

ASISTENCIA TÉCNICA EDUCATIVA EN CHILE: ¿APORTE AL MEJORAMIENTO ESCOLAR?

Cristián Bellei (Coordinador)



Cristián Bellei

Sociólogo, Universidad de Chile. Máster en Política Educativa, Universidad de Harvard. Doctor en Educación, Universidad de Harvard.

Carmen Sotomayor

Profesora, Universidad de Chile. Doctora en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Católica de Lovaina.

Juan Pablo Valenzuela

Economista, Universidad de Chile. Doctor en Economía, Universidad de Michigan.

Dagmar Raczynski

Licenciada en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología, Universidad de California, Los Angeles.

Alejandra Osses

Socióloga, Universidad de Chile. Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Dijon.

Maximiliano Sánchez

Sociólogo, Universidad de Chile.

Ana Rojas

Economista, Universidad Nacional de Asunción. Candidata a Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Loreto de la Fuente

Socióloga, Universidad de Chile.

Daniel Salinas

Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile. Cursando estudios doctorales en Teoría y Política Educativa, Pennsylvania State University.

Fernanda Palacios

Socióloga, Universidad de Chile. Cursando estudios de Magíster en Investigación Participativa para el Desarrollo Local, Universidad Complutense de Madrid.

Karin Ermter

Licenciada en Psicología, Universidad de Chile.

Pablo Morris

Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios de Magíster en Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Asistencia Técnica Educativa en Chile:
¿Aporte al Mejoramiento Escolar?**

Inscripción en el Registro de
Propiedad Intelectual: 191528
ISBN: 978-956-19-0685-3
Primera edición de 1.000 ejemplares
impresa en mayo de 2010
en los talleres de Salesianos Impresores S.A.
Hecho en Chile / Printed in Chile

Coordinador de proyecto:
Cristián Bellei

Edición de textos: Paulina Ruiz,
Edison Pérez y Alejandra Osses

Producción General
OCHOLIBROS

Director editorial: Gonzalo Badal
Diseño: Jenny Abud
Corrección de estilo: Edison Pérez

Fotografía de portada:
Gentileza del Ministerio de Educación

Esta publicación es financiada por FONDEF

Ninguna parte de este libro puede ser
reproducida, almacenada o transmitida a través de
cualquier medio, sin la expresa autorización de los
autores y Ocho Libros Editores.

ASISTENCIA TÉCNICA EDUCATIVA EN CHILE: ¿APORTE AL MEJORAMIENTO ESCOLAR?

Cristián Bellei (Coordinador)



Índice

- 6 **Presentación**
- 9 **¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa?**
Cristián Bellei, Dagmar Raczynski, Juan Pablo Valenzuela, Carmen Sotomayor, Alejandra Osses, Daniel Salinas
- 31 **¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso**
Cristián Bellei, Dagmar Raczynski, Alejandra Osses
- 77 **Programa Mejor Escuela. Fundación Chile**
Cristián Bellei, Ana Rojas
- 115 **Proyecto Lector Antofagasta. Sociedad de Instrucción Primaria**
Juan Pablo Valenzuela, Alejandra Osses
- 149 **Programa Interactivo para la Educación Básica. Fundación Educacional Arauco**
Carmen Sotomayor, Maximiliano Sánchez
- 183 **Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile**
Dagmar Raczynski, Fernanda Palacios
- 219 **Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias. Universidad de Concepción**
Pablo Morris, Loreto de la Fuente
- 247 **Asesoría a Escuelas de la IX Región. Centro de Investigaciones Pedagógicas – Universidad Arturo Prat**
Karin Ernter, Daniel Salinas
- 277 **Siglas**

Presentación

Este libro es producto de un proyecto Fondef de Investigación y Desarrollo sobre servicios de asistencia técnica educativa, elaborado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y en el cual participan además el Ministerio de Educación, la Fundación Educacional Arauco, la Fundación Chile y la Sociedad de Instrucción Primaria. A todos ellos agradecemos enormemente su contribución, sin la cual el proyecto no hubiera existido. La motivación compartida por todos los participantes de este proyecto es hacer un aporte a la calidad y la equidad de la educación chilena, mejorando los apoyos externos con que cuentan los establecimientos educacionales.

El libro describe y analiza programas ATE provistos a escuelas que educan preferentemente a alumnos de bajos recursos socioeconómicos. Estos programas han sido desarrollados por la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Concepción, la Universidad Arturo Prat, la Sociedad de Instrucción Primaria, la Fundación Chile y la Fundación Educacional Arauco. Agradecemos a los responsables de estos programas haber aceptado nuestra invitación a convertirse en “materia de estudio” y haber prestado tan amplia y eficiente colaboración a lo largo del intenso proceso. Dejarse investigar y luego exponer públicamente, constituyen actos de gran generosidad, que solo confirman el reconocido espíritu de servicio público que anima a estas seis instituciones.

La base de esta publicación la constituyen seis estudios de caso, uno por cada programa ATE. Para elaborar estos estudios se realizaron entrevistas a profesores, directivos y sostenedores de escuelas, así como a asesores y profesionales de los programas de asistencia técnica. Todos ellos nos recibieron amablemente y con la mayor generosidad se dejaron distraer por nuestras preguntas en medio de una agenda laboral siempre demandante, como es la que experimentan cotidianamente quienes trabajan en el sistema escolar. A todos ellos también les damos las gracias. Finalmente, el análisis de conjunto de los estudios se benefició de los comentarios y críticas de Flavia Fiabane, del Programa Interdis-

ciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), y Mariano Rosenzvaig, del Ministerio de Educación.

Por supuesto, ninguna de las personas o instituciones nombradas tiene responsabilidad en los contenidos del libro, cuyos únicos responsables son los autores de cada capítulo. En ese sentido, es importante precisar que las descripciones y análisis de los programas no constituyen presentaciones oficiales de éstos, sino que constituyen la visión de los académicos que son sus autores. Es bueno considerar además que los estudios se realizaron contando con información hasta fines del año 2008 y no dan cuenta por tanto de los cambios que con posterioridad puedan haber experimentado estos programas.

El libro comienza con una descripción de la metodología empleada en los estudios de caso, continúa con un análisis del conjunto de la evidencia recogida, y luego presenta cada uno de los seis estudios de caso de programas ATE.

Cristián Bellei

¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa?

Cristián Bellei

Dagmar Raczynski

Juan Pablo Valenzuela

Carmen Sotomayor

Alejandra Osses

Daniel Salinas

En esta primera parte se describe la investigación sobre programas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) que dio origen a este libro. El capítulo se divide en tres secciones. En la primera, se exponen los antecedentes y objetivos de la investigación. En la segunda, se explica la metodología utilizada, los criterios de selección de la muestra, los focos de indagación, las fuentes de información y el trabajo en terreno. En la última sección se describe los casos estudiados, las instituciones que desarrollan estos programas, así como las características de las escuelas que atienden.

I. Contexto, objetivos y antecedentes del estudio

Contexto

Tradicionalmente la escuela ha sido una institución cerrada; inserta en una estructura burocrática de organización. Su principal conexión externa la han constituido los sistemas públicos de inspección y supervisión, es decir, dispositivos de control del propio sistema escolar. En Chile, a partir de la reforma de los años sesenta, se masificó e institucionalizó la noción de perfeccionamiento docente, concebido fundamentalmente como una necesidad individual de actualización de los maestros, satisfecha típicamente durante el verano con la asistencia a cursos dictados en las universidades. Ni la visita esporádica de un inspector ni la matrícula de algún profesor en un curso de perfeccionamiento constituyeron experiencias de apertura de la escuela como institución al medio externo.

A partir de las políticas educacionales de los gobiernos democráticos iniciadas en 1990, este panorama se ha intentado modificar. La vinculación de las escuelas con instituciones de diferente tipo que proveen asistencia técnica educativa ha sido un componente de este proceso. En efecto, el propio Programa P-900 (primer programa de mejoramiento, dirigido a escuelas de bajo desempeño ubicadas en zonas de pobreza urbana) modificó el trabajo de los supervisores del Ministerio de Educación (Mineduc) transformándolos en “asesores” que buscaban gatillar en las escuelas dinámicas de mejoramiento educativo y se hizo apoyar en algunas de sus actividades en terreno por un centro académico especializado (PIIE). Luego, a mediados de los noventa, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media), promovió la contratación por parte de los liceos de todo el país de servicios ATE en diferentes componentes del quehacer escolar (pedagogía, currículum, actividades extraescolares, gestión, entre otras). Para ello no solo les entregó recursos

de libre disposición, sino que organizó la oferta de proveedores y servicios en un Directorio de Asistencia Técnica Educativa. Finalmente, entre 2002 y 2005, el Mineduc implementó en la Región Metropolitana el Programa de Escuelas Críticas, que consistió en asignar a 70 escuelas de crónicos bajos resultados una institución asesora que la acompañaría por 4 años (siete instituciones, entre universidades, fundaciones y centros académicos independientes, trabajaron en el programa), período en el cual debían instalarse procesos de mejoramiento que impactasen al menos los niveles de aprendizaje de los alumnos en las áreas de Lenguaje y Matemática. El Mineduc replicó luego este programa en otras regiones del país bajo el nombre de Escuelas Prioritarias.

