribución porcentual de Talleres TAP según lugares y frecuencia en los cuales realiza las actividades de Taller

Lugares	Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca	Total
Sala de clases	64,6 (42)	26,2 (17)	0	7,7 (5)	98,5 (64)*
Patio de Establecimiento	18,5 (12)	64,6 (42)	6,2 (4)	10,8 (7)	100 (65)
Espacios públicos fuera del establecimiento(Plazas)	1,5 (1)	29,2 (19)	26,2 (17)	43,1 (28)	100 (65)
Recintos culturales (museos, zoológicos)	3,1 (2)	10,8 (7)	15,4 (10)	70,8 (46)	100 (65)
Otros lugares del establecimiento educacional (casino)	16,9 (11)	13,8 (9)	1,5 (1)	67,7 (44)	100 (65)

*1 caso perdido

Respecto a las actividades que realizan los monitores en los TAP, por lo general se observa una alta frecuencia de cumplimiento de las tareas definidas en su fundamentación original.

Tabla 24
Distribución porcentual de Talleres TAP según frecuencia con la cual realizan las siguientes actividades

ACTIVIDADES	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
Refuerzo pedagógico orientado a la revisión de la materia estudiada en clases por los niños	73,8 (48)	20 (13)	6,2 (4)	0	100 (65)
Refuerzo pedagógico orientado a la realización de las tareas encomendadas en clases	78,5 (51)	18,5 (12)	1,5 (1)	1,5 (1)	100 (65)
Refuerzo pedagógico orientado a la promoción de hábitos de estudio	60 (39)	30,8 (20)	6,2 (4)	3,1 (2)	100 (65)
Refuerzo pedagógico orientado a la promoción de la curiosidad e investigación por parte de los niños	41,5 (27)	49,2 (32)	7,7 (5)	1,5 (1)	100 (65)
Apoyo pedagógico en comprensión de lectura	72,3 (47)	24,6 (16)	1,5 (1)	1,5 (1)	100 (65)
Apoyo pedagógico en escritura	73,8 (48)	24,6 (16)	0	1,5 (1)	100 (65)
Apoyo pedagógico en comprensión del medio natural, social y cultural	47,7 (31)	38,5 (25)	12,3 (8)	1,5 (1)	100 (65)
Actividades de apoyo psico-social	49,2 (32)	29,2 (19)	12,3 (8)	9,2 (6)	100 (65)
Actividades recreativas (juegos, deportes)	84,6 (55)	10,8 (7)	3,1 (2)	1,5 (1)	100 (65)
Actividades pedagógicas del área artística (manualidades, dibujos, pinturas)	90,8 (59)	9,2 (6)	0	0	100 (65)

Al respecto, destaca la alta frecuencia de actividades de apoyo a lecto-escritura de los niños, el desarrollo de actividades recreativas y las actividades pedagógicas en el área artística (el 90,8% de los casos señala realizar siempre este tipo de actividad).

Más allá de la muy baja frecuencia de temas que se desarrollan casi nunca o nunca, en sentido comparativo, las actividades que tienen menor recurrencia son la promoción de la curiosidad e investigación por parte de los niños, el apoyo a la comprensión del medio natural, social y cultural y actividades de apoyo psico-social.

Posiblemente la, comparativamente, menor frecuencia de actividades de promoción y desarrollo de la indagación y reflexión sobre el medio natural, social y cultural que refleja estas respuestas se deba al nivel de competencias pedagógicas de los monitores y su dificultad de trabajar este tipo de temas de manera integrada con grupos heterogéneos como los que caracterizan a los TAP.

En los antecedentes recogidos en el estudio cualitativo se hace mención a este último factor, así como también la falta de tiempo para desarrollar actividades en esta línea durante el tiempo que dura el TAP diariamente.

La implementación tipo del modelo de taller TAP se recoge adecuadamente en testimonio de un caso revisado en el Informe Cualitativo de este estudio; particularmente, desarrollado por una pareja de monitoras:

El TAP tiene tres momentos: de refuerzo escolar, de recreación, y un momento pedagógico.

El primer momento corresponde al área de refuerzo escolar, está dedicado a hacer las tareas que les dan los profesores a los niños. Las monitoras les revisan los cuadernos para saber si tienen tareas, y si no, les solicitan hacer una copia o ejercicios matemáticos: *“Estudian acá y les ayudamos a hacer las tareas. Les revisamos los cuadernos y, de hecho, ya no le preguntamos, porque nos mienten, nos mienten y nos dicen que no tienen tareas. Porque además a los niños que no tienen tareas, como no pueden quedar haciendo nada les damos una copia o alguna actividad de lo que les estén pasando en el colegio de matemática ciencia o alguna actividad”*. Para hacer las actividades de refuerzo escolar, los niños ocupan un cuaderno, llamado bitácora, y que fue personalizado por cada niño *“ellos lo adornaron a su gusto, le dibujaron en la tapa, e hicimos hartas actividades con relación al cuaderno”*.

El segundo momento es el área recreativa, que corresponde al recreo en el patio, y que incluye que los niños consuman su colación. La colación es el incentivo que usan las monitoras para que los niños terminen el primer momento de hacer las tareas. Una vez que lo hacen, realizan juegos guiados por las monitoras, que consisten en dinámicas y competencias que caracterizan a los grupos scouts, dándole también las colaciones que sobraron como premio a los niños que ganen los juegos: *“Es que somos sus scout... y tenemos mucho juego para hacerles. Siempre piden los mismos juegos, y además los incentivamos con colaciones los mismos, galletones que les damos, entonces, el que gana se lleva uno más... que a nosotros repente nos sobran”*.

El tercer y último momento es el que las monitoras llaman área pedagógica y que corresponde al taller TAP en sí o a lo que ellas tienen como idea principal a desarrollar: *“Allí abarcamos lenguaje y distintas cosas, el valor de la amistad y distintos valores que les afiamos”*. Las actividades que realizan en el tercer momento son algunas extraídas de los libros entregados en las capacitaciones, pero son modificadas con ideas de las propias monitoras, mencionando que las actividades de los libros son sólo una guía: *“Son talleres enfocados a diferentes cosas... les hemos implementado lectura, de todo, desde hacer una obra, hasta respetarse, hacer un cuento, una carta”*.

En este tercer momento las monitoras también suelen hacer actividades didácticas o manualidades, pero hacen hincapié en que casi todas las actividades que hacen son modificadas por ellas, de acuerdo a las habilidades que los niños tienen y/o necesitan desarrollar: *“Nosotras les hacemos de todo, porque igual... hay niños que son nulos, que no hacen manualidades nada, entonces nosotros acá les hemos hecho de todo, desde sopas de letras gigantes hasta jugar a las mímicas. Y eso también tiene que ver con que sean más despiertos, que los hombres pueden hacer lo mismo que las mujeres, así que les fomentamos harto esto”*.

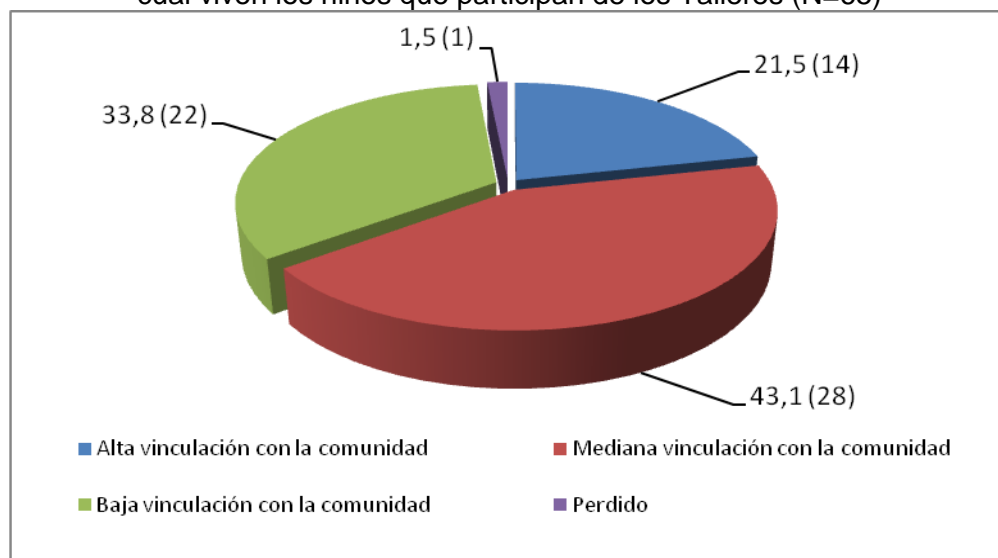
Cabe mencionar que en este tercer momento, al igual que en los dos primeros, las monitoras también usan incentivos para motivar a los niños a realizar las diferentes actividades, pequeños premios que van desde otra colación hasta colocar su trabajo o nombre en el diario mural: *“La mayoría de las actividades eso sí son con algún incentivo... las niñas salen primero que los niños, o les damos más colaciones... no sé... le pegamos el nombre en el diario mural...”*

Finalmente, respecto al proceso de implementación del TAP, también es importante destacar la relativamente alta frecuencia de casos que señala la existencia del taller como un espacio para la realización de las tareas encomendadas en clases, cuestión que refuerza la impresión de que los TAP constituyen un espacio de acogida y acompañamiento a actividades que, en otras condiciones, los niños podrían realizar en sus propios hogares.

En otro plano, a los monitores también se les solicitó informar respecto a la existencia de actividades que vincularan la experiencia de trabajo de los niños con su propia comunidad; para tal efecto se consideraron dos preguntas (a) *Dentro de las actividades que se desarrollan en tu taller ¿Se hacen actividades relacionadas con la comunidad en la cual viven los niños? (Sí/No)* y (b): *Dentro de las actividades que se desarrollan en tu taller ¿Han participado otros personajes que viven en la comunidad? (Sí/No)*.

El siguiente gráfico contiene la información de las respuestas a partir de la construcción de un índice sumativo de ambas preguntas:

Gráfico 16
Distribución porcentual de Talleres TAP según nivel de vinculación con la comunidad en la cual viven los niños que participan de los Talleres (N=65)



Como puede verse, un poco más del 60% de los talleres realiza actividades relacionadas con la comunidad donde viven los niños, sin embargo, sólo un 21,5% de los TAP ha realizado actividades con una *alta vinculación con la comunidad*, esto es, actividades caracterizadas por establecer una relación con la comunidad donde viven los niños y por la participación de personas significativas que representan a dicha comunidad. A diferencia de lo anterior, se observa un porcentaje mayor de talleres que realiza actividades medianamente vinculadas con la comunidad (43,1%) cuya característica es una baja participación de persona que representen ciertos ámbitos de ésta.

Por último se observa que un tercio de los TAP desarrolla actividades que presentan una baja vinculación con la comunidad, caracterizadas por ser actividades distanciadas con las características y/o oportunidades que poseen los barrios y/o lugares en donde se

concentran los niños, y por no establecer espacios de participación a personajes significativos o relevantes para los niños el taller o sus comunidades.

4.2. Evaluación de capacitación previa de los Monitores

La actividad de capacitación previa a la realización de los TAP, constituye una actividad relevante, toda vez que corresponde al momento de traspaso de un modelo metodológico para la implementación del TAP, así como la interiorización y práctica de las principales técnicas y actividades de trabajo que posteriormente serán utilizadas en el trabajo con los niños. Como se indicó, esta capacitación para los talleres TAP tuvo una duración limitada y fue implementada por profesionales del PIIE quienes, con posterioridad a la misma, no tuvieron mayor contacto o seguimiento de los equipos de trabajo comunal.

Del total de monitores encuestados en estudio cuantitativo, 25 casos (21% del total) señalaron no haber participado de la capacitación previa a la asunción de sus funciones de apoyo a los niños²³. La región que presenta la menor cantidad de casos que no realizó capacitación es la del Bío-Bío (3 casos) frente a los 8 casos de las regiones del Maule y Valparaíso, aunque en la primera esta cifra tiene mayor incidencia debido a la cantidad de monitores encuestados (los casos corresponden a un tercio del total de monitores de las comunas de esta región).