Sin embargo, a pesar de haber generado experiencias innovadoras, lo cierto es que la herramienta ATE ha sido hasta aquí relativamente marginal dentro de las políticas educacionales. Ciertamente, también ha habido casos de ATE no directamente vinculadas a políticas educacionales, pero estos han sido aun de menor cobertura y significación. Esta poca preponderancia de la ATE se refleja también en el escaso interés académico que ha habido en ella. En definitiva, es posible afirmar que el campo de la asistencia técnica educativa no ha sido mayormente explorado en Chile.¹

La puesta en marcha de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008 viene a modificar sustancialmente este estado de cosas. La SEP entrega a las escuelas subvencionadas por el Estado alrededor de un 60% más de recursos financieros por cada alumno calificado como “prioritario” (perteneciente al 30% de menores recursos) a cambio de un compromiso por aumentar significativamente los puntajes del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Lenguaje y Matemática de cuarto básico (o mantenerlos en niveles aceptables si es el caso). La propia Ley SEP promueve que los sostenedores contraten para sus escuelas servicios ATE como un modo de impulsar el mejoramiento comprometido. Para ordenar, difundir y regular mínimamente la oferta de servicios ATE, el Mineduc crea el Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa. Iniciativas legales más recientes, como la creación del Sistema de Aseguramiento de Calidad, han continuado reforzando y ampliando el rol que se espera que los oferentes de servicios ATE cumplan en el sistema escolar.

Dada la centralidad que comienzan a asumir las ATE en las políticas de mejoramiento educacional, en 2007 el Centro de Investigación Avanzada en Educación

1 Una revisión de la literatura existente sobre Asistencia Técnica Educativa tanto en Chile como en el extranjero se encuentra en Centro de Investigación Avanzada en Educación (2009). *Factores de Calidad de la Asistencia Técnica Educativa*. CIAE, Documento de Trabajo, FONDEF Do61038.

de la Universidad de Chile pone en marcha una investigación acerca de sus características y efectos en Chile.² El propósito del estudio fue generar información y conocimiento científicamente válido sobre la calidad y efectividad de los servicios ATE. La hipótesis básica que orienta el trabajo es que la efectividad de los servicios de asesoría –es decir, su real aporte al mejoramiento escolar– varía y que esa variación está asociada a factores de calidad susceptibles de identificarse empíricamente y definirse luego bajo la forma de estándares de calidad a que los servicios ATE debiesen aspirar. Es en esta investigación mayor donde se inscribe el presente estudio de casos de programas ATE.

Como se trata de un tipo de actividad más o menos novedosa para el sistema escolar y no muy masificada, es conveniente definir más precisamente qué entendemos por ATE. La asistencia técnica educativa es una intervención temporalmente acotada (no necesariamente breve), que no forma parte de la administración regular que los responsables de la gestión de la escuela realizan. La ATE corresponde a un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por autoridades escolares o propuesto por el Mineduc o instituciones especializadas. Quienes proveen el servicio son consultores (típicamente académicos universitarios, expertos, profesionales), que desarrollan su trabajo al menos en parte en terreno, directamente con actores de la escuela.

Ciertamente, no es fácil trazar la línea divisoria entre servicios ATE y otro tipo de funciones y procesos que se dan en el sistema escolar. Como dijimos, varias de las funciones de supervisión técnico-pedagógica que profesionales del Mineduc han realizado en las escuelas desde inicios de los años noventa son muy cercanas a esta definición, sin embargo, la relación de jerarquía formal que institucionalmente se establece entre el Mineduc y las escuelas se distancia sensiblemente de la relación horizontal (en términos formales, insistimos) que una ATE tiene con sus asesorados. También los cursos de perfeccionamiento que se siguen en las universidades se emparentan con los servicios ATE, pero carecen de aspectos centrales como su trabajo en terreno y su adaptación a la realidad y desafíos concretos de una escuela y su equipo docente. Por último, la noción de temporalidad es importante: un programa ATE puede durar varios años (los aquí estudiados permanecen en general por 4 años en las escuelas), pero tiene un plan que marca un momento de distanciamiento con la escuela asesorada, lo cual lo diferencia tanto del soporte técnico que la administración escolar pueda proveer permanentemente como de los equipos internos que son parte constitutiva de la escuela.

2 Proyecto FONDEF D0611038: “Creación del Sistema de Registro, Monitoreo, Evaluación y Certificación de los servicios de Asistencia Técnica Educativa a establecimientos educacionales”.

Los programas ATE analizados en este estudio fueron los siguientes:

- *Mejor Escuela* de la Fundación Chile;
- *Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Urbana* de la Fundación Educacional Arauco;
- *Proyecto Lector y Método Matte–Antofagasta* de la Sociedad de Instrucción Primaria;
- *Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática (AILEM)* de la Pontificia Universidad Católica de Chile;
- *Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias* de la Universidad de Concepción;
- *Asesoría a las escuelas de la IX Región*, del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat.

Objetivos

En particular, el objetivo general de este estudio de casos es describir las características principales del diseño, la implementación y los resultados de programas de Asistencia Técnica Educativa inicialmente reconocidos por su alto nivel de calidad, e identificar componentes y criterios que sirvan para definir lo que sería una asesoría externa conducente a que los establecimientos educacionales centren su labor en la mejora continua de los aprendizajes de todos sus alumnos. Este objetivo fue desagregado en cuatro objetivos más específicos.

El primero de ellos fue describir las características principales del *diseño* de los programas ATE, en cuanto al tipo de apoyo que prestan, contenido, enfoque, clientes y la forma de llegar a ellos, organización del trabajo, costos y modalidad de financiamiento.

Además se quiso describir el proceso de *implementación* de los programas ATE, las fases y momentos claves en que se juega la forma en que un colegio asume y se apropia de la asesoría, los obstáculos recurrentes que enfrentan (de qué tipo son, qué origen tienen) y las prácticas que han adoptado para vencer estos obstáculos, así como las actividades e instrumentos de supervisión y control de calidad que las ATE aplican sobre sus propios servicios, y los criterios y estándares en que se basan.

En tercer lugar, se quiso identificar y describir los *resultados* obtenidos por los programas ATE en las escuelas asesoradas, en términos de mejora en los aprendizajes de los alumnos, e instalación de procesos institucionales y competencias profesionales para la mejora escolar en los establecimientos.

Por último, un cuarto objetivo fue identificar y describir los *factores de efectividad* de los programas ATE, derivando de ellos criterios de calidad para la asistencia técnica educativa.

Antecedentes

Si bien existe poca evidencia acumulada sobre ATE, esta investigación no partió de cero. Para orientar el estudio, para saber qué era importante investigar y sobre qué valía la pena profundizar, se elaboró una síntesis de los aprendizajes previamente identificados por estudios nacionales sobre experiencias de ATE (referencias en p. 26).

En términos generales, la literatura internacional y la experiencia en Chile en asesoría técnica y procesos de mejoramiento escolar sugieren que los resultados de los programas ATE dependen tanto de características de la asistencia técnica y el equipo de trabajo que la ofrece como de la realidad específica de la escuela, la complejidad de los problemas que enfrenta, y del *encuentro* de ambas realidades. Adicionalmente, dichos resultados no dependen solo de la relación entre una institución asesora y las escuelas, sino también del *contexto o entorno* en el cual ocurre esta relación, siendo muy relevante en este sentido la prioridad que el programa ATE tenga para la política educacional y los actores involucrados. Dado lo anterior, los resultados de las ATE son inevitablemente inciertos, no hay recetas mecánicamente replicables y las experiencias fallidas tienden a ser frecuentes. El que un colegio inicie y sostenga una senda de mejoramiento continuo que perdure es una tarea ardua y de alto riesgo, en la que –según la evidencia previa– una ATE puede jugar un cierto rol, pero nunca ser una condición suficiente.

En efecto, al igual que sucede con otros tipos de programas de mejoramiento escolar, la relación entre intervención y efectos esperados está mediada tanto por las condiciones de la escuela y sus actores, como por la calidad de la implementación del programa en cuestión. Así, las *capacidades iniciales* de las escuelas (que se sabe son muy diversas) afectan la evolución del cambio: la evidencia indica que éste es mayor y más rápido ante la presencia de un proceso de mejoramiento previo, la existencia de liderazgos pedagógicos, la presencia de expectativas favorables respecto al potencial de aprendizaje de los niños y un clima escolar de confianza y amistad. Ciertamente, esta dimensión no depende directamente del programa ATE, pero constituye un factor crítico para su desarrollo. En segundo término están las *prácticas ATE*, donde algunos de los factores que se asocian a mejores resultados parecen ser la sistematicidad del

trabajo de la asesoría, la centralidad que ésta le entrega al trabajo en la sala de clases, la creación de instancias de trabajo colaborativo en torno a las prácticas de aula y la gestión de la docencia, y los esfuerzos por normalizar el funcionamiento de las escuelas. Finalmente, se debe considerar el *encuentro* entre la escuela y la ATE, esto es, la relación que la ATE construye con la escuela y la capacidad de ambos actores de confluir en un proyecto compartido de cambio; los factores principales en este plano son la forma en que la ATE llega a la escuela y las expectativas iniciales de los establecimientos, el empalme que se produce entre las particularidades de la escuela y la estrategia de la ATE, y la calidad de la relación que se desarrolla entre ambos agentes.

Considerando ahora lo que se sabe acerca de las características que los programas ATE debiesen tener para ser capaces de desarrollar su –hemos dicho, incierto– potencial de mejoramiento escolar, la evidencia disponible sugiere cuatro aspectos relevantes.

El primero corresponde a la capacidad del programa para –analizando evidencia objetiva y percepciones de los actores escolares– *conocer y diagnosticar las debilidades y fortalezas* de la unidad educativa que facilitan o impiden la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos. Con esto, se priorizan las necesidades de mejoramiento e identifican los caminos viables y pertinentes que permitirán la generación o fortalecimiento en la escuela de capacidades para un trabajo autónomo de gestión directiva y planificación pedagógica acorde al currículum y los objetivos de formación que la escuela se propone.

Un segundo factor sería la *metodología de trabajo de la ATE*. El plan de asesoría y el plan de mejora para la escuela debieran tener una estructura definida y fundamentada, que contemple elementos como la definición de metas claras y objetivos de mejoramiento, indicadores de logro, descripción de los servicios y actividades, organización temporal, recursos y materiales, compromisos y responsabilidades entre ambas partes, y mecanismos de monitoreo y evaluación. Al mismo tiempo, la ATE debiera ser flexible para incorporar situaciones no previstas y corregir lo que no funciona, vale decir, evaluación y rediseño permanente.

Adicionalmente, la *calidad profesional del trabajo de la ATE* jugaría un rol clave en el éxito de la asesoría. Esto significa en primer término un equipo profesional competente que cumpla lo programado, que trabaje coordinadamente y tenga presencia regular en la escuela, así como una comunicación transparente y efectiva, que incluya retroalimentación hacia las prácticas directivas y pedagógicas. Entre las condiciones que se destacan de los equipos asesores estarían

la capacidad de escuchar y establecer relaciones de trabajo que sean, al mismo tiempo, exigentes y horizontales, así como de estar alerta a las resistencias que provoca una asistencia externa y, en general, los procesos de mejoramiento.

Por último, para favorecer la sustentabilidad de los resultados de la asesoría parece importante que el foco se ponga en la *generación de capacidades de los integrantes de la comunidad escolar*, donde un aspecto clave es la capacidad de mirarse y reflexionar sobre el propio desempeño y sobre las prácticas institucionales vigentes, tomar distancia, aceptar el juicio de otros y abrirse a ‘aprender a aprender’ desde la práctica.

2. Metodología del estudio

Aproximación general: estudios de caso

Los estudios de caso son una opción acerca de qué se va estudiar y están definidos por el interés global en el caso, no por los métodos de indagación usados. Stake (2003) denomina estudios de caso *instrumental* a aquellos en que el caso es estudiado para obtener ideas acerca de un tema más amplio o para realizar generalizaciones a partir de él. El caso no tiene tanto interés *per se* (como lo sería en un estudio de caso *intrínseco*), sino por el hecho de que se quiere extraer de él conocimiento sobre un asunto externo. Un tipo especial de estudio de caso instrumental es el *estudio colectivo de casos*: aquí el caso particular tiene declaradamente aún menos interés en sí, sino en tanto parte de una constelación que es estudiada en conjunto. Esta investigación sobre programas ATE utilizó una aproximación de estudios de casos instrumental de carácter colectivo, donde, para asegurar la comparabilidad, el estudio de cada caso aplica un mismo diseño de investigación.

Así, es muy importante definir y delimitar claramente en qué consiste *el caso*, cuáles son los elementos que lo distinguen, es decir, conceptualizar bien el objeto a estudiar. Esto es especialmente crítico en estudios colectivos de casos, en donde se asume que los diferentes casos estudiados pertenecen a un conjunto previamente definido. Como se ha dicho, este estudio trata sobre programas ATE, sin embargo, como se detalla en la sección siguiente, estos programas debían tener ciertas características adicionales para ser considerados “un caso” de esta investigación.

En estudios de caso instrumentales, los casos a estudiar deben ser seleccionados con un propósito determinado, con criterios de interés sustantivo, sin necesi-

riamente una pretensión de representatividad (como hacen las encuestas). Los casos deben ofrecer oportunidades relevantes para aprender acerca del fenómeno bajo consideración, por lo que el muestreo es generalmente intencionado (i.e. no es al azar). Complementariamente, para el estudio de casos cuyo propósito es elaborar conceptos, ideas o hipótesis a partir de los casos observados, Eisenhardt (1989) recomienda focalizar los esfuerzos en casos teóricamente útiles, es decir, aquellos que replican o extienden la teoría porque representan categorías de interés conceptual. Para cumplir los propósitos de nuestra investigación era necesario estudiar en profundidad programas ATE considerados como referentes de calidad en nuestro país; en consecuencia, nuestra muestra ha sido seleccionada no con criterios de representatividad, sino por tratarse de programas ATE que cuentan con cierto prestigio o reconocimiento de actores relevantes del campo educacional chileno; además, precisábamos que los casos a estudiar fueran programas relativamente globales, integrales.

Para alcanzar al mismo tiempo una visión comprensiva y un conocimiento detallado y en profundidad del caso, es recomendable utilizar diversas fuentes de información y recolectar datos de diferente tipo. Por ello, típicamente, los estudios de caso combinan métodos de recolección de datos (análisis de archivos, entrevistas, cuestionarios, observaciones) y tipos de evidencia cualitativa y cuantitativa. Finalmente, una descripción densa acerca de cómo se desenvuelve el caso en la práctica requiere un trabajo directo en terreno. Como se verá más adelante, la aproximación seguida en este estudio va en esta dirección.

Definición de los casos estudiados y criterios de selección de la muestra

Los estudios de caso que conforman este libro constituyen lo que se definió como casos instrumentales-colectivos, cuyo propósito es elaborar conceptos e ideas de alcance general. En particular, en esta investigación se estudió una muestra intencionada de casos de programas de asistencia técnica externa a escuelas con el propósito último de identificar elementos constitutivos de una ATE de calidad, en otras palabras, programas que generen e instalen capacidades y prácticas de trabajo en las escuelas, centrandó su labor en la mejora continua de los aprendizajes de todos sus alumnos.

Los casos estudiados fueron programas ATE desarrollados por instituciones (no por consultores individuales) e implementados en escuelas. Es importante precisar que el foco de estudio fueron los programas de asistencia técnica, no las instituciones que los han diseñado e implementado ni las escuelas con que estos programas trabajan.

También debe quedar claro por qué hablamos de *programas* ATE. Como se sabe, los servicios ATE pueden ir desde pequeñas consultorías sobre aspectos muy puntuales y que se desarrollan de manera más o menos espontánea (es decir, que el asesor va “creando sobre la marcha”), hasta programas más sistemáticos y estructurados, de mayor alcance y tiempo de experiencia acumulada. Nuestros casos ATE son de este segundo tipo. Central en esta distinción es la existencia de un *diseño* que estructura el programa de intervención, el cual es relativamente independiente del plan de trabajo específico que se aplica en una escuela en particular.

En este sentido, nuestro objeto de estudio son programas ATE más o menos integrales que intentan gatillar procesos de mejoramiento escolar que podríamos considerar institucionales, en contraposición con servicios orientados a la adopción de un cambio muy focalizado (como podría ser la mera capacitación para usar una cierta tecnología). Además, se trata de programas ATE plurianuales, que involucran a más de un estamento de la escuela (e.g. dirección y docentes) y a más de un área de trabajo dentro de la escuela.

Criterios específicos adicionales utilizados para la selección de los casos fueron los siguientes:

1. Que la ATE se centre y sirva a escuelas insertas en un medio de alta vulnerabilidad social y con un alumnado que incluya una proporción significativa de estudiantes provenientes de familias en condiciones de pobreza.
2. Que la asistencia técnica esté a cargo de una institución de trayectoria reconocida, esto es, que cuente con experiencia en entrega de ATE a colegios en sectores de pobreza y que dicha experiencia sea valorada positivamente en el campo educacional (informantes claves, tales como expertos, funcionarios del Mineduc, y colegios y sostenedores). En este sentido, los casos debían ser *interesantes*, es decir, debían proveer oportunidades relevantes de aprendizaje.
3. El caso debía estar operando al momento del estudio, esto porque se desea analizar cómo se estructura y funciona en la práctica. Como se sabe, una descripción en profundidad solo puede lograrse si se *observa* al caso directamente en terreno.
4. El programa ATE debía tener cierto grado de formalización o estructuración, esto es, que haya hecho explícito algunos principios y criterios que orientan su desarrollo, y que cuente con un diseño y organización de su trabajo e instrumentos asociados. Sin esta formalización o estructuración las

asesorías a los colegios no tendrían un *sello* compartido y sería difícil extraer lecciones de ellas.