La siguiente tabla sintetiza los casos sin capacitación y la incidencia porcentual de éstos en relación al total de monitores por región:

Tabla 25
Distribución porcentual de monitores que no asistieron a capacitación según Región

Región	Total encuestados	Casos sin capacitación
Región de Antofagasta	25,4 (30)	6 (20)
Región de Valparaíso	41,5 (49)	8 (16,3)
Región del Maule	19,5 (23)	8(34,8)
Región del Bío-Bío	13,6 (16)	3 (18,7)
Total	100 (118)	25 (21,2)

Este hecho es complejo, toda vez que existe un porcentaje alto de monitores que no tenían experiencia previa en el trabajo del TAP, motivo que pudiese haber limitado un adecuado desarrollo de las actividades²⁴. En general, existe una opinión favorable sobre la evaluación recibida existiendo una nota promedio de 6,1 en una escala de 1 a 7. Entre los encuestados, existe un segmento marginal del 10% que evalúa la capacitación con notas de 1 a 4; un 13,3% evalúa la capacitación con nota 5, y el 76,7% la evalúa con notas entre 6 y 7.

²³ Lamentablemente, en el cuestionario no se consulta sobre motivos de no asistencia a esta actividad, cuestión que hubiese permitido cuantificar los casos de reemplazos o ingreso posterior como monitor de estos talleres.

²⁴ No es posible identificar la situación específica de los monitores a los talleres; pero es previsible que el efecto negativo de la no participación en la capacitación se viese amortiguado por el hecho de trabajar más de un monitor en cada taller, y por tanto, existir una orientación efectiva de trabajo en el taller o la escuela respectiva.

En general, no se observan ámbitos temáticos críticos en la mirada de los monitores, existiendo una evaluación relativamente homogénea a las afirmaciones que intentaban analizar la capacitación para el apoyo a las actividades de reforzamiento escolar, apoyo escolar y actividades de entretención y recreación de los niños. De manera *anecdótica* puede destacarse una mayor evaluación positiva en los monitores de la VIII región en comparación con sus pares de las restantes regiones, aunque todo esto, como se señaló en cuadro de evaluación positivo.

Las siguientes tablas sintetizan las evaluaciones de estos tres ámbitos temáticos por parte de los monitores encuestados:

Tabla 26
Distribución porcentual de monitores según grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes capacidades/herramientas entregadas en la capacitación por Región comparada con evaluación general de capacitación

		II Región	V Región	VII Región	VIII Región	Total	Promedio de Nota Evaluación Capacitación
La capacitación me entregó herramientas necesarias para realizar actividades de reforzamiento escolar con los niños	Muy en desacuerdo	0,0	17,5	6,3	0	8,7 (8)	4,5
	En desacuerdo	8,3	7,5	0	0	5,4 (5)	6,4
	Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	4,2	25	6,3	0	13 (12)	5,3
	De acuerdo	29,2	25	43,8	38,5	30,4 (28)	6,2
	Muy de acuerdo	58,3	25	43,8	61,5	42,4 (39)	6,5
	Total	100 (24)	100 (40)	100 (16)	100 (13)	100 (93)	5,8
		II Región	V Región	VII Región	VIII Región	Total	Promedio de Nota Evaluación Capacitación
La capacitación me entregó herramientas necesarias para realizar las actividades de apoyo pedagógico con los niños	Muy en desacuerdo	0	10	6,3	0,0	5,4 (5)	4,4
	En desacuerdo	0	5	6,3	0	3,3 (3)	5,7
	Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	20	20	12,5	15,4	18,5 (17)	5,7
	De acuerdo	29,2	35	25	38,5	31,5 (29)	6,0
	Muy de acuerdo	50	30	50	46,2	41,3 (38)	6,6
	Total	100 (24)	100 (40)	100 (16)	100 (13)	100 (93)	5,7
		II Región	V Región	VII Región	VIII Región	Total	Promedio de Nota Evaluación Capacitación
La capacitación me entregó herramientas necesarias para realizar las actividades de entretención y recreación con los niños	Muy en desacuerdo	0	5	6,3	0	3,3 (2)	4,0
	En desacuerdo	16,7	7,5	6,3	0	8,7 (8)	5,8
	Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	20,8	20	0	0	14,1 (13)	5,5
	De acuerdo	12,5	22,5	18,8	23,1	18,5 (17)	5,7
	Muy de acuerdo	50	45	68,8	76,9	55,4 (51)	6,5
	Total	100 (24)	100 (40)	100 (16)	100 (13)	100 (93)	5,5

Como se recogió en el estudio cualitativo, los monitores, en general evalúan positivamente el apoyo recibido y los materiales disponibles para la realización de su trabajo con los niños en los respectivos talleres.

Con todo, algunas de las opiniones destacan que no siempre se alcanza a profundizar en los contenidos o apropiación de las metodologías de trabajo, debido a las pocas horas de trabajo consideradas en esta capacitación. Como contraste, las jornadas tienen una modalidad intensiva que resulta agotador para los participantes y poco efectivo a la hora de procesar y acumular conocimiento para el trabajo futuro. En efecto en cuanto a la metodología empleada se argumenta que estas se organizan *en exposiciones muy "largas" y "agotadoras"*.

Más allá de esto, la capacitación realizada por el PIIE es evaluada en general de forma positiva por la mayoría de los monitores, destacando, particularmente, las dinámicas realizadas por los capacitadores en las cuales simulaban la forma en la cual se debían hacer los TAP usando como material básico de apoyo los cuadernos con las diferentes actividades contenidas en ellos. Estas dinámicas permitieron visualizar y comprender el estilo de monitores tanto en la práctica pedagógica como en el tipo de vínculo a generar con los niños que participan del taller; así lo señala una monitora entrevistada en la fase cualitativa del estudio: *"Fue como un apoyo ver como ellos lo hacían (los profesores que hicieron las capacitaciones), nosotros sacamos hasta ejemplos de cómo hacer las actividades"... "En realidad era como estar en la clase porque nosotros al estar callados, al estar escuchándolos éramos como los más chicos (los niños que participan del taller) además ellos son dinámicos, eso nos ayudo mucho, porque uno trata de hacerlo (los talleres) como ellos"*.

Algunos entrevistados sugieren jornadas diarias menos extensas, pero a su vez más días de capacitación. Les parece que se requiere al menos cinco días para profundizar en las temas y tener más discusión, pues dos días y medio de trabajo (extensión de la jornada) es un período muy corto. Además, se propone introducir nuevos temas como manejo grupal de niños y estrategias para trabajar con niños vulnerables. También, se propone hacer estrategias diferenciadas de acuerdo a las experiencias y conocimientos previos de los monitores; por ejemplo es diferente un monitor estudiante de pedagogía de quinto año, que alguien que nunca ha estudiado el tema.

4.3. Relaciones entre actores

De acuerdo a lo recogido en el estudio los principales *nudos* en la relación entre actores, corresponde a las relaciones que establecen los monitores con los equipos directivos y los docentes de las escuelas, así como también, el vínculo de éstos con los agentes externos de carácter institucional a cargo de la implementación, supervisión y acompañamiento del trabajo de los TAP (básicamente, los representantes institucionales de MINEDUC y SERNAM, respectivamente).

La indagación cualitativa permitió destacar las siguientes orientaciones:

(a) En general, se observa que los mecanismos de articulación Escuela – TAP es frágil, evidenciándose un bajo nivel de colaboración de docentes y equipos directivos hacia los monitores, lo que debilita el potencial pedagógico de los TAP.

La relación se limita principalmente a la comunicación entre la monitora y el director u otro representante institucional, reduciéndose en la inmensa mayoría de los casos a apoyo de

aspectos logísticos, como la definición y coordinación del uso del horario del taller, el préstamo de la sala y algunos recursos eventuales, la canalización de los recursos específicos del TAP y la limpieza de la sala u otros espacios utilizados en el horario de funcionamiento del taller TAP.

Salvo algunas actividades informales reportadas en casos puntuales, los temas propiamente pedagógicos no son tratados entre los monitores y los actores de la escuela. Como ya se señaló, la distancia existente debido al cambio de modalidad de los talleres TAP explica, en gran parte, la ausencia de colaboración; no existe seguimiento de los niños de forma conjunta y solo en algunos casos, débilmente, se coordinan acciones destinadas al reforzamiento de las tareas y obligaciones escolares de los niños (un ejemplo de esta distancia crítica se encuentra en el testimonio de una profesora; ella explica, *“se nota la desorganización, yo quiero ser bien honesta. Claro, nos trajeron un cuento súper bien armado en hojas grandes y que el TAP era el apoyo pedagógico, eso era lo esencial...pero los monitores venían con otra parada que era súper distinta a lo que era el programa. Usando el léxico más popular, no sé, como dirían lo chiquillos, vendían una pomada en otro frasco. Y a nosotros en una primera instancia, esperábamos que vinieran a apoyar, a reforzar el apoyo pedagógico, lo que era la experiencia que teníamos de los TAP anteriores. Pero los monitores venían en otra onda. Venían a cuidar a los niños, a jugar, con esa noción súper happy”*).

Por lo general, esta relación no se evidencia como un conflicto abierto monitores-actores educativos, pero si como una relación débil y por lo general, en el caso de los equipos educativos, centrado en el ejercicio de un rol pasivo (véase en sección siguiente algunas consideraciones sobre este punto a partir de la visión de logros y beneficios de la experiencia de los TAP desde el punto de vista de los monitores).

En síntesis, de las experiencias revisadas se observa una dificultad de contacto entre actores educativos y monitores; el argumento más recurrente señala que esta ausencia de espacios de comunicación se debería a que la gran mayoría no percibe que esta actividad contribuya mayormente al proyecto de la escuela, orientándose como una actividad autónoma de cuidado infantil y apoyo al desarrollo personal de los niños participantes.

Con todo, a pesar de la exigua comunicación y transferencia de información y experiencias pedagógicas entre los monitores y los profesores, la relación no es evaluada como mala, y particularmente se observa una preocupación en algunos casos de parte de la dirección del establecimiento para el logro de los objetivos del TAP. En algunas experiencias también se destacan acercamientos esporádicos del Director(a) de la escuela orientados a transmitir sugerencias y apoyos al quehacer de los monitores, aunque éstos, como se ha señalado, no son evidentes como parte sustancial del desarrollo del TAP.

(b) en segundo lugar, los actores institucionales con los cuales se relacionan los monitores en las distintas actividades del TAP son, en términos generales, los representantes administrativos del sostenedor municipal, DEPROV de Educación y los equipos de coordinación comunal del SERNAM. Este último agente, por lo general, representa el vínculo con el que se tiene mayor relación a nivel formal, basado en el rol fiscalizador/observador que desarrolla mediante visitas regulares al establecimiento, revisión de planificaciones de trabajo y el control de asistencia de los niños participantes.

En términos generales, la coordinación de SERNAM ejerce un rol orientado a la resolución de conflictos o problemas emergentes que pudieran manifestarse en el TAP. Sin embargo, la gran mayoría de los monitores señalan que no existe claridad sobre los roles y funciones que cumple cada uno de los agentes institucionales que tienen alguna injerencia y/o responsabilidad en el funcionamiento del taller.

Esto se expresa de forma importante en el desconocimiento de los monitores sobre la institución y persona a la cual se encuentran subordinados laboralmente.

(c) Finalmente, en cuanto a la relación entre los monitores y madres u otro apoderado vinculado al TAP, en la gran mayoría de los casos no existe una comunicación formal, ni siquiera al inicio de los talleres. La única instancia de interacción es la hora de retiro de sus hijos de las actividades del taller (cuestión que, por lo demás, no ocurre con muchos niños que se dirigen solos a sus casas) y en este caso, se trata de un momento breve de intercambio de información sobre las actividades desarrolladas durante la jornada.

4.4. Evaluación General de los Talleres TAP

(1) Una evaluación de conjunto

Finalmente, esta última sección recoge los juicios evaluativos de los actores vinculados al desarrollo del TAP, a partir de un conjunto de dimensiones desarrolladas en la fase cuantitativa del presente estudio.

Como se ha señalado, más allá de la situación de distancia con los equipos educativos de los establecimientos y una cierta indefinición del rol de apoyo que pueden jugar los agentes externos para el desarrollo de los TAP los monitores, por lo general, tienen una opinión favorable o positiva de su experiencia de trabajo y de los logros alcanzados en las actividades de taller.