5. Que una parte de los casos corresponda y se haya desarrollado en respuesta directa a una estrategia gubernamental y otra parte se haya desarrollado de modo autónomo o fuera del sector público. En el país existen ambas situaciones y resulta de interés conocer las diferencias y similitudes entre ellas.
6. Finalmente, el caso ATE debía estar implementándose o haberse implementado en más de una escuela (multiescuela, y deseablemente multi-sostenedor). El propósito es observar los casos ATE en diversidad de contextos. Además, asistiendo a más de una escuela se previene la confusión entre características del caso ATE e idiosincrasias de la escuela en que se le está observando.

Focos de indagación y fuentes de información

La investigación definió cinco dimensiones para su estudio en cada uno de los casos seleccionados, dentro de los cuales había una serie de aspectos a ser indagados (la lista detallada de todos los aspectos estudiados se encuentra en el anexo):

1. Características de la institución que provee el programa ATE: Se indagó en el tipo de institución que provee la ATE, su trayectoria institucional en distintos ámbitos, especialmente su experiencia en la implementación de programas ATE y su trabajo con escuelas en sectores de pobreza.
2. Origen e historia del programa ATE estudiado: En particular, se analizó información sobre el surgimiento del programa, las motivaciones detrás de ello, aprendizajes y cambios significativos experimentados desde su origen. Además, se revisaron aspectos sobre el financiamiento del servicio entregado.
3. Diseño del programa ATE: Como parte de esta dimensión se estudiaron los objetivos del programa, las características del servicio que ofrece, los clientes y escala en que opera, y los recursos humanos con los que cuenta y la forma de organización de su trabajo.
4. Implementación del programa ATE en las escuelas: En esta dimensión el estudio se centró en tres distintas etapas del programa: la fase inicial, su llegada a la escuela y la realización de diagnósticos; la fase de implementación de la intervención, el desarrollo del plan de mejoramiento y la puesta

en marcha de la asesoría; y finalmente las actividades de monitoreo y evaluación durante y después de la asesoría.

5. Resultados del programa ATE en las escuelas y factores condicionantes según los actores: Se obtuvo información sobre resultados verificables de la asesoría, así como percepciones de los actores sobre las bondades y dificultades de la ATE. Adicionalmente, cada estudio de caso identificó y analizó los factores que inciden sobre los resultados que la asesoría obtiene en los establecimientos.

Para recolectar la información necesaria, el estudio utilizó diversas fuentes: documentos y registros de la ATE, del sostenedor y de las escuelas; entrevistas semi-estructuradas tanto a los responsables institucionales del servicio ATE como al equipo de asesores que va a las escuelas, así como a los asesorados e integrantes de la comunidad escolar (director, docentes técnico-pedagógicos y docentes de aula), sostenedor y contraparte responsable de la ATE; estadísticas y registros oficiales sobre la escuela (asistencia, matrícula, aprobación, repitencia, abandono, SIMCE); y por último también se observó directamente actividades relevantes en el desarrollo del servicio ATE.

Trabajo de terreno

El trabajo en terreno se realizó entre los meses de Septiembre y Diciembre de 2008. Cada caso fue estudiado por una pareja de investigadores, los cuales recolectaron la información, la analizaron y elaboraron el *estudio de caso* respectivo. En conjunto se trata de un equipo multidisciplinario donde participan educadores, sociólogos y economistas.

Además de los proveedores de los servicios ATE, el estudio de cada caso incluyó como mínimo la observación y entrevista a los actores de dos escuelas básicas completas (aquellas que tienen todos los grados desde primero a octavo básico) que hubieran participado en el programa. Se elaboraron pautas generales de entrevistas y de observación comunes al conjunto de los casos; sin embargo, los responsables del trabajo de campo ajustaron dichos instrumentos a las particularidades de cada caso, profundizando en los temas que según ellos fueran relevantes y prioritarios para el programa ATE investigado.

En total, el estudio abarcó programas ATE que se ejecutaban en las regiones Metropolitana, Segunda, Tercera, Séptima, Octava y Novena, y fueron incluidas en la muestra escuelas de las comunas de Antofagasta, San Pedro de Atacama, Caldera, Constitución, Concepción, Ercilla, Temuco, Angol, Santiago y San Ramón. En total, considerando entrevistas individuales y grupales, fueron entrevistadas 117 personas.

Terminada la fase de terreno, cada pareja de investigadores escribió su estudio de caso, consistente en un informe descriptivo y analítico del programa ATE. Una versión editada de estos seis informes se publica en este libro (pp. 77 a 275). Finalmente, entre los meses de enero y mayo de 2009, la coordinación del equipo de investigación realizó un análisis transversal de los seis casos estudiados, el cual extrae los principales hallazgos del estudio en su conjunto, más allá de las particularidades de cada caso (pp. 31 a 76).

3. Muestra: seis casos de programas ATE

Esta última sección describe con cierto detalle los casos considerados en la muestra; como se ha dicho, seis fueron los programas ATE estudiados.

Tres de los programas son iniciativas de instituciones no gubernamentales y fueron seleccionados en base al prestigio que dichas instituciones tienen en el área (Fundación Arauco, Sociedad de Instrucción Primaria y Fundación Chile).³ Dado que algunas de ellas tenían más de un programa, la selección se realizó aplicando los criterios antes mencionados. Los otros tres casos ATE fueron seleccionados de entre las instituciones participantes en el programa de Asesoría a Establecimientos Prioritarios del Mineduc (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción y Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat).⁴ Los elegidos corresponden a programas de asesoría implementados por universidades que hubiesen destacado en esta labor, según antecedentes empíricos disponibles (estudio de seguimiento y evaluación de la estrategia) e informantes calificados (funcionarios del Mineduc y sostenedores responsables).

Las instituciones que implementan los programas ATE estudiados

Las tres instituciones de educación superior incluidas en el estudio son consideradas universidades *tradicionales*, es decir, pertenecen al Consejo de Rectores. Una de ellas se encuentra ubicada en Santiago, la otra en Concepción y la última en el norte del país, aunque el programa estudiado es desarrollado en su sede

3 Estas tres instituciones participan además en el proyecto FONDEF en el cual se enmarca este estudio.

4 Se trata de la referida expansión del Programa Escuelas Críticas.

de Victoria. En todos estos casos, los programas ATE están alojados en unidades académicas especializadas en el campo de la educación, tratándose de las propias facultades de educación de las universidades Católica y de Concepción, y de un centro de investigación en educación en el caso de la Universidad Arturo Prat. Declaradamente, su interés por prestar asesorías a las escuelas se vincula con su propósito de desarrollar investigación académica en esos mismos espacios.

Las otras tres instituciones son corporaciones de derecho privado sin fines de lucro, situadas en la ciudad de Santiago (aunque la Fundación Educacional Arauco también tiene presencia territorial en la zona centro sur del país). Dos de estas instituciones son especializadas en educación: la Fundación Arauco y la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP); sin embargo, solo la Fundación Educacional Arauco concentra su actividad en programas de apoyo a otras instituciones educacionales, mientras la SIP tiene como misión esencial la creación y gestión de sus propios establecimientos escolares, siendo la provisión de servicios ATE un área de trabajo de muy reciente creación.⁵ Finalmente, la Fundación Chile es la única de las instituciones incluidas en el estudio, no especializada en educación. Su labor principal es la promoción del desarrollo y adopción de nuevas tecnologías en diferentes campos de la economía; más aun, para esta institución la provisión de servicios ATE ha sido la primera experiencia de trabajo directo en el sistema escolar.

Las escuelas asesoradas por los programas ATE

Para hacerse una imagen más concreta acerca de los casos estudiados, esta sección describe brevemente las principales características de las escuelas con que estos programas trabajan. Considerando entre los años 2000 y 2008, los seis programas ATE se habían implementado o se encontraban haciéndolo en un total de 139 establecimientos educacionales.⁶

La siguiente tabla presenta la distribución de estas 139 escuelas, según el año en que ingresaron a sus respectivos programas. Como se observa, es a partir de 2006, año en que comenzó a implementarse la estrategia gubernamental de “Escuelas Prioritarias”, que la cantidad de escuelas atendidas por estos progra-

5 En efecto, para desarrollar este tipo de trabajo, en 2008, junto con la Fundación Reinaldo Solari, la SIP creó Aptus, una corporación sin fines de lucro especializada en prestar servicios ATE.

6 En realidad, todos los casos estudiados son programas que no existían antes de ese año, con la sola excepción del programa Interactivo de la Fundación Arauco, que previo al 2000 había beneficiado a 46 escuelas.

mas ATE aumenta considerablemente. Todos los programas estudiados tienen una duración esperada de cuatro años: al momento del estudio, alrededor del 30% de estas escuelas estaba en su primer año de asesoría, un 44% se encontraba en el segundo o tercer año, solo una escuela estaba en el último año de implementación, y cerca de un cuarto ya había finalizado el ciclo de apoyo.