Esta perspectiva se ve ratificada con la evaluación que éstos realizan de los recursos disponibles para la implementación de los TAP y las condiciones operativas para su trabajo.

Salvo la evaluación sobre el salario percibido, que merece una nota promedio de 3,5, en el resto de los temas propuestos la nota promedio alcanza un 5,7, incluso en aquellos ámbitos que se habían detectado mayormente críticos en el estudio cualitativo, esto es, el contacto y apoyo de los actores de las respectivas escuelas y el vínculo con la autoridades a cargo de la supervisión de los talleres TAP (con todo, como se verá, al preguntarse de *otra manera* sobre este tema nuevamente aflora una mirada más crítica enunciada en la fase cualitativa del estudio):

Tabla 27

Promedio de Notas (escala de 1 a 7) de acuerdo a diferentes aspectos relacionados con las condiciones externas para la realización del Taller TAP: Cuestionario monitores

Aspectos	Promedio
Los recursos con los cuales usted dispone para la realización exitosa de los talleres	5,6 (118)
Las horas dedicadas a la realización de los talleres	6,3 (118)
Las facilidades entregadas por el establecimiento donde usted realiza los talleres	5,4 (117)
Las facilidades entregadas por las autoridades por las cuales son supervisados	5,9 (108)
El grado de interés y compromiso de las madres respecto a la participación de sus hijos e hijas en el taller	5,5 (117)
El salario que recibes por tu trabajo como monitor/a	3,5 (116)

De igual modo, la evaluación positiva de la dinámica interna de los TAP y su impacto en el desarrollo de los niños, merece un amplio consenso entre los monitores encuestados.

Más del 90% de quienes respondieron la encuesta señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en la incidencia favorable de los TAP en todos los campos formativo/valóricos consultados (el testimonio de una monitora es elocuente respecto a este punto; al destaca que se han cumplido ampliamente los logros de las actividades propuestas, particularmente valora la relación de confianza y cariño generada a partir de la experiencia: *“Me dicen tía con cariño, con amistad, o sea se nota que hay un cariño, porque no es que los niños no me hayan conocido nunca y ahora recién me estén conociendo...”*).

El ámbito donde existe una muy tenue disidencia es el de la realización de las obligaciones escolares en el espacio del TAP pero que, sin embargo, no se distingue de la tendencia anotada. La tabla 28 resume las respuestas al conjunto de afirmaciones propuestas:

Tabla 28

Distribución porcentual de los monitores según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los Talleres TAP

Afirmaciones	1. Muy en Desacuerdo/Desacuerdo/Ni acuerdo/Ni en desacuerdo	5.De acuerdo/ Muy De acuerdo	Total
Los talleres sirven para las mamás que tienen dificultades para cuidar a sus hijos fuera del horario escolar	6,8 (8)	93,2 (110)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños/as mejoren su desempeño escolar	6,8 (8)	93,2 (110)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños/as cumplan con las obligaciones escolares	9,3 (11)	90,7 (107)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños aprendan cosas nuevas	6,8 (8)	93,2 (110)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños conozcan a buenos amigos	7,6 (9)	92,4 (109)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños mejoren su autoestima	2,5 (3)	97,5 (115)	100 (118)
Los talleres sirven para que los niños aprendan buenos valores	3,3 (4)	96,6 (114)	100 (118)

En lo grueso, las madres encuestadas coinciden en la evaluación anterior, tal como se observa en la tabla nº 29:

Tabla 29

Distribución porcentual de madres según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los Talleres TAP

Afirmaciones	Muy en Desacuerdo/Desacuerdo/ Ni acuerdo/Ni en desacuerdo	De acuerdo/ Muy De acuerdo	Total
Los talleres sirven para las mamás que tienen dificultades para cuidar a sus hijos fuera del horario escolar	8 (8)	92,1 (93)	100 (101)
Los talleres sirven para que los niños/as mejoren su desempeño escolar	5,9 (6)	94,1 (96)	100 (102)
Los talleres sirven para que los niños/as cumplan con las obligaciones escolares	6,9 (7)	93,1 (95)	100 (102)
Los talleres sirven para que los niños aprendan cosas nuevas	3 (3)	97 (98)	100 (101)
Los talleres sirven para que los niños conozcan a buenos amigos	11,8 (12)	88,2 (90)	100 (102)
Los talleres sirven para que los niños mejoren su autoestima	2 (2)	98 (100)	100 (102)
Los talleres sirven para que los niños aprendan buenos valores	4,9 (5)	95,1 (97)	100 (102)

Los testimonios, en este caso, son coincidentes, sin que existan diferencias de opinión: ha sido súper bien; *él fascinado, incluso cuando yo vengo a buscarlo, están en clases, les ayudan a hacer las tareas, hacen trabajos, los sacan a paseos, participan con ellos en el patio, les hacen juegos, deportes* (...) *el taller ayuda a los niños con todo lo que es las materias pasadas, los ayuda con sus labores de colegio, te ayuda para que estén en un lugar seguro mientras las madres podemos trabajar y es una tranquilidad para nosotros* (...) *yo a veces trabajo durante en día, no estoy, y el hecho de saber que ella está en un lugar seguro, saber que está haciendo sus tareas, saber que por lo menos a las cinco de la tarde le dan una colación y que cuando llegue a buscarla ella va a llegar a comer a la casa, va a llegar a darse su ducha y a dormir. Eso es lo que me da una tranquilidad para poder hacer mis cosas. Entonces eso te ayuda para poder tú estar tranquila* (...) *“Los tíos les hacen también recreación, que eso me gusta bastante. Han pedido autorización para llevarlos a la playa, para llevarlos hasta la plaza... Muchas actividades que uno por distintos factores no las puede hacer con ellos. Entonces, eso también es una ayuda para uno y la hace también a ella sociabilizar y ver otras realidades (...)* *“Muy atentos con los niños, se preocupan mucho, siempre están con ellos a la hora que yo llego. Y he llegado a distintas horas. Si ellos dicen que van a salir a dar una vuelta y que llegan a las seis a las seis están. Excelente, en eso no tengo nada que decir” (...)* *“Mi hija ha traído a varios compañeros re entusiasmados y los ha ido trayendo acá al TAP. Ha hablado también con las mamás de otros compañeros que le preguntan qué hace y ella les cuenta y les dice “prueba hoy día, si no te gusta mañana ya no vas”. Y gracias a Dios a los chicos les ha gustado. Les dice que es distinto que no es igual como con la profesora, que son otras actividades, no solamente estudio. Entonces quiere decir que si ellos han motivado bien a mi hija para que ella motive a otros, quiere decir que la labor de ellos es buena”.*

Sin que exista un giro radical, la opinión sobre estos mismos tópicos merece algunos matices por parte de los docentes.

Como se observa en la tabla siguiente, un poco menos de un tercio de los encuestados señala que los talleres no sirven para que los niños asistentes cumplan con sus obligaciones escolares, aunque el porcentaje que cuestiona la posibilidad de que éstos *aprendan cosas nuevas* es bastante menor. Los juicios positivos sobre otros ámbitos de incidencia de los talleres (autoestima, aprendizaje de valores y apoyo a madres trabajadoras), evidencian el reconocimiento por parte de los docentes de la utilidad de esta instancia.

Así, lo *estrictamente educativo* emerge como el ámbito que merece –dentro de una evaluación igualmente favorable- mayores reparos; como se verá en la revisión de otras preguntas formuladas a los monitores, este es el nudo problemático principal de la experiencia revisada y sobre el cual es posible sugerir algunas modificaciones de continuarse la experiencia a futuro.

Tabla 30
Distribución porcentual de profesores según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los Talleres TAP

Afirmaciones	Muy en Desacuerdo/Desacuerdo/Ni acuerdo/Ni en desacuerdo	De acuerdo/ Muy De acuerdo	Total
Los talleres sirven para las mamás que tienen dificultades para cuidar a sus hijos fuera del horario escolar	22,9 (8)	77,7 (27)	100 (35)
Los talleres sirven para que los niños/as mejoren su desempeño escolar	22,2 (8)	77,8(28)	100 (36)
Los talleres sirven para que los niños/as cumplan con las obligaciones escolares	30,6 (11)	69,4 (25)	100 (36)
Los talleres sirven para que los niños aprendan cosas nuevas	13,9 (5)	86,1 (31)	100 (36)
Los talleres sirven para que los niños conozcan a buenos amigos	13,9 (5)	86,1 (31)	100 (36)
Los talleres sirven para que los niños mejoren su autoestima	16,7 (6)	83,3 (30)	100 (36)
Los talleres sirven para que los niños aprendan buenos valores	16,7 (6)	83,3 (30)	100 (36)

La debilidad del apoyo pedagógico de los TAP, desde el punto de vista de los actores educativos responde al paso de un modelo centrado en las necesidades en la Escuela a otro, centrado en el perfil de las madres beneficiarias; eso lleva a cuestionar el logro pedagógico de la iniciativa desde el punto de vista de los actores educativos, lo que se refleja en el siguiente testimonio: *“(el actual modelo del TAP) se centra en el cuidado y en lo recreativo, dejando de lado la intención pedagógica. De esta forma, en esencia la visión que tiene el TAP es cuidar niños del sector poblacional. Pero la escuela es otra cosa. Eso es lo que se perdió, la magia. Es trabajar con los profesores, con los niños, lo que nosotros queríamos con nuestros planes. Trabajo con autoestima, en lo pedagógico...”*

Con todo, en varios casos se reconoce la capacidad de mantenimiento de las actividades y el logro de motivar a los niños en actividades que, finalmente, aunque no centradas en aspectos escolares, pueden contribuir a su desarrollo personal: *“yo creo que una de las cosas es que se han mantenido después de todo, porque generalmente a estos talleres vienen los más desordenaditos, los más desvalidos y se han mantenido”. La directora por su parte refiere que “mejor están ocupados haciendo algo en el colegio, yo pienso que eso podría ser positivo pero es lo único que apoya. Quizás que hacen las tareas también con los monitores, porque eso sí lo he visto. También es una ayuda para las madres, porque están tranquilas cuando ellos están acá”*.

El juicio también reconoce el rol de los monitores en el ejercicio de sus funciones y el apoyo de su trabajo a la *contención* de niños que, en otra situación, estarían solos en su hogar: *“de partida el niño siente un apoyo ahí. Apoyo que ya no es precisamente ni de la casa ni tampoco del profesor jefe. Tiene un apoyo de otra persona con la cual a lo mejor se siente más en confianza como para preguntarle, para decirle... Y es un momento bueno también como para distraerse, porque estos niños lo que necesitan es distraerse. O sea, hacer lúdico el aprendizaje, por la cantidad de problemas que tienen”*.

Más allá de esto (en los testimonios cualitativos, en general se reconoce al monitor como un apoyo psico-social y no como un apoyo pedagógico) desde el punto de vista de los monitores, es posible observar *mayor ruido* en su juicio evaluativo, cuando se refieren a ciertos espacios asociados al desarrollo de sus funciones, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 31

Distribución porcentual de monitores según grado de acuerdo respecto a afirmaciones relativas a la percepción de reconocimiento social y oportunidades de movilidad laboral

Afirmaciones	Muy en Desacuerdo/En desacuerdo/Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo/Muy de acuerdo	Total
Para los monitores los talleres son un espacio que les otorga reconocimiento social dentro de la comunidad	23,9 (28)	76,1 (89)	100 (117)
La experiencia de ser monitor permite el desarrollo personal	4,2 (5)	95,8 (113)	100 (118)
Los monitores son valorados por los profesores y directivos de los establecimientos en los cuales hacen los talleres	45,8 (54)	54,2 (64)	100 (118)
Para los monitores los talleres son un espacio en el cual se potencian mejores opciones laborales	23,1 (27)	76,9 (90)	100 (117)

En efecto, como se observó en el estudio cualitativo, varios de los entrevistados señalaron la dificultad inicial de implementar los TAP debido al poco apoyo u orientación brindada por los actores al interior de las escuelas, lo anterior parece ratificarse en las respuestas recogidas en la tabla 33, donde un 46% de los encuestados pone en cuestión la valoración de su trabajo al interior de cada recinto educativo. Un porcentaje menor, un quinto de los encuestados, también cuestiona el reconocimiento social de su trabajo así como la eventual apertura de nuevas oportunidades laborales futuras a partir de su trabajo como monitores.