Tabla 1. Número de escuelas por año de inicio de la asesoría

	Año de inicio de la asesoría									Total
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Nº de escuelas	17	0	13	0	6	1	41	20	41	139

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por las instituciones estudiadas.

Alrededor del 90% de las 139 escuelas son municipales y el resto son particulares subvencionadas (excepto una, que es un establecimiento privado no subvencionado). La gran mayoría de las escuelas asesoradas se localizan en el sector urbano (77%), mientras alrededor de un cuarto se ubica en zonas rurales del país (23%). En efecto, el único caso cuya población atendida tiene un perfil predominantemente rural es el de la Fundación Educacional Arauco, que asesora a casi la mitad del total de escuelas rurales involucradas.

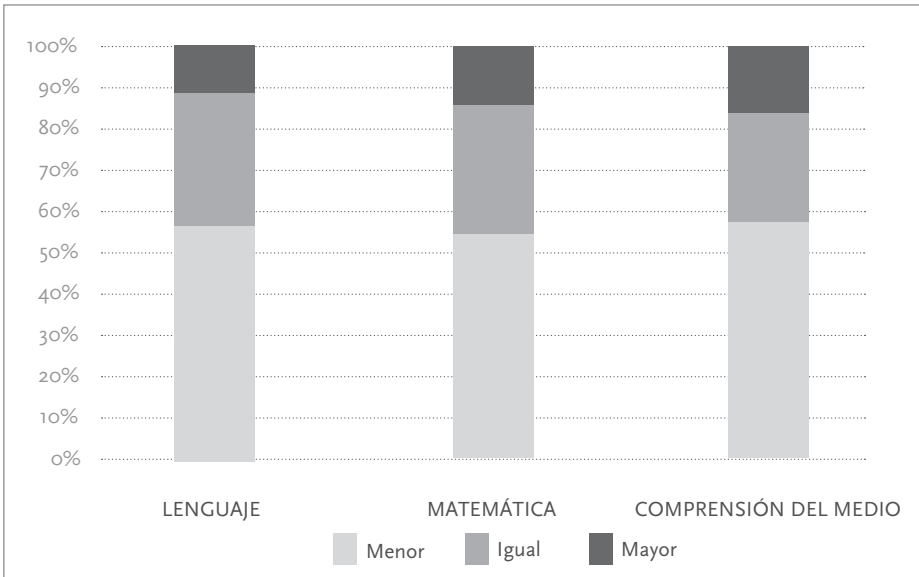
Los programas ATE estudiados asesoran establecimientos mayoritariamente de las regiones Metropolitana (25%), del Bío Bío (22%) y de La Araucanía (16%). Es importante notar además que estas instituciones tienen una alta disposición para asesorar establecimientos ubicados en regiones diferentes a las de su sede central, así por ejemplo, alrededor de un tercio del total de escuelas se ubican entre las regiones Primera y Quinta.

En cuanto a su tamaño, las escuelas asesoradas por los programas estudiados tienen en promedio 420 alumnos cursando educación básica, es decir, son establecimientos de tamaño medio; generalmente imparten solo enseñanza básica y preescolar, y en ellas trabajan en promedio 23 docentes. En total, desde el año 2000, los seis casos de programas ATE han beneficiado a alrededor de 57 mil alumnos y poco más de 3 mil docentes.

En términos del nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos que a ellas asisten, éstos son predominantemente de sectores de NSE Medio Bajo: de acuerdo a la clasificación del Mineduc, un 53% de las escuelas atendidas pertenece al NSE Medio Bajo, un 25%, al NSE Medio, y un 20%, al NSE Bajo.

Finalmente, las escuelas que reciben los programas de asistencia técnica tienden a presentar bajos niveles de logro escolar (en efecto, ésta es la razón predominante de porqué estos programas ATE se aplican en dichas escuelas). La tasa de repitencia promedio de las niñas de estas escuelas es de 4,2% y la de los niños, 6,8%, la cual es relativamente alta. En cuanto a los resultados de aprendizaje –de acuerdo a las mediciones SIMCE– la situación es en general poco satisfactoria. Como se muestra en el gráfico 1, al momento de iniciarse las asesorías, poco más de la mitad de las escuelas participantes alcanzaban en cuarto básico un puntaje SIMCE promedio inferior al de las demás escuelas clasificadas en su mismo grupo socioeconómico (es decir, que atienden alumnos de similar condición social), en las tres asignaturas evaluadas, lo cual es usualmente considerado un indicador de baja efectividad escolar.

Gráfico 1. Comparación al momento de iniciarse la asesoría del puntaje promedio SIMCE cuarto básico de las escuelas participantes en programas ATE, respecto al promedio de su grupo socioeconómico (porcentaje de escuelas con promedios SIMCE mayor, igual, o menor que su grupo de comparación)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información oficial del Mineduc.

Financiamiento de los programas

La diversidad de los casos ATE estudiados se refleja también en cierta heterogeneidad de las fuentes de financiamiento de los programas; así, para 81 de

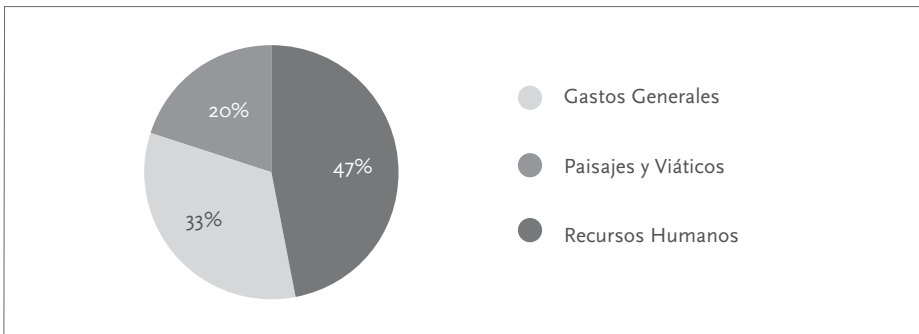
las 139 escuelas asesoradas el financiamiento de la ATE proviene de recursos privados (donaciones de empresas y fundaciones), 50 escuelas participan en un programa ATE financiado con presupuesto del Mineduc y 8, con recursos de su sostenedor municipal.

En promedio, estos programas ATE tienen un costo mensual por escuela de un millón de pesos, aunque el rango de variación entre ellos es bastante grande, yendo desde 412.857 pesos hasta 1.803.273 pesos por escuela al mes.

El gráfico 2 muestra la estructura de gastos promedio de los programas ATE estudiados. Como se ve, el mayor porcentaje de gasto (casi la mitad del total) corresponde al ítem Recursos Humanos, el cual considera, entre otros, los honorarios de los profesionales permanentes y no permanentes que trabajan en el programa; el segundo ítem en importancia (aproximadamente un tercio del total) corresponde a los Gastos Generales, entre los cuales se encuentran, por ejemplo los equipos y materiales no fungibles, y las capacitaciones a docentes; por último, está la categoría Pasajes y viáticos, que en promedio representa un 20% de los gastos de estos programas.

Finalmente, es importante señalar que los costos totales así como su distribución varían también en diferentes aplicaciones de los mismos programas. Así, de acuerdo a lo indicado por los responsables de los programas ATE, la principal razón por la que estos costos promedio varían, es la ubicación geográfica de las escuelas participantes: mientras más alejadas de la región donde se ubica la institución ATE y su equipo asesor, mayor es el costo asociado. Otras razones por las cuales el costo de los programas puede variar son la matrícula en la escuela y el modelo específico del programa a implementar (los componentes y estrategias involucrados, según lo acordado con los sostenedores).

Gráfico 2. Estructura de gasto de los programas ATE estudiados



Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por las instituciones incluidas en el estudio.

Referencias citadas sobre estudios de caso

Eisenhardt, Kathleen M. (1989). Building Theories from Case Study Research. En *The Academy of Management Review*, Vol. 14, N° 4. (Oct., 1989), pp. 532-550.

Stake, Robert E. (2003). Case Studies. En *Strategies of Qualitative Inquiry*, Denzin & Lincoln (eds.), Sage Publications.

Referencias sobre asistencia técnica educativa

Asesorías para el Desarrollo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Seguimiento y Evaluación de la Estrategia de Apoyo a Establecimientos Prioritarios. Informe de Avance N° 2*. Chile: Mineduc.

Asesorías para el Desarrollo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008b). *La Estrategia de Asesoría Externa según los Actores Involucrados. Resultados de la Encuesta. Informe de Avance N° 4*. Chile: Mineduc.

Centro de Investigación Avanzada en Educación (2009). *Factores de Calidad de la Asistencia Técnica Educativa*. CIAE, Documento de Trabajo, FONDEF D0611038.

Centro de Investigación Avanzada en Educación y Asesorías para el Desarrollo (2008). *Estudio para la elaboración de instrumentos de apoyo al diseño y operación del componente de Asistencia Técnica Externa del proyecto de Subvención Escolar Preferencial. Informe de Avance N° 4: “Mirada de los actores potenciales usuarios de ATE, oferentes ATE y autoridades locales del Ministerio de Educación”*. Chile: Universidad de Chile.