Posiblemente el primer punto es el que emerge como el principal nudo problemático en el desarrollo de los TAP; sin que se evidencie una visión marcadamente negativa y menos un rompimiento con la experiencia, la **distancia** de los actores educativos respecto a la dinámica de los talleres, y sus eventuales dudas respecto a que éstos cooperen en el mejoramiento educativo de los niños, constituye una constatación que refuerza lo ya observado en el estudio cualitativo.

Desde el punto de vista de los monitores, este hecho se manifiesta mayormente como **falta de apoyo** o **desvalorización** reflejando, el problema práctico de constituir el taller

como una experiencia vinculada a objetivos y metas de los mismos centros educativos. Tal es, entonces, el nudo crítico principal de desarrollo de los TAP.

(2) Evaluación interna de los talleres TAP: la perspectiva de los monitores

Más allá de este punto central, en este estudio también se recoge la evaluación que los monitores realizan de los recursos de trabajo y los resultados alcanzados con los niños.

Los materiales entregados para el apoyo al trabajo con los niños merecen una buena evaluación, sin que se observen diferencias en el juicio evaluativo de cada uno de estos. En promedio, los monitores califican estos materiales con nota 6,1 (en una escala de 1 a 7):

Tabla 32

Evaluación de Monitores según promedio de notas (escala de 1 a 7) que asignan a los materiales de apoyo entregados para la realización de los Talleres TAP

Materiales de Apoyo	Promedio
Manual "Hagamos nuestra revista"	5,9 (117)
Manual "Yo y mi entorno"	6,0 (117)
Manual "Entretención y Creatividad"	6,3 (115)
Manual de Apoyo al Monitor	6,2 (113)
Promedio final	6,1

De igual manera, al consultárseles acerca de la frecuencia de uso de estos recursos la gran mayoría de los encuestados señala darle un uso frecuente o muy frecuente. Solamente un 13% de los encuestados señala que nunca o casi nunca utiliza el material *Hagamos nuestra revista*, mientras que casi un 16% de éstos señala esta situación para el manual *Yo y mi entorno*; este hecho es coincidente con el comparativo menor trabajo en el sector de comprensión del medio natural, social y cultural, relevado en las respuestas recogidas en otra sección de este cuestionario.

Respecto a lo logros alcanzados en el desarrollo de las actividades de taller, los encuestados tienden a calificar favorablemente la situación en los distintos campos temáticos propuestos.

Comparativamente, los ámbitos que merecen una evaluación algo menor (nota promedio 5,3 y 5,4) son el de *la relación entre la comunidad en la cual viven los niños y las actividades realizadas en los talleres y el espacio en donde se realizan frecuentemente los Talleres*.

El ámbito que merece la mejor nota promedio dice relación con los *logros que han tenido los niños que participan del Taller en el aumento del bienestar psico-social*, cuestión que reafirma el carácter de contención y apoyo de estos talleres para sus beneficiarios:

Tabla 33

Evaluación de monitores según promedio de notas que asignan a diferentes aspectos relativos a los niveles de logro percibidos en el Taller TAP

Aspectos	Promedio
El espacio en donde se realizan frecuentemente los Talleres	5,4 (118)
La relación entre la comunidad en la cual viven los niños y las actividades realizadas en los talleres	5,3 (118)
La relación entre las actividades de la sala de clases y las actividades realizadas en los Talleres	5,8 (118)
Los logros que han tenido los niños en la escuela gracias al reforzamiento recibido en los Talleres	6,2 (118)
Los logros que han tenido los niños que participan del Taller en Lectura	5,8 (118)
Los logros que han tenido los niños que participan del Taller en Escritura	5,8 (118)
Los logros que han tenido los niños que participan del Taller en comprensión del medio natural, social y cultural	5,7 (118)
Los logros que han tenido los niños que participan del Taller en el aumento del bienestar psico-social	6,3 (118)

Ahora bien, más allá de lo ya señalado, esto es, una tendencia predominante que evalúa positivamente el desarrollo de los TAP y los logros alcanzados por los niños participantes, como una manera de profundizar en la revisión de los puntos más problemáticos desde el punto de vista de los monitores, se procedió a analizar de manera diferenciada las respuestas de los monitores que se enmarcan en una categoría positiva (satisfechos con altas expectativas) respecto a aquellos que presentan una mirada más crítica de la dinámica de trabajo de los TAP (definidos como monitores insatisfechos-críticos con bajas expectativas).

A diferencia del análisis predominante (que evidencia las respuestas promedio favorables de la evaluación) con este procedimiento, es factible delimitar los campos que merecen mayor insatisfacción para quienes sostienen una mirada evaluativa menos benevolente respecto a los TAP.

Para tal efecto, se construyó una tipología de monitores con el objetivo de identificar, a partir de las relaciones entre un set de variables, los grupos en los cuales se distribuyen cada uno de los monitores y los perfiles que los caracterizan.

El análisis de tipologías se realizó a partir de la construcción de los siguientes Índices sumatorios: Índice de evaluación de recursos y condiciones de Taller TAP (variables Tabla 27); Índice de evaluación de eficacia/utilidad de los Talleres TAP para los beneficiarios (variables Tabla 28); Índice de percepción de reconocimiento social y oportunidades de movilidad laboral (variables Tabla 31); Índice evaluación de materiales pedagógicos de apoyo (variables Tabla 32); Índice nivel de logros percibidos por los monitores en el Taller TAP (variables Tabla 33).

A partir de estos índices se estandarizaron los puntajes en una escala simple de notas de 1 a 7, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 34
 Tipología de monitores según evaluación multidimensional del Taller TAP (Promedio de notas) (n=104. Perdidos=14. N=118)²⁵

Dimensiones	Cluster	
	Monitores Satisfechos con altas expectativas (n=77)	Monitores Insatisfechos-críticos con bajas expectativas (n=27)
Evaluación de funcionalidad/utilidad de los Talleres para los beneficiarios	6,4 (77)	3,9 (27)
Evaluación promedio de recursos y condiciones de realización de Talleres	5,5 (77)	5,0 (27)
Índice percepción de Taller como espacio de reconocimiento social y oportunidades de ascenso laboral	6,4 (77)	5,4 (27)
Evaluación de Materiales pedagógicos de Apoyo	6,6 (77)	4,7 (27)
Nivel logros percibidos por los monitores en el Taller	6,2 (77)	5,1 (27)
Promedio evaluación final Talleres TAP	6,2 (77)	4,8 (27)

Como puede verse, entre los monitores satisfechos, existe una tendencia homogénea de calificación de los distintos ámbitos temáticos, siendo los materiales pedagógicos de apoyo el tópico que merece una mejor evaluación general. Los recursos y condiciones para la realización de los TAP (esto es, el aporte de la escuela para su funcionamiento) es el que concita, comparativamente, un juicio menos favorable dentro de un cuadro altamente positivo.

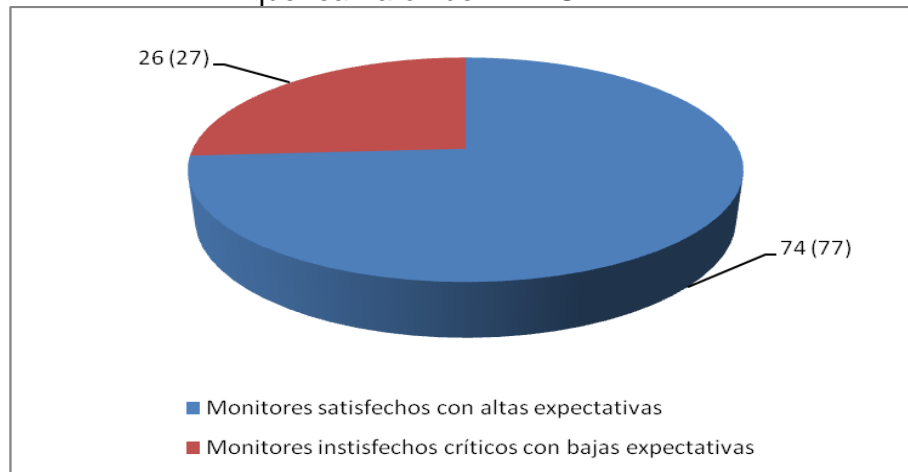
En contraste con lo anterior, los monitores que expresan una mayor insatisfacción con los distintos ámbitos de desarrollo de los TAP, focalizan sus críticas en los logros que pueden alcanzar los niños beneficiarios con esta iniciativa (promediando una calificación bajo 4 en una escala de 1 a 7), seguido del juicio a los materiales pedagógicos de apoyo.

Aunque resulta difícil emitir juicios taxativos al no contar con antecedentes complementarios a la respuesta de los cuestionarios, a manera de hipótesis es posible sostener que estas diferencias pueden deberse a diferencias existentes en un núcleo menor de monitores respecto a los objetivos y utilidad de los TAP dirigidos a los niños. Particularmente la baja calificación de su funcionalidad y utilidad es un indicador de lo anterior.

En todo caso, como se ha insistido, esta mirada representa a un grupo menor de encuestados que de acuerdo a lo antecedentes analizados, asciende al 26% del total de los monitores de los talleres:

²⁵ No se observan variables significativas del perfil de monitores (edad, sexo, profesión), como tampoco particulares a lo específico de los talleres (número de niños participantes o modalidad de gestión del trabajo) que puedan asociarse al nivel de satisfacción aquí indicado.

Gráfico 17
Distribución porcentual de tipos (perfiles) de monitores según evaluación multidimensional que realizaron del TAP-SERNAM

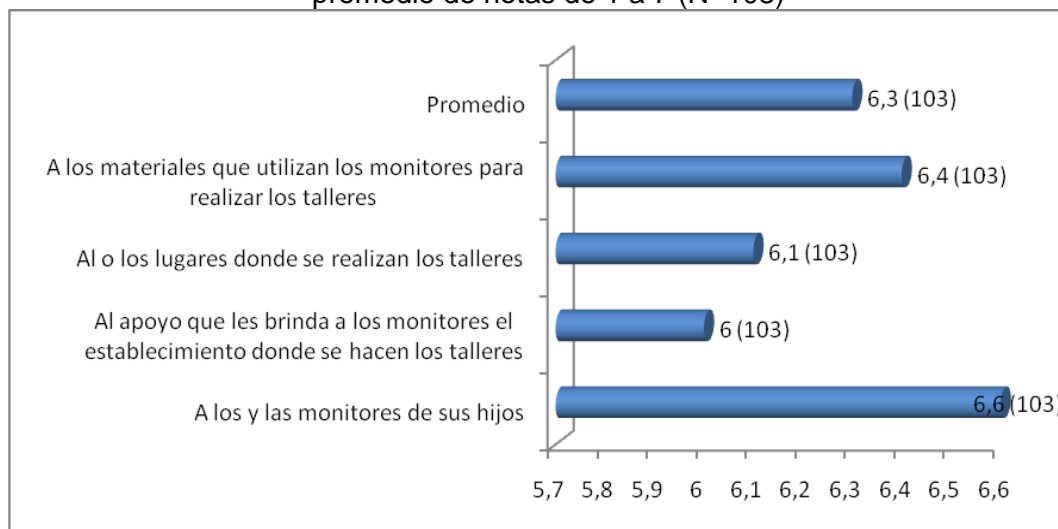


(3) Evaluación externa de los talleres TAP: la perspectiva de las madres

Finalmente, en la evaluación de los talleres TAP también se recoge la opinión de las madres beneficiarias de la iniciativa. En este caso, los juicios evaluativos resultan unilaterales y con alta valoración de la experiencia tanto desde el punto del desarrollo psico/afectivo y de aprendizaje de sus hijos, como de la solución de necesidades personales de cuidado de éstos.