Ministerio de Educación (2007). *Asesoría para el mejoramiento de prácticas en escuelas prioritarias: apuntes para un balance inicial*. Documento de trabajo. Coordinación Nacional de Educación Básica, División General de Educación.

Ministerio de Educación (2004). *Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana. Estudios de Seguimiento del Primer Año de Implementación, Informe Final*. Informe de circulación restringida. Chile: Mineduc.

Sotomayor, Carmen; Vincent Dupriez (2007). *Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa*. Les Cahiers de Recherche en Education et Formation – La Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire (CPU), 61.

ANEXO

Dimensiones y variables observadas en los estudios de caso de programas ATE

1. CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN QUE RESPALDA EL “CASO”

1.1 Trayectoria institucional

- Tipo de institución (figura jurídica), origen y objetivos.
- Trayectoria institucional, experiencia en distintos ámbitos, entre ellos ATE (docencia y formación en recursos humanos, estudios y análisis de realidad educacional, asesoría educacional).

1.2 Experiencia en ATE a escuelas y a escuelas en sectores de pobreza

- Gravitación de ATE en escuelas y en escuelas en sectores de alta vulnerabilidad social en su labor (recursos, dedicación).
- Panorama general de los programas/ servicios de ATE que ofrece.
- Clientes y cobertura de los programas/ servicios de ATE de la institución (listado de clientes; cartas de referencia u otros documentos expedidos por los establecimientos a quienes han brindado servicios (en caso que cuenten con ellos); área de influencia (geográfica); áreas de cobertura (servicios que prestan).
- Fuentes y modalidad de financiamiento de los programas/ servicios de ATE de la institución (incluye las dificultades enfrentadas en este plano).
- Si y cómo evalúan lo que hacen (presencia de evaluación interna y externa, monitoreo, definición y aplicación de estándares).
- Si alguno de los programas de ATE tiene certificación o acreditación externa.

2. ORIGEN E HISTORIA DEL “CASO”

2.1 Origen y desarrollo hasta el momento actual

- Historia del programa-caso, cómo surge, motivaciones tras el desarrollo del programa.
- Aprendizajes para llegar a este servicio o programa: en qué se han basado para diseñar el servicio/ programa (intuición, acumulación de experiencia propia, adaptación de experiencia aplicada en otro lado, evidencia empírica formal y codificada, etc.), identificación de los líderes e inspiradores del programa (personas y/o enfoques).
- Cambios significativos que ha experimentado el programa desde su origen hasta su momento actual.
- Importancia que en la actualidad tiene el programa para la institución.

2.2 Aspecto de financiamiento

- Modalidades de financiamiento y búsqueda de recursos. Apoyos permanentes y según servicio específico entregado.
- Costos del servicio/ programa y desagregación por ítem de gasto (honorarios, incentivos y remuneraciones; pasajes y viáticos; equipos y fungibles; talleres, gastos generales e imprevistos; otros).
- Estrategias de contacto y difusión del servicio de asesoría que ofrece (marketing).

3. EL “CASO”: IMPLEMENTACIÓN DE LA ATE EN LAS ESCUELAS

3.1 Fase inicial

- ¿Cómo es el proceso de llegada e inserción en la escuela?
- ¿Cuáles son las actividades iniciales que realiza? ¿Son siempre las mismas? ¿Varían según características de la escuela? ¿De qué depende?
- ¿Cuál es la relación del programa ATE con el sostenedor? ¿Qué rol juega este actor en esta etapa?
- ¿Plantean demandas iniciales a la escuela y/o al sostenedor? ¿Cuáles son estas? ¿Varían de una escuela a otra o son siempre similares? ¿De qué depende? ¿Se da un proceso de negociación de “demanda” entre el sostenedor, la escuela, la ATE? ¿Cómo comprenden los actores escolares (directivos, profesores, sostenedor) los objetivos y características del programa?
- Si en esta fase realiza un diagnóstico de la escuela, ¿cómo se hace? ¿Con quiénes, qué temas cubre, qué busca el diagnóstico? ¿Cuenta con herramientas o instrumentos para hacerlo? ¿Cuáles? ¿Cuánto tiempo toma el diagnóstico, si y cómo y con quiénes se valida en la comunidad escolar? En opinión del equipo, ¿cuál es la diferencia entre informar sobre el diagnóstico y validar el diagnóstico?
- Si no realiza un diagnóstico de la escuela, ¿cómo incorpora las características iniciales de ésta en el trabajo de asesoría? (incluidos los diagnósticos y planes de mejora preexistentes).
- Si en esta fase la ATE diseña un plan de mejora, ¿qué características tiene este? ¿Cuáles son sus objetivos, metas y plazos? ¿Qué temas cubre y cuales no? ¿Cómo se valida en la escuela? ¿Quiénes participan y son los responsables de la implementación del plan? ¿Si y cómo se “convienen” las metas, los tiempos, los responsables y los indicadores para medir cumplimiento de metas?
- ¿En base a qué consideraciones se priorizan y secuencian las líneas de acción en la escuela, las herramientas que se transfieren y los ajustes que pueda requerir la metodología?

- ¿Si y cómo se incorpora al trabajo ATE el PEI del colegio y planes de mejora preexistentes?
- Si se acuerda una estrategia de monitoreo y evaluación del trabajo.

3.2 Fase de implementación del plan de mejora

- ¿Qué hizo efectivamente la ATE en las dos escuelas estudiadas (prácticas) y coherencia/ diferencia con el diseño y enfoque del programa?
- Análisis de la importancia relativa y articulación entre actividades de asesoría que van en apoyo de la gestión directiva, la gestión pedagógica y curricular (nivel de UTP y del aula), la gestión de la convivencia, la gestión de recursos y el trabajo con los apoderados.
- ¿Con quiénes (directivos, profesores, alumnos, apoderados) en la escuela trabaja preferentemente? ¿Son siempre los mismos o hay variaciones y cambios? ¿De qué dependen los cambios?
- ¿Cuál fue el rol del sostenedor durante la implementación del programa? ¿Fue también asesorado por la ATE?
- Ajustes/ desajustes sobre la marcha de la asesoría, en: los tiempos, las actividades, la metodología de trabajo, y la composición y organización del equipo; ¿qué factores motivan los ajustes?
- Sobre ajustes en los equipos: ¿cuánto de la implementación/efectividad del programa depende de la persona concreta que lo ejecuta en una escuela determinada?
- Dificultades en la implementación de la asesoría que derivan de características de la escuela (liderazgo directivo, clima organizacional, inasistencia profesores, vulnerabilidad de los niños, etc. y del sostenedor y la relación entre ambos) y cursos de acción que emprende para superarlas (incluye como trabaja o aborda el tema de las resistencias que una asesoría con frecuencia suscita en la escuela).
- Calidad del vínculo ATE-escuela y factores que influyen, tales como: organización, planificación y sistematicidad del trabajo de la ATE; calidad técnica y profesional de los asesores; retroalimentación a la escuela sobre los avances y retrasos en el trabajo, etc.

3.3 Actividades de monitoreo y evaluación

- Registros de seguimiento y monitoreo que lleva la ATE y la escuela y su sostenedor, qué se registra, para qué, cómo se utilizan los registros, quiénes tienen acceso a ellos.
- ¿Existen instancias de sistematización de procesos y de aprendizaje a partir del trabajo realizado?; quiénes participan en éstas, cómo se registran los aprendizajes y cómo se incorporan en el trabajo futuro.

- ¿Qué estudios y/o publicaciones existen sobre el servicio o programa? (investigaciones asociadas, tesis, memorias anuales, recopilación de materiales educativos utilizados, herramientas de trabajo propias de la asesoría, etc.).
- ¿Se realiza devolución de los resultados de las evaluaciones a la escuela? ¿Con quién(es) se la trabaja? Uso de esta información en las decisiones que toma la escuela, la ATE y ambos conjuntamente.

4. RESULTADOS DE LA ASESORÍA EN LAS ESCUELAS Y FACTORES CONDICIONANTES SEGÚN LOS AGENTES INVOLUCRADOS

4.1 Resultados “verificables” de la asesoría

- ¿Cuál es la evidencia verificable en cuanto a resultados? ¿Qué resultados se miden (procesos, competencias adquiridas, aprendizaje, asistencia, gestión financiera, cumplimiento de objetivos iniciales, otros), a qué refieren (instalación de procesos, fortalecimiento de competencias individuales, aprendizaje de los alumnos, otros) y con qué instrumentos o indicadores se miden? Fuentes de información, pruebas, registros, etc.
- ¿Existe una evaluación externa de procesos e impacto del programa o servicios? ¿Cuáles son los resultados/ hallazgos principales? ¿Quién realizó y por qué se hizo esta evaluación?
- Resultados de aprendizaje de los alumnos en pruebas nacionales (SIMCE).
- ¿Se realiza un análisis de sustentabilidad de los resultados logrados en la escuela? ¿Qué mecanismos tiene la ATE para hacer esto?

4.2 Percepción sobre las bondades y dificultades de la ATE recibida

- Visión del sostenedor, director y UTP y del responsable ATE de las fortalezas y debilidades de la asesoría entregada en estas escuelas, los resultados que han logrado y la sustentabilidad de los mismos.
- Visión de los factores propios de la escuela, del sostenedor, del contexto local y a nivel político nacional que facilitaron y que han dificultado la implementación de la ATE y el logro de los resultados esperados.

4.3 Percepción respecto a lo que sería una ATE de calidad

- Percepción de la institución asesora y la escuela y su sostenedor sobre los factores o circunstancias que definen mejores o peores resultados de una asesoría. Desde la perspectiva de cada uno de estos agentes, ¿cuáles son los elementos constitutivos de una buena asistencia técnica externa y cuáles son elementos definitorios de una mala asistencia técnica?

**¿Qué hemos aprendido sobre programas
de Asistencia Técnica Educativa?
Análisis colectivo de los estudios de caso**

**Cristián Bellei
Dagmar Raczynski
Alejandra Osses**

Bajo este título se presenta los resultados y principales conclusiones del análisis colectivo de los seis estudios de caso sobre programas ATE incluidos en esta investigación. El análisis fue ordenado en función de las grandes dimensiones y las preguntas del estudio detalladas en el capítulo anterior. El análisis colectivo intenta sistematizar conocimiento acerca de los programas ATE siguiendo diferentes criterios: identificar los elementos comunes presentes en los casos, identificar también contrastes o divergencias relevantes, y finalmente relevar aspectos particulares de algunos de los casos. La exposición intenta ser clara en cuanto a estas distinciones. También se busca comprender el porqué de los elementos que se destacan y finalmente formularse preguntas críticas sobre los casos estudiados. Insistimos: ésta no es una evaluación de los programas ATE estudiados, sino un pretexto para aprender a partir de ellos acerca de las potencialidades y debilidades de este tipo de intervención educativa.

El capítulo se ordena en cuatro secciones: la primera analiza los componentes del diseño de los programas ATE; la segunda, su implementación en las escuelas; la tercera, los resultados que logran; y la cuarta sección proporciona una sistematización de lo que a nuestro juicio podemos aprender como elementos constitutivos de programas ATE de calidad, es decir, programas que sirven al propósito de apoyar los procesos de mejoramiento escolar. Por supuesto, solo la lectura de los seis estudios de caso que se exponen en este libro permitirá al lector una comprensión completa y detallada de las conclusiones expuestas a continuación.

1. Origen y diseño de los programas ATE

Esta sección analiza el origen y diseño de los programas de Asistencia Técnica estudiados. En la primera parte se aborda de manera general el surgimiento de estos programas y los fundamentos en los que basan su intervención. Luego, se profundiza en los aspectos de diseño: objetivos, características del programa, los clientes a los cuales va dirigido y los recursos humanos con los que cuenta.

1.1 Cómo surgen los programas ATE

Uno de los criterios para la selección de los casos fue estudiar tres programas implementados en el marco de las estrategias ministeriales de asistencia técnica y tres implementados como iniciativa privada.

Al considerar el origen de estos seis programas, esto es, cómo surgieron al interior de las instituciones que los implementan, tenemos que cuatro de ellos inician su ejecución al alero de las estrategias de intervención impulsadas por el Mineduc, a saber Escuelas Críticas (2002-2005) y Escuelas Prioritarias (2006-2007).¹ Tres de estos programas son implementados por instituciones de educación superior y uno por una institución privada.

En el caso de los programas implementados por universidades –Programa de Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática de la Pontificia Universidad Católica de Chile (AILEM-PUC), Asesoría a Escuelas Prioritarias (Universidad de Concepción, UDEC) y Asesoría a Escuelas de la IX Región CIP-UNAP (Centro de Investigaciones Pedagógicas, Universidad Arturo Prat)– dos surgieron asociados al programa Escuelas Críticas, el de la PUC y el de la UDEC; en tanto el programa de CIP-UNAP surgió con la estrategia de asesoría a Establecimientos Prioritarios. Los dos programas originados a partir de la estrategia ministerial implementada entre 2002 y 2005, continuaron participando luego en el proyecto de asesoría implementado por Mineduc entre 2006 y 2007. El origen de estos tres programas podría, así, situarse en la iniciativa de las propias instituciones que los implementan, aprovechando el financiamiento que el Mineduc proporcionaba.

El único programa ATE respaldado por una institución privada que se origina a partir de una de las estrategias ministeriales tiene, en cambio, una lógica diferente. Mejor Escuela, de la Fundación Chile, tiene su origen en la estrategia de asesoría a Escuelas Críticas, y se desarrolla en respuesta a una solicitud expresa del Mineduc, y no como iniciativa de la propia institución.

Los otros dos programas incluidos en este estudio –Programa Interactivo para la Educación Básica (Fundación Educacional Arauco) y el Proyecto Lector Antofagasta (SIP)– surgen como iniciativa de las propias instituciones, el primero ante la evidencia sobre la precaria situación en que se encontraban las escuelas de ciertas zonas geográficas vinculadas a su organización, y el segundo a raíz de

1 La estrategia contempla también la asesoría a Liceos Prioritarios y, a diferencia de la asesoría a las escuelas básicas, continúa aplicándose.

una solicitud que realizó una Fundación como expresión de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de una empresa de la gran minería.

No obstante el origen de los programas, la influencia de las directrices ministeriales se hace presente de algún modo en las ATE estudiadas. Los programas que han surgido al alero de las estrategias de apoyo de Mineduc tienen la mayoría de sus componentes en sintonía con las orientaciones ministeriales, ya que los requerimientos para participar de estas estrategias incluían aspectos bastante prescriptivos en relación a los componentes del diseño. Tal es el caso, por ejemplo de los programas de la PUC, la UDEC y CIP-UNAP.

De los tres programas implementados por instituciones privadas, hemos identificado que todos ellos se encuentran alineados a las políticas educativas. Recordemos que Mejor Escuela también surge a raíz de las estrategias de apoyo implementadas por Mineduc, y, aunque se ha “independizado”, apreciamos que es muy sensible a las orientaciones de política ministerial. Por ejemplo, ha adoptado el modelo SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión en Educación) y ha apoyado a las escuelas con los elementos requeridos por la Ley SEP. Esto último también es posible apreciarlo en SIP.

Cabe destacar que solo uno de estos seis programas, el de Fundación Educativa Arauco, comenzó su implementación a inicios de los noventa, de manera paralela a la estrategia de intervención del Mineduc de las 900 escuelas (P-900). Los otros cinco programas son bastante recientes y en sus propias instituciones son considerados como experiencias piloto, a partir de las cuales se está estructurando el proyecto de asesoría que se pretende consolidar. Esto puede desprenderse también del diseño y la implementación de los programas, donde se observan cambios *in situ* motivados, algunos, por el hecho de estar aprendiendo de la propia experiencia.

1.2 Fundamentos de los programas ATE

En general, la evidencia nos muestra que, grosso modo, los programas ATE estudiados han construido su propuesta de asesoría basándose en los aprendizajes realizados a partir de su propia experiencia; sin embargo, es posible identificar algunos supuestos teóricos que son también considerados al elaborar el modelo de intervención. En algunos casos, estos supuestos están claramente plasmados en los documentos que sistematizan el diseño de la experiencia, pero en otros podríamos decir que son más bien declarativos y algo superficiales.

Los programas de Fundación Educacional Arauco, Fundación Chile y CIP-UNAP basan su intervención, a nivel conceptual, en el *Modelo de Escuelas Efectivas*, el cual les proporciona un sustento teórico importante, no solo en el sentido de que es necesario realizar un trabajo integral con el establecimiento, sino también sobre las dimensiones modificables de la escuela que deben priorizar en el proceso de asesoría y los actores que deben involucrarse en el trabajo.

La UDEC, estructura su propuesta a partir de un enfoque que se conoce como *Dialéctica de los Aprendizajes*, cuyos supuestos se derivan de la Sociología de la Educación. En tanto, AILEM, basa su intervención en el modelo CELL (Comparative Comprehensive Early Literacy Learning), estrategia desarrollada en Estados Unidos que se funda en un método de enseñanza de la lectoescritura extraído, principalmente, de estudios e investigaciones empíricamente fundadas y que incorpora desarrollo profesional docente intensivo, de largo plazo y con seguimiento en la práctica.

De los seis programas estudiados, el Proyecto Lector de SIP es sobre el que menos fundamentación teórica se recopiló en este estudio. Podríamos decir que los fundamentos de esta intervención están situados más bien en la interpretación que la propia institución realiza en relación a la importancia del desarrollo del vocabulario a través de la expresión oral y escrita, principal foco de este programa, como veremos en el punto siguiente.

1.3 Diseño de los programas ATE

A continuación, centramos el análisis en el diseño de los programas. Para ello hemos organizado el apartado en tres secciones: las características del servicio; a quiénes se dirige el servicio y la escala en que opera el programa; y los recursos humanos y la organización del trabajo.

¿Qué objetivos buscan lograr los programas?

Dos de los programas ATE estudiados, combinan en su objetivo o propósito central, la instalación o fortalecimiento de capacidades a nivel de los docentes y directivos al interior de la escuela para mejorar los resultados académicos de los alumnos. El programa ATE de Fundación Educacional Arauco busca desarrollar competencias que permitan que el modelo de trabajo que el programa pretende transferir a las escuelas sea sustentable y pueda reflejarse en buenos resultados

de los alumnos. En la misma línea, Fundación Chile intenta fortalecer las capacidades y competencias profesionales para mejorar los resultados educativos de las escuelas participantes y la obtención de aprendizajes de calidad.

SIP también declara que su programa busca instalar competencias en los docentes (no así en los directivos). El objetivo de este programa se centra en el aseguramiento de la lectura y escritura fluida al finalizar el primer ciclo básico, por lo que las competencias que busca instalar tendrían relación más bien con lograr que los profesores sean capaces de que esto suceda en forma regular, a través de la implementación de los métodos de lectoescritura que el programa implementa.

AILEM es el único programa que en su objetivo solo hace referencia a la mejora sustentable de los aprendizajes. De hecho, su objetivo es mejorar significativamente los niveles de lectura, escritura y matemática de los alumnos desde el Segundo Nivel de Transición (NT₂) a Nivel Básico 2 (NB₂) y más recientemente NB₃ y NB₄ de las escuelas participantes.

El programa de la UDEC y el de CIP-UNAP son, a nuestro juicio, bastante diferentes del resto de los programas estudiados, pues sus objetivos son más amplios y tienen relación con aspectos más conceptuales, más difíciles de medir los aprendizajes de los alumnos. En el programa ATE de la UDEC se pretende que los profesores de escuelas vulnerables desarrollen prácticas pedagógicas que les permitan superar las contradicciones que se producen al interior del aula y alcancen cierta capacidad de investigar los problemas y encontrar soluciones. En CIP-UNAP, en cambio, el objetivo es instalar en docentes y directivos competencias analíticas y reflexivas que les permitan desarrollar respuestas a las demandas del entorno social e institucional.

En definitiva, podemos identificar cuatro programas cuyo propósito final, y declarado, es mejorar los aprendizajes de los alumnos. Para ello instalan o fortalecen las competencias docentes y, en el caso de SIP y AILEM, se implementan nuevas estrategias de enseñanza en lectoescritura y/o matemática. Lo particular es que, si bien estos cuatro programas pretenden modificar el rendimiento, ninguno de ellos trabaja directamente con los alumnos en relación a estos temas. Es decir, si mejoran las habilidades y conocimientos de los docentes, el cambio en el rendimiento se produciría en la medida que estos logren trasladar al aula lo aprendido. Los dos programas restantes, aunque consideran el mejoramiento de los aprendizajes, en el sentido de que se insertan en las estrategias ministeriales cuyo fin último es éste, no declaran que la mejora de los resultados de los alumnos sea su objetivo principal.

Focos de la asesoría y modelo de intervención

En los seis programas estudiados nos fue posible identificar, al menos, dos grandes focos de acción: el componente pedagógico-curricular y el de gestión institucional. Solo en dos programas (Fundación Educacional Arauco y Universidad de Concepción), se destaca la inclusión de un componente socio-afectivo, que involucra un trabajo más directo con los alumnos al interior de la escuela.

En la dimensión pedagógica-curricular el foco está en los docentes y el desarrollo de destrezas y competencias en las disciplinas clave (lectoescritura y matemática). Para ello, como ya dijimos, algunos de los programas consideran la instalación de nuevas estrategias de enseñanza, y todos trabajan a nivel de aula directamente con los docentes. También en esta dimensión existe un trabajo a nivel de los directivos, así por ejemplo, el programa de Fundación Educacional Arauco, de la PUC, de Fundación Chile y de la UDEC buscan formar a estos actores para que se involucren en la gestión pedagógica y apoyen a sus docentes en este nivel.

En la dimensión de gestión institucional, los programas buscan el fortalecimiento de los equipos directivos –jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), directores, orientadores– para lograr que los procesos que ocurren al interior de la escuela, y las decisiones que toman en relación a ellos, estén alineados con las metas de aprendizaje de los alumnos. En este componente, las acciones también se dirigen hacia la normalización de las escuelas, esto es, ordenar su funcionamiento (que se cumplan los horarios de las clases, que se hagan las planificaciones), tarea en que el jefe de UTP y el director son pieza fundamental.

Respecto del modelo de trabajo que utilizan los programas estudiados nos fue posible establecer que estos varían en su definición, pero básicamente las estrategias de asesoría utilizadas –que se discutirán en el apartado sobre implementación– tienden a ser bastante similares. Por ejemplo, Fundación Educacional Arauco indica que el Programa Interactivo utiliza un modelo con distintas aproximaciones para un mismo tema, a partir del supuesto de que las personas y sus niveles también son diferentes. Por ello a veces trabaja con todos los docentes de la comuna, otras con un grupo específico, o individualmente. En tanto, SIP lo que hace es basar su modelo de intervención en los dispositivos que el Departamento Pedagógico utiliza en las escuelas de la Red SIP. Básicamente lo que se hace es replicar en las escuelas asesoradas el modelo que SIP ha implementado en sus propias escuelas.

Cómo y con quiénes trabajan los programas en las escuelas

En concordancia con los objetivos que cada programa ATE se propone lograr, el trabajo al interior de las escuelas se realiza mayormente con los docentes de primer ciclo básico y en segundo término o, un poco más esporádicamente, con los equipos directivos. La excepción la constituye el programa Mejor Escuela, que centra su trabajo mayoritariamente en el jefe de UTP y el director.

Las estrategias específicas de trabajo que los programas estudiados utilizan en las escuelas no difieren significativamente. Lo destacable en relación a este punto es que pudimos constatar que todos estos programas consideran diversas metodologías para apoyar a las escuelas y capacitar a los docentes. Abordar desde diferentes estrategias el trabajo con los actores de la escuela es, sin duda, una de las mayores fortalezas de los programas ATE estudiados.

En general, pudimos apreciar que el trabajo en las escuelas se organiza sobre la base de asesorías directas a los docentes mediante acompañamiento en aula y modelamiento de clases, luego de las cuales el asesor realiza un análisis con el profesor tanto sobre los aspectos más débiles como de los mejor logrados, siempre en la lógica de apoyo entre pares. En el caso del director, el apoyo directo es mediante *coaching* y acompañamiento con una dinámica similar a la utilizada con los docentes. La cantidad de veces que el equipo asesor visita la escuela puede variar entre una vez a la semana (Mejor Escuela) y una vez al mes (Proyecto Lector).

Otra de las metodologías que se utiliza son las capacitaciones a docentes y directivos. Solo el Proyecto Lector realiza las capacitaciones docentes únicamente al inicio del año escolar y en ellas se entrega la planificación que se utilizará a lo largo del año. En el caso de los directivos se realizan talleres durante el año.

El resto de los programas realiza capacitaciones y talleres de reflexión durante todo el proceso de apoyo. En el caso de Fundación Educacional Arauco, por ejemplo, las capacitaciones docentes se realizan mensualmente. Fundación Chile implementa capacitaciones a los docentes y directivos, organizadas a nivel comunal y a ellas asisten especialistas en la temática que se aborda (puede ser específica de Lenguaje o Matemática, o en evaluación, planificación, gestión directiva, etc.). AILEM, por su parte considera las capacitaciones como una *formación en servicio*, que incluye jornadas de capacitación, talleres técnicos en la escuela, práctica guiada en sala y *coaching* de expertos y pares, que se implementan progresivamente. En el programa realizado por CIP-UNAP la capacitación habitualmente toma la forma de talleres de trabajo, y puede incluir a los docentes y/o directivos de la escuela (intra escuela) o a todos los docentes

y/o directivos de las escuelas asesoradas (instancias comunales de capacitación, inter escuelas). Adicionalmente, el programa ATE de la UDEC ofrece a los docentes la posibilidad de participar en un curso de postítulo y en actividades de extensión que tienen lugar al interior de la propia institución asesora.

Un aspecto interesante es que todos los programas ATE estudiados consideran la entrega de materiales de apoyo para el trabajo de los docentes; frecuentemente, la capacitación y los talleres giran alrededor de la adquisición de competencias prácticas para que los profesores puedan utilizarlos.

En el diseño, algunos de los programas declaran mantener una relación con el sostenedor de la escuela (Fundación Chile, Fundación Educacional Arauco y SIP), la cual se materializaría en reuniones periódicas para mantenerlo informado del desarrollo del programa y los avances obtenidos por las escuelas. Sin embargo, ninguno de estos programas ATE contempla dispositivos concretos de apoyo al sostenedor, o una estrategia de colaboración más estrecha, lo cual se constituye claramente en una debilidad dado el alto nivel de decisión que este actor tiene en relación a aspectos sustantivos de la escuela, como por ejemplo la planta docente