En efecto, como se observa en el gráfico nº 18, las encuestadas califican con nota 6 o superior (en una escala de 1 a 7) los distintos temas que refieren a la realización de los TAP para sus hijos. Como puede verse, los monitores son evaluados con nota 6,6, denotando una muy alta valoración de su trabajo:

Gráfico 18
Evaluación que realizan las madres a las condiciones externas y a los monitores en promedio de notas de 1 a 7 (N=103)



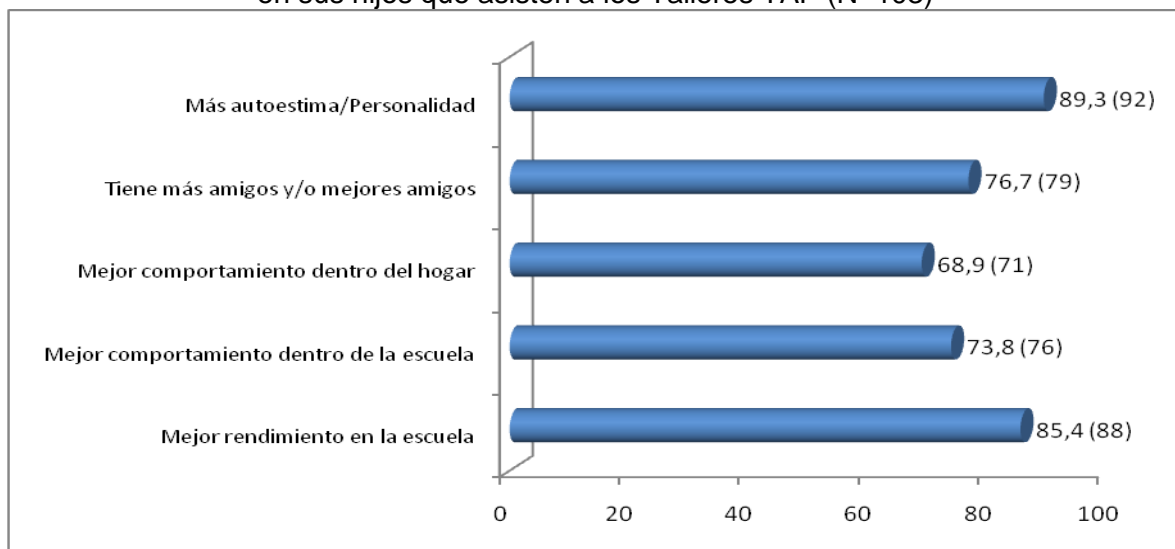
De la misma manera, en sus respuestas se evidencia los cambios positivos que observan en la situación de sus hijos.

Casi un 90% de las mujeres que responden el cuestionario señalan que esta situación ha incidido en que sus hijos han desarrollado una mayor autoestima y mejoramiento de su personalidad, mientras que un 85% de éstas señala que las actividades también han redundado en un mejor rendimiento de actividad escolar.

Aunque con una recurrencia menor, también es muy alto el porcentaje de madres que señalan observar un mejor comportamiento dentro de la escuela y el hogar (73,8% y 68,9% respectivamente); y la presencia de más y/o mejores amigos entre sus hijos (76,7%).

Como corolario, en la mirada de las madres no existen críticas a los TAP, y no se observan temas o situaciones, por específica que sean, que puedan emerger como problemáticos o negativos para el desarrollo y formación de sus hijos:

Gráfico 19
Distribución porcentual de madres según aspectos en los que perciben cambios positivos en sus hijos que asisten a los Talleres TAP (N=103)



Finalmente el único aspecto que podría relevarse como *problemático* en la perspectiva evaluativa de las madres es la cantidad de recursos disponibles para el trabajo con los niños, pero tal situación es relevada solo por el 17% de las encuestadas.

En sentido estricto (como se señaló en el informe cualitativo) la visión favorable no implica, necesariamente, una mayor vinculación y conocimiento de la dinámica de los TAP por parte de las madres, por lo que las respuestas a la consulta acerca de *cuáles son o serían los elementos que pueden afectar negativamente la decisión de inscribir nuevamente a sus hijos en los talleres*, debe ser asumida casi como un pie forzado:

Gráfico 20
Aspectos que afectan negativamente la disposición de las madres de inscribir nuevamente a su/s hijo/s a los Talleres TAP (N=103)



Más allá del grado de certeza en percepción de dichos aspectos como obstáculos a la participación para algunas encuestadas, el 92,2% de las madres señala tener la intención de volver a inscribir a su/s hijo/s a los Talleres TAP si éstos se siguieran realizando el año 2010.

Finalmente, como una manera de ratificar esta evaluación ampliamente positiva, es importante destacar que las madres evalúan con un 6.8 promedio los TAP en general, siendo un 83,5% de ellas que lo evalúa con nota 7.

5. CONCLUSIONES: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL MODELO TAP 2009

5.1. A Manera de Conclusiones

A partir de los antecedentes recogidos a lo largo del estudio, las principales conclusiones sobre el proceso de implementación del modelo TAP durante el año 2009 pueden ser relevadas en función de los objetivos específicos definidos originalmente en la propuesta. Estos son los siguientes:

(a) Sobre la caracterización del proceso de desarrollo de los TAP, incluyendo objetivos, fases de desarrollo en su implementación, actividades de mediación y capacitación de los monitores

Como pudo observarse en la información analizada, en los lugares donde se verificó la existencia de talleres TAP, más allá de algunos problemas operativos de implementación o flujo de información, los talleres respondieron a la demanda original, se desarrollaron regularmente en el horario propuesto y tuvieron una asistencia promedio satisfactoria a lo largo del período de tiempo definido para su desarrollo.

Posiblemente, un aspecto que puede ser destacado como negativo en este marco, refiere a las debilidades existentes en la convocatoria y difusión de la experiencia, cuestión que habría incidido en la no realización de algunos talleres TAP propuestos inicialmente²⁶.

Para la gran mayoría de los actores, existe consenso en que el objetivo de esta modalidad de talleres TAP corresponde a una **actividad de cuidado infantil** y apoyo psico-social y recreativo de los niños participantes. Como se insistió a lo largo del estudio, los equipos educativos de los establecimientos, por lo general, manifestaron diferencias con este objetivo y *lamentaron* la pérdida del vínculo propiamente institucional (reforzamiento escolar, apoyo a plan de mejoramiento de la escuela, etc.) que tenía la modalidad previa de los talleres bajo la denominación TAP-Escuela.

Con todo, la evaluación de los TAP a partir de este *nuevo* objetivo es positiva, y se reconoce el trabajo de los monitores y el logro de las actividades en el período de realización de los talleres.

Respecto a las **actividades de mediación**, el estudio destaca que existen algunas debilidades en este campo. En el caso de los directivos de las escuelas, en su gran mayoría cumplen con las obligaciones administrativas de apoyo al desarrollo de los TAP, con todo, en la indagación cualitativa se evidenciaron problemas específicos en algunas escuelas que limitaban el buen desarrollo de los talleres (espacios no adecuados para las actividades propuestas, tramitación excesiva de entrega de materiales, etc.).

La *mediación pedagógica*, por otra parte, es un déficit relevado en el estudio; la mayoría de los monitores señalan su orfandad en este campo, señalando que, por lo general, los profesores jefes no establecen un plan de trabajo conjunto o una relación de comunicación mínima de seguimiento a los niños que participan en los respectivos

²⁶ Aunque no era el objetivo del presente estudio, en la fase de indagación en terreno se detectó, efectivamente, la no realización de algunos de los talleres consignados como tales.

talleres. Sólo en contados casos se observan acciones puntuales de cooperación docentes-monitores.

La *mediación institucional*, esto es el vínculo de los representantes de los organismos responsables del desarrollo del TAP con los respectivos monitores que trabajan en el espacio de las escuelas, se concentra en cuestiones de supervisión administrativa tales como control de desarrollo de las actividades, asistencia de niños y canalización de insumos para el trabajo diario. De acuerdo a lo recogido en el estudio, los equipos de coordinación de SERNAM son los que tienen más visibilidad entre los monitores y con quienes establecen un vínculo comunicacional de mayor frecuencia.

Aunque se reconoce la existencia y/o presencia de representantes del municipio y de las direcciones provinciales de educación, para el grueso de los monitores no existe claridad acerca de los roles de cada una de estas reparticiones en la implementación del proyecto TAP y el vínculo específico que estas instancias tienen respecto al desarrollo de su trabajo.

La estrategia TAP, en la medida en que es amplia y flexible, posibilita que se adecue a distintas necesidades locales, pero ello implica un nivel de responsabilidad para quienes implementan estrategias, y eso significa generar dispositivos de acompañamiento y aprendizajes del mismo. Si se observa la implementación de la estrategia, los monitores tienen sólo una capacitación inicial y luego tienen que mantener una relación de interlocución, en todo momento, con los actores del sistema escolar, tanto con el equipo directivo (o el director) y los docentes a cargo de los niños participantes. Es decir, la responsabilidad está depositada en el rol del monitor y no en un *continuo institucional*, y eso es altamente exigente, pudiendo evidenciar una mayor fragilidad de los TAP en tanto responsabilidad sostenida en su ejecutor.

Finalmente, la **capacitación previa** al inicio de las actividades de TAP, en términos globales, recibe una buena evaluación por parte de los monitores. Aunque un segmento de los encuestados en la fase de indagación cuantitativa señaló no haber recibido esta capacitación, quienes si lo hicieron, destacan la entrega de materiales de apoyo para su trabajo con los niños y, muy particularmente, la metodología de trabajo de ejercitación de las técnicas y actividades que posteriormente pusieron en práctica.

La mayoría de los monitores reconoce que esta capacitación sirvió para aprender estrategias de interacción y trabajo con menores, manejo y ejercicio de actividades prácticas para trabajar con los niños, y planificación de tareas en el marco de un modelo de trabajo de TAP (en todos los casos se sigue la estructura general de taller propuesto en la capacitación). El énfasis práctico de la metodología de capacitación y la existencia de recursos tangibles como apoyo a la organización de su trabajo diario con los niños es valorado transversalmente.

Como contrapartida, desde una visión más crítica se señala que la capacitación recibida fue muy superficial y básica, toda vez que el tiempo destinado fue relativamente escaso en relación al desafío propuesto. A partir de este diagnóstico de *déficit formativo*, se demanda la incorporación de temáticas relacionadas al manejo grupal, “disciplina” y “aspectos psicológicos de los niños” lo cual les resulta más útiles para su trabajo práctico.

Si hubiese que delimitar las **principales críticas** al proceso de capacitación, estas se concentran en tres ámbitos: (a) la poca cantidad de horas que contemplaba esta

actividad, cuestión que limita la profundización en temáticas que pueden ser complementarias a lo trabajado en las sesiones, (b) la concentración de la misma en horarios extensivos, cuestión que limitaba la aprehensión adecuada de contenidos, y (c) la ausencia de acciones de apoyo intermedio y evaluación de la práctica durante el proceso de implementación de los TAP.

De acuerdo a los antecedentes recogidos, más allá de alguna especificidad en el énfasis del trabajo con los niños, en su totalidad los TAP siguieron el modelo de implementación sugerido en la capacitación de los monitores.

(b) Sobre la percepción de monitores y monitoras respecto de los TAP y su habilitación para realizarlos

A partir de los resultados alcanzados en el estudio, es posible señalar que la mayoría de los monitores a cargo de los TAP señalan tener experiencia de trabajo con población infantil, aunque un grupo importante de éstos, reconocen tener menor conocimiento y manejo de competencias en cuestiones que atañen a la formación pedagógica de los niños.

Como ya se indicó, de manera generalizada, los monitores siguieron el modelo de TAP propuesto originalmente, basando buena parte de su trabajo en los materiales entregados para tal efecto.

Desde una perspectiva evaluativa, los monitores emiten una opinión favorable acerca de la experiencia, resaltando el impacto positivo que la iniciativa provoca en los niños participantes. En términos globales, los monitores (cuestión que es compartida por los docentes encuestados) consideran que los TAP ayudan al desarrollo psico-afectivo de los niños, mientras que las actividades de reforzamiento escolar y ayuda a la realización de las tareas, más allá de algunos matices, son consideradas acciones positivas en la formación de hábitos y mejoramiento de la vida escolar de los estudiantes.

Aunque se reporta el desarrollo de acciones de reforzamiento en el área de lenguaje, pensamiento lógico y comprensión de medio, en términos globales, el TAP tiene una mayor orientación a la generación de espacios de sociabilidad, recreación e intercambio entre los niños participantes.

(c) Sobre la percepción de los equipos directivos y docentes de escuelas respecto de la realización de los talleres TAP en sus escuelas²⁷

Más allá del reconocimiento del logro de realización de los talleres TAP y la permanencia en el tiempo de un número significativo de niños, como se ha señalado, la *distancia* o *pasividad* de los equipos educativos en las respectivas escuelas constituye el principal nudo crítico en el desenvolvimiento de los TAP durante el período en estudio.

En efecto, el nudo crítico de este nuevo modelo de talleres TAP remite a la baja adhesión observada entre los actores educativos (directores, equipos técnicos, docentes) con esta modalidad de taller. En la gran mayoría de los casos, el TAP no cumple con sus expectativas y, aunque varios de los entrevistados en las diversas fases de la indagación

²⁷ En este acápite se funden dos de los objetivos específicos presentes en el diseño de la propuesta.

valoran la ayuda que se les pueda brindar a las madres jefas de hogar, se argumenta que este nuevo giro en el modelo de los TAP prioriza el cuidado de los niños, por sobre el trabajo pedagógico.

Ello resulta en un tipo de “custodia” para cumplir fines sociales, desplazando así fines propiamente educativos que corresponden a la *tarea natural* de la escuela (y como lo fue, se argumenta, la modalidad de TAP previamente existente). Como consecuencia, estos actores no se sienten comprometidos con el desarrollo de los talleres, pues no involucra su área de trabajo, ni las metas del propio establecimiento.

Por el contrario, como se desprende de varios de los testimonios recogidos en la indagación cualitativa, a muchos de éstos les parece que se ha perdido un trabajo valioso que cumplían los TAP anteriormente, como es focalizar el trabajo con aquellos niños con dificultades de aprendizaje (recuérdese que se trata de escuelas que tienen una experiencia anterior en el desarrollo de los TAP P900 y posteriormente en el modelo TAP Escuela).

En ese sentido, desde estos actores emerge un discurso donde predomina la idea de que *hay un antes y un después en los TAP*, donde lo anterior es reconocido como positivo y lo actual como mayormente problemático, careciendo de un aporte relevante a los objetivos y metas pedagógicas educativas del establecimiento. Esta situación afecta el nivel de apoyo que los actores de las escuelas realizan a los monitores TAP. En la mayoría de los casos de estudio se describe un quiebre en la alianza escuela–TAP, cuestión *sentida y lamentada* por parte de los monitores.

Como se reitera en diversos momentos de la indagación, el anterior modelo TAP hacía que los equipos directivos y docentes se identificaran como responsables de liderar o acompañar pedagógicamente los TAP, en cambio, bajo esta modalidad hay un cierto alejamiento y des-responsabilización de tales actividades. Lo anterior es aun más agudo al observar los casos de escuelas que están desarrollando acciones de apoyo escolar en el mercado de la subvención preferencial SEP. En estos casos los TAP se evidencian con aun más fuerza como una actividad marginal para el establecimiento y desconectados de las estrategias de apoyo escolar de sus estudiantes.

En síntesis, se observa que entre los actores educativos prima una visión distante respecto a la nueva propuesta del modelo TAP, no se visualiza como una modalidad de trabajo funcional a los objetivos institucionales, mirada que, sin duda, debilita significativamente la propuesta de los TAP y desaprovecha el potencial pedagógico de estos talleres.

Los casos donde se evidencia una mayor *sensibilidad* y apoyo a las actividades del TAP son contados y, de igual manera, no suple el problema de desvinculación indicado.

(d) Sobre el conocimiento, percepción y valoración de madres partícipes del programa “Mejorando la Empleabilidad y las Condiciones Laborales de las Mujeres Jefas de Hogar” cuyos hijos participan de los TAP

A diferencia de lo anterior, las madres beneficiarias de las actividades de talleres TAP tienen una evaluación muy favorable de la experiencia de estos, más allá de real conocimiento de sus fundamentos, estrategia de trabajo o fin último.

Éstas resaltan los cambios observados en sus hijos, cuestión que se refleja en el desarrollo de la autoestima, el mejoramiento de la personalidad y los cambios favorables en el rendimiento de la actividad escolar de los niños.

Un aspecto que también resulta importante resaltar como un logro de la experiencia de estos talleres, remite al adecuado nivel de focalización en función del perfil de las madres beneficiarias de la iniciativa.

De acuerdo a los antecedentes proporcionados, el grueso de éstas desarrolla una experiencia laboral precaria y con un bajo nivel de apoyo o cobertura para el cuidado de sus hijos en los horarios no escolares. Es destacable la débil existencia de redes de cuidado infantil evidenciada en las respuestas al cuestionario, aspecto que ratifica la importancia de la iniciativa.

Siendo la estrategia de *cuidado infantil* una política que se desarrolla principalmente en el segmento de la población pre-escolar, la particularidad del actual modelo TAP desde este punto de vista (una estrategia de cuidado infantil para niños en edad escolar), constituye una *novedad* ratificada por la existencia de una demanda real de este tipo de apoyo, más allá si, en sentido concreto las participantes corresponden a beneficiarias directas del Programa Mujeres Jefas de Hogar o no.

(e) Sobre los problemas o principales dificultades en la implementación y desarrollo de los talleres TAP

Aunque el grueso de las opiniones y juicios evaluativos recogidos en la indagación cualitativa y cuantitativa tienden a situarse en un plano positivo y de valoración de los distintos ámbitos de desarrollo de los TAP, es posible identificar tres nudos críticos que pueden ser relevados para futuras intervenciones del modelo de Taller:

(i) la primera de éstas, ampliamente desarrollada, tiene que ver con la *distancia no activa* que asumen varios actores de las escuelas respecto al TAP.

Como se indicó, en muchos centros educacionales existe la impresión de que este modelo de TAP no tiene una vinculación directa con el proyecto educativo y las tareas de mejoramiento escolar que allí se desarrollan, cuestión que si ocurría en *otras versiones* de la iniciativa (TAP escuela). A diferencia de lo anterior, el actual modelo TAP es visto como un espacio de contención social de niños de *madres trabajadoras*, pero no necesariamente un espacio de apoyo a niños que necesiten un reforzamiento o apoyo escolar.

Al ser una actividad *diseñada desde el exterior* estos actores (algunos directivos y muchos docentes) no sienten compromiso con su desarrollo, más allá que su opinión pueda ser positiva (como se recoge en esta parte del estudio) o incluso se apoye en actividades o acciones puntuales.

En los resultados recogidos en el estudio cuantitativo, este nudo se evidencia en la distancia con que los actores educativos opinan de la dinámica de los TAP, y sus eventuales dudas respecto a que éstos cooperen en el mejoramiento educativo de los niños. Junto a lo anterior, este hecho se manifiesta, desde el punto de vista de los

monitores, en la percepción de falta de apoyo o desvalorización de su trabajo por parte de los actores educativos del establecimiento.

(ii) un segundo nudo crítico en la realización de los TAP, tiene que ver con las dificultades operativas que implican la gran heterogeneidad de los grupos existentes.

Como se recogió en la indagación, casi el 90% de los talleres son de tipo multinivel, compartiendo en un mismo espacio niños de edades y, por tanto, inquietudes, intereses y necesidades bastante disímiles. Aunque lo anterior puede ser leído desde una perspectiva positiva (la generación de espacios de integración), eventuales carencias y dificultades de manejo del grupo por parte de los monitores podría incidir en la no consecución de los objetivos de los talleres TAP.

Aunque este tema no fue relevado como un *problema* en las respuestas de los monitores, en la indagación cualitativa algunos antecedentes recogidos permiten señalar la necesidad de mayor atención a este hecho y su recurrencia.

(iii) un tercer nudo crítico de la experiencia de los TAP, dice relación con su diseño original y la situación efectiva de realización. Como se indicó, la iniciativa, aunque focalizada en el espacio escuela, en sentido estricto estaba dirigida a la identificación de las madres y sus necesidades y la activación de una estrategia de apoyo de sus respectivos hijos.

Lo anterior explica que la selección de los beneficiarios se daba por el perfil de las madres participantes del Programa Mujeres Jefas de Hogar o, en su defecto, la identificación de mujeres trabajadoras que requirieran servicios de *cuidado infantil*. Como consecuencia, la escuela como espacio de acogida podría incluir a niños de otros establecimientos a fin de completar el número de participantes mínimo en función de tal objetivo.

Los antecedentes recogidos en el estudio señalan que esta situación se verificó muy parcialmente, predominando una lógica mayormente intra-escuela en la selección y consolidación del grupo de niños participantes de las actividades. Lo anterior, en todo caso, no incidió en focalizar adecuadamente a la población objetivo, aunque los antecedentes señalan una menor representación de hijos de mujeres participantes del programa Mujeres Jefas de Hogar de SERNAM en los TAP.

La tendencia, mayoritaria, a completar los cupos con estudiantes del mismo establecimiento educacional replantea la pregunta acerca de la pertinencia de establecer un mayor vínculo entre el TAP y las acciones de reforzamiento escolar propias del plan de mejoramiento educativo que las escuelas llevan a cabo.

5.2. Fortalezas y Debilidades del modelo TAP

A manera de síntesis de lo desarrollado anteriormente, es posible sostener que el nuevo modelo TAP-SERNAM se ha logrado instalar en las escuelas como una oferta regular, lo cual es un logro inicial significativo. Este programa introduce un objetivo novedoso a los talleres TAP, distinto al énfasis pedagógico que caracterizó al modelo inicial surgido en el marco del Programa P900 y la modalidad TAP-Escuela, esto es, apoyar a las madres trabajadoras jefas de hogar por medio del cuidado de sus hijos e hijas. Ello implica que ahora los TAP se ofrecen de lunes a viernes después de la jornada escolar, y que su

meta-objetivo está relacionada con una variable *extra escuela*, la situación sociolaboral de las madres participantes.

De acuerdo a los resultados recopilados en la indagación, destaca especialmente el nivel de satisfacción de las madres quienes pueden trabajar y a la vez estar tranquilas que sus hijos están en un lugar seguro. También se valora por parte de las madres y los monitores de los TAP los avances visibles en la situación de los niños, en ámbitos como habilidades de socialización, autoestima y confianza en sí mismos, y en ciertos casos, el mejoramiento en el rendimiento escolar. Además, se destaca positivamente que este programa pudo continuar y aprovechar elementos del modelo TAP anterior, como es la participación de monitores comunitarios, los cuales demuestran altos niveles de compromiso e interés en aportar a la formación de niños de sectores vulnerables.

Sin embargo, a pesar de estos aspectos positivos mencionados, aun es un modelo que requiere ajustes en su diseño con el objeto de que sea un programa de intervención exitoso y que contribuya a las mujeres trabajadoras como también a los aprendizajes de sus hijos e hijas. Entre estos aspectos se señala la necesidad de una mayor claridad sobre los actores institucionales de apoyo al desarrollo de los TAP, la definición más precisa de objetivos a alcanzar con los niños participantes (y muy particularmente aquellos de *mejoramiento escolar*) y el requerimiento de apoyo para la generación e institucionalización de estrategias de evaluación que permitan medir el verdadero impacto de la iniciativa entre los niños participantes.

Sobre la base de estas consideraciones, es posible resumir las principales fortalezas y debilidades del modelo TAP en el siguiente esquema:

(1) Principales Fortalezas:

- Existencia de monitores comprometidos a trabajar con niños en sectores vulnerables, y que han logrado buenos resultados medidos en asistencia promedio, cambios actitudinales y disposición de asistencia al establecimiento educacional.
- Logros en el desarrollo de lazos afectivos entre monitores y niños, en base a interacciones afectivas, acogedoras, y comunicativas. Los monitores resultan ser referentes significativos de los niños.
- Alto nivel de satisfacción de las madres beneficiarias.
- Monitores y madres reconocen avances en los niños, como mayores habilidades de socialización, mayor autoestima, y en algunos casos mejoras en el rendimiento escolar.
- Adecuada capacitación y pertinencia de material pedagógico del PIIE reconocido como un apoyo útil para el trabajo práctico, aunque escaso tiempo destinado a capacitación.

(2) Principales Debilidades:

- No es evidente que el TAP focalice la figura de hijos de madres del programa mujeres jefas de hogar; en términos generales, se reconoce un sujeto más amplio (madres trabajadoras) lo que debería ser evaluado a partir de la definición inicial de la actividad y, de ser necesario, incidir en una estrategia de mayor *focalización* de los niños participantes.
- Débil conducción y estructuración de los talleres TAP, particularmente en la intencionalidad pedagógica de las actividades. Existe una mayor preponderancia de actividades libres y recreativas.
- Débil alianza escuela-TAP. Por tanto, menos comunicación y apoyo pedagógico a los monitores TAP. Bajo grado de adhesión del nuevo modelo TAP de parte de los actores escolares.
- Poca claridad sobre los roles y responsabilidad de cada actor involucrado (por ejemplo: MINEDUC; DEPROV, SERNAM comunal, director de escuela, Jefa de UTP, docentes), y débil acompañamiento y supervisión de la implementación de los TAP.
- Requerimiento de mayor capacitación (o más extendida en el tiempo), particularmente en monitores sin formación pedagógica previa.

5.3. Recomendaciones

Sobre la base de lo señalado en este estudio, las principales recomendaciones para nuevas versiones del modelo de talleres TAP son las siguientes:

- a) Revisar el modelo TAP considerando las opiniones y *resistencias* de los actores educativos en las escuelas. El actual modelo debilita el involucramiento y apoyo de la escuela hacia los talleres, y por tanto debilita la calidad pedagógica de los mismos.
- b) Fortalecer el acompañamiento y supervisión pedagógica, en que se defina un responsable de realizar un apoyo sistemático con visitas presenciales. El más idóneo para ello es el Supervisor del DEPROV, ya que trabaja con las escuelas directamente y es un experto en materias educativas. Complementario a ello, se requiere del apoyo de la escuela. Idealmente cada escuela debería definir un coordinador TAP, para que mantenga una comunicación continua con los monitores. Para afianzar lo anterior, se recomienda involucrar a los Supervisores y un representante por escuela al perfeccionamiento PIIE.
- c) Explicitar en un informe escrito el programa TAP, que incluya: objetivos de los talleres, metodología, etapas de implementación, procedimientos de selección de monitores, estrategias de difusión y captación de niños, sistema de acompañamiento y supervisión, definición de roles y tareas y evaluación de proceso; tal perspectiva permite una mayor formalización de las tareas y una mejor evaluación del trabajo realizado.

- d) Es importante dar claridad de una meta prioritaria y fundamentar su importancia. Actualmente en el intento de abarcar variadas metas: apoyo a las madres trabajadoras, velocidad lectora, reforzamiento de las matemáticas, fortalecimiento de la autoestima, no se logra a cabalidad ninguna de todas ellas. En este sentido es mejor transmitir un objetivo prioritario, y luego objetivos secundarios. Esto permite a los actores tener un foco claro; por el contrario, si se intenta abarcar varios objetivos, se generan frustraciones entre los actores, como también confusiones sobre qué es lo prioritario.
- e) Revisar la conformación de los grupos de niños de acuerdo a sus edades, niveles de aprendizaje y tipos de interés. Se recomienda que los TAP contengan niños de no más de dos niveles diferentes. Ello ayudará a los monitores poder conducir de mejor manera los talleres ofreciendo actividades pertinentes a los intereses y necesidades del grupo de niños.
- f) Revisar el programa de la capacitación en torno a los siguientes aspectos:
- Duración de los días; los monitores proponen al menos 5 días de capacitación.
 - Programa de las jornadas; los monitores solicitan que sea más dinámico, con exposiciones más cortas, más instancias de discusión y de TAP en grupos pequeños.
 - Contenidos; se demandan temáticas relacionadas a “disciplina”, manejo grupal, resolución de conflicto, establecimiento de límites y normas, estrategias para trabajar con grupos heterogéneos.
 - Agrupación de los participantes; se solicita diferenciar la capacitación entre aquellos que son estudiantes de pedagogía, por tanto tienen más conocimiento del tema, en comparación con otros participantes.
- g) El material de apoyo pedagógico tiene una alta valoración de parte de los monitores. Se recomienda diseñar nuevos materiales de acuerdo al nuevo modelo, lo cual permite entregar nuevos insumos a la planificación de los TAP.
- h) La captación de los hijos de madres trabajadoras es fundamental, considerando que el TAP es un programa focalizado, que intenta priorizar la atención con estos niños. Por ello, es necesario establecer con mayor claridad las estrategias de divulgación para atraer su participación, es decir, definir quién es responsable de ello y qué estrategias se deberán implementar.
- i) Revisar la pertinencia de agrupar niños de diversos sectores en una sola escuela; los antecedentes recogidos señalan que esta situación se verificó marginalmente, por lo mismo, pueden existir dificultades prácticas para que esto ocurra.
- j) Finalmente, desde el punto de vista de la convocatoria, analizar el flujo y mecanismos de información existentes desde el Programa Mujeres Jefas de Hogar para la implementación de los TAP. Se observan diferencias importantes al comparar la situación entre comunas y, muy particularmente, entre regiones. Parece importante revisar por qué en la región Metropolitana sólo existe TAP *efectivo* sólo en una comuna de toda la región.

Anexo 1: Índice de Tablas y Gráficos

Índice de Tablas

Tabla 1: Principales características de niños/as inscritos en el TAP	11
Tabla 2: Tamaño muestral de Talleres TAP según región	12
Tabla 3: Resultado final de trabajo en terreno de indagación cuantitativa y cualitativa	13
Tabla 4: Información y Datos Generales de los TAP	15
Tabla 5: Síntesis Proceso de implementación de los TAP	16
Tabla 6: Síntesis Proceso de desarrollo de los TAP	18
Tabla 7: Síntesis Grado de Satisfacción y Opinión de actores.....	19
Tabla 8: Matriz integrativa de los principales aspectos del proceso de implementación y de desarrollo de los TAP	22
Tabla 9: Distribución total de Talleres TAP y monitores según Región.....	26
Tabla 10: Distribución porcentual de monitores y Talleres TAP que trabajan con otros monitores en el taller	26
Tabla 11: Distribución porcentual de monitores y TAP.....	27
según número de niños inscritos.....	27
Tabla 12: Distribución porcentual de Talleres TAP	27
según número de niños que asisten a los Talleres	27
Tabla 13: Distribución porcentual de Talleres TAP según edad de los niños que asisten, y número promedio de niños según edad	2827
Tabla 14: Índice de heterogeneidad etaria de los TAP según edades de los niños	28
Tabla 15: Distribución porcentual de monitores según sexo y tramos de edad	31
Tabla 16: Distribución porcentual de monitores según Región	32
Tabla 17: Distribución porcentual de monitores de acuerdo a situación actual de estudios.....	32
Tabla 18: Distribución porcentual de monitores según realización de estudios relacionados con el trabajo que se desarrolla en los Talleres TAP	33
Tabla 19: Distribución porcentual de monitores que declaran haber hecho estudios	33
relacionados con el trabajo de Taller TAP según ámbitos de estudios cursados..	33
Tabla 20: Distribución porcentual de monitores que han trabajado anteriormente	3433
en los Talleres TAP o en trabajos similares	3433
Tabla 21: Distribución porcentual de monitores que han trabajado anteriormente como monitores TAP y promedio de años de experiencia como monitores TAP ..	34
Tabla 22: Distribución porcentual de Talleres TAP de acuerdo al establecimiento educacional de pertenencia de los niños según Región	4244
Tabla 23: Distribución porcentual de Talleres TAP según lugares y frecuencia en los cuales realiza las actividades de Taller	43

Tabla 24: Distribución porcentual de Talleres TAP según frecuencia con la cual realizan las siguientes actividades	44
Tabla 25: Distribución porcentual de monitores que no asistieron a capacitación según Región	47
Tabla 26: Distribución porcentual de monitores según grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes capacidades/herramientas entregadas en la capacitación por Región comparada con evaluación general de capacitación	48
Tabla 27: Promedio de Notas (escala de 1 a 7) de acuerdo a diferentes aspectos relacionados con las condiciones externas para la realización del Taller TAP: Cuestionario monitores	52
Tabla 28: Distribución porcentual de los monitores según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los TalleresTAP.....	53
Tabla 29: Distribución porcentual de madres según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los Talleres TAP.....	53
Tabla 30: Distribución porcentual de profesores según grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos relativos a la eficacia y/o utilidad de los Talleres TAP.....	55
Tabla 31: Distribución porcentual de monitores según grado de acuerdo respecto a afirmaciones relativas a la percepción de reconocimiento social y oportunidades de movilidad laboral	56
Tabla 32: Evaluación de Monitores según promedio de notas (escala de 1 a 7) que asignan a los materiales de apoyo entregados para la realización de los Talleres TAP	57
Tabla 33: Evaluación de monitores según promedio de notas que asignan a diferentes aspectos relativos a los niveles de logro percibidos en el Taller TAP..	58
Tabla 34: Tipología de monitores según evaluación multidimensional del Taller TAP	59

Índice de Gráficos

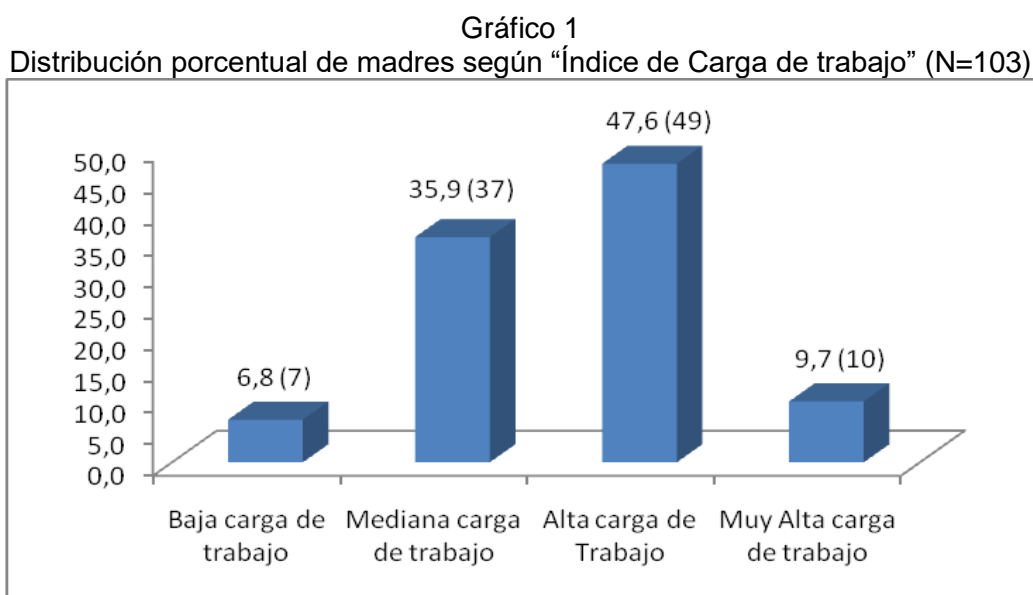
Gráfico 1: Distribución porcentual de Talleres TAP según Nivel de Heterogeneidad etaria	29
Gráfico 2: Distribución porcentual de Talleres TAP según cursos al cual pertenecen los niños que participan en los Talleres.....	30
Gráfico 3: Distribución porcentual de Talleres TAP según heterogeneidad de niveles	30
Gráfico 4: Distribución porcentual de monitores según tipo de educación alcanzada/cursando	32
Gráfico 5: Distribución porcentual de madres beneficiarias TAP según Región 35 34	34
Gráfico 6: Distribución porcentual de madres según Estado Civil	35
Gráfico 7: Distribución porcentual de madres según número de hijos/as.....	36
Gráfico 8: Distribución porcentual de madres según Tipo de nivel educativo alcanzado.....	37
Gráfico 9: Distribución porcentual de madres beneficiarias de los Talleres TAP según pertenencia al Programa Mujeres Madres Jefas de Hogar del SERNAM .	37

Gráfico 10: Distribución porcentual de madres según situación laboral	38
Gráfico 11: Distribución porcentual de madres que cuentan con redes de apoyo de cuidado infantil	39
Gráfico 12: Distribución porcentual de madres según medio por el cual supieron de la posibilidad de inscribir a sus hijos en los Talleres TAP	39
Gráfico 13: Distribución porcentual de madres según razón por la cual inscribió a su/s hijo/s a los Talleres TAP	40
Gráfico 14: Distribución porcentual de madres según frecuencia de asistencia de hijo/s a los Talleres TAP.....	41
Gráfico 15: Distribución porcentual de Talleres TAP según días en los cuales funcionan cada uno de los talleres	4342
Gráfico 16: Distribución porcentual de Talleres TAP según nivel de vinculación con la comunidad en la cual viven los niños que participan de los Talleres.....	46
Gráfico 17: Distribución porcentual de Tipos (perfiles) de monitores según evaluación multidimensional que realizaron del TAP-SERNAM.....	60
Gráfico 18: Evaluación que realizan las madres a las condiciones externas y a los monitores en promedio de notas de 1 a 7	60
Gráfico 19: Distribución porcentual de madres según aspectos en los que perciben cambios positivos en sus hijos que asisten a los Talleres TAP	61
Gráfico 20: Aspectos que afectan negativamente la disposición de las madres de inscribir nuevamente a su/s hijo/s a los Talleres TAP	62

Anexo 2: Información complementaria sobre el perfil laboral de las madres beneficiarias de talleres TAP

Los siguientes gráficos entregan información complementaria acerca del perfil laboral de las madres beneficiarias de talleres TAP que fueron encuestadas a partir del estudio:

De acuerdo a los datos observados en el Gráfico 1 presente en la página 38 de este informe, un 84% de las madres beneficiarias del TAP encuestadas declara realizar trabajos domésticos y de cuidados en su propio hogar, lo que en cierta forma da cuenta de la demanda del servicio de TAP que ofrece el Programa de SERNAM. Como una manera de aproximarse a esta situación, el siguiente gráfico presenta un *índice de carga de trabajo* declarado por las mujeres encuestadas a partir de las respuestas obtenidas de una serie de preguntas contenidas en el cuestionario dirigido a ellas²⁸ :

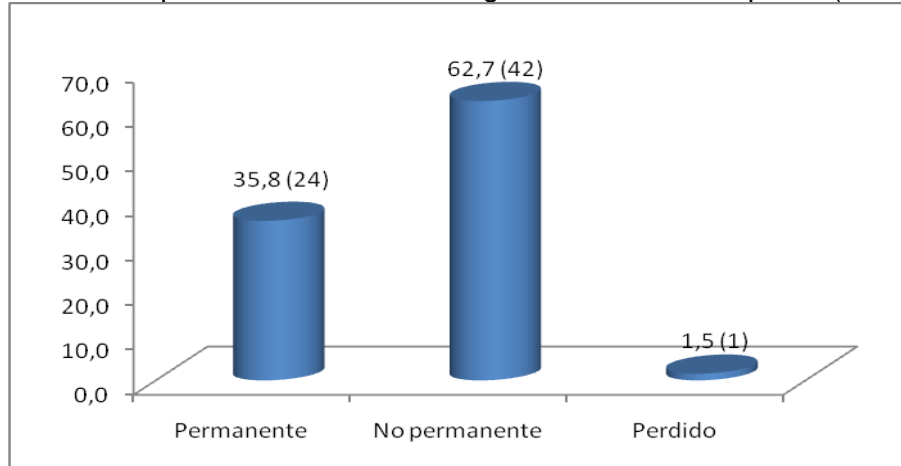


A partir de la construcción de este índice de carga de trabajo, que considera tanto los trabajos remunerados principales y secundarios como el trabajo doméstico y de cuidado realizado dentro del hogar, se puede ver que cerca del 60% de las mujeres beneficiarias de los TAP señalan tener altas cargas de trabajo. De ellas, el 47,6% realiza dos tipos de trabajos a la vez, y un 9,7% junto con trabajar remuneradamente en un empleo principal, a su vez, tiene un trabajo secundario y realiza, regularmente, labores domésticas en su hogar.

²⁸ Índice construido en base a las preguntas: a8. En cuanto al trabajo ¿En cuál de las siguientes situaciones se encuentra actualmente? / a8_1. Además de su trabajo principal ¿Tiene alguna otra ocupación o trabajo? / a8_3. Actualmente ¿Se encuentra realizando labores domésticas dentro de su hogar? Consiste en una escala de 0 a 4, en la cual 0 indica baja carga de trabajo, es decir, se encuentra sin trabajar, no realiza trabajos secundarios y no realiza trabajo doméstico en su hogar, y 4, indica Muy alta carga de trabajo; es decir, se encuentra trabajando tanto en un empleo principal como secundario y además realiza trabajo doméstico en su hogar.

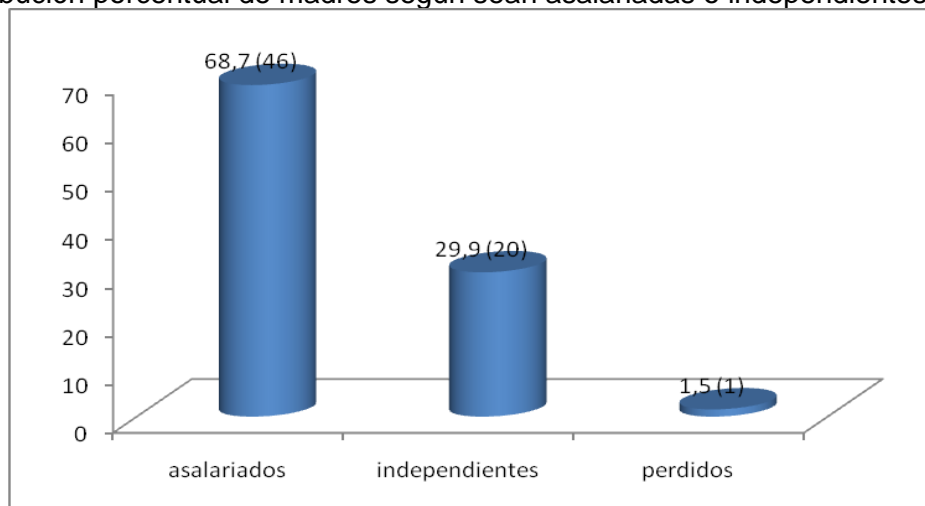
Por otra parte, la situación laboral de las mujeres también se refleja en el grado de estabilidad de sus empleos. Como puede verse en el gráfico 2, del total de trabajadoras, sólo un 35,8% declara tener un trabajo permanente, mientras que más del 60% lo hace en puestos no permanentes (no se incluye los casos s/i), reforzando la constatación de precariedad de su situación en el mercado laboral.

Gráfico 2
Distribución porcentual de madres según “estabilidad temporal” (N=67)



Respecto a las características de sus empleos principales, se observa que la mayoría de ellas tiene empleos como asalariadas (69%) frente a un 30% que lo hace de manera independiente; de éstas un 16,4% se desempeña como trabajadoras por cuenta propia, y en un 13,4% de *patronas o empleadoras*.

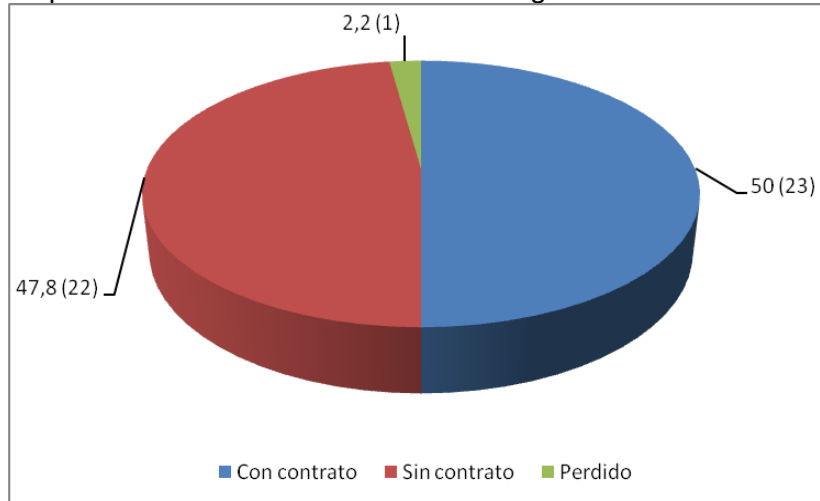
Gráfico 3
Distribución porcentual de madres según sean asalariadas o independientes (N=67)



La situación de precariedad de los empleos de las encuestadas también se refleja en el grado de formalidad del empleo medido por la existencia de un contrato. Como puede verse en el gráfico nº 4, solo la mitad de las mujeres que declaran estar trabajando señalan tener un contrato formal de trabajo, es decir, se observa una diferencia de casi 19

puntos porcentuales con respecto a la declaración de asalariada anteriormente explicitado:

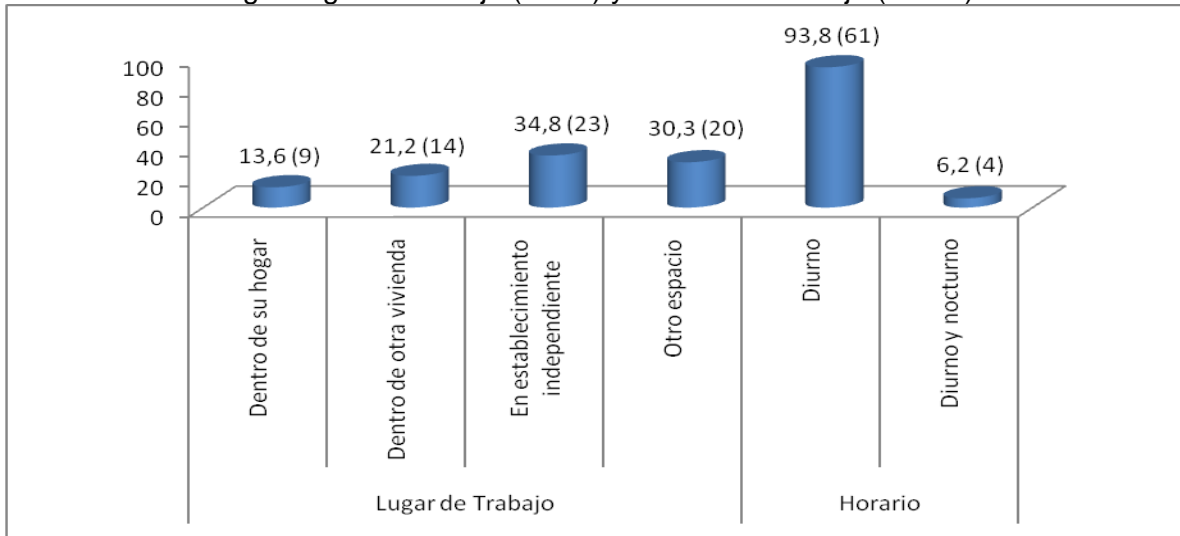
Gráfico 4
Distribución porcentual de madres asalariadas según situación contractual (N=46)



Finalmente, otro indicador que da cuenta de las precarias condiciones de trabajo de las encuestadas, refiere a que del total de personas que se encontraban trabajando, sólo el 34,8% lo hacía en un establecimiento independiente de su hogar o de otro hogar; cerca del 35% de quienes se encuentran trabajando, desempeña estas laborales dentro de su hogar o dentro de otro hogar, y un 30,3% lo hace en otros espacios tales como vía pública, o en talleres anexos a una vivienda.

Lo anterior no solo permite indicar el grado de precariedad de la actividad laboral realizada sino que también, refleja la dificultad para muchas de estas mujeres de separar ámbitos distintivos de la vida laboral con el espacio íntimo de sus propios hogares. La actividad laboral desempeñada es, en la gran mayoría de los casos, de carácter diurno:

Gráfico 5
 Distribución porcentual de madres
 según lugar de trabajo (N=66) y Horario de trabajo (N= 65)



También es importante destacar que las horas promedio de trabajo bordean las 30 horas. Dentro de este contexto, cerca de un 25% de las encuestadas trabaja más de 45 horas a la semana, como también se observa un 54,5% de las encuestadas que trabaja 30 horas o menos a la semana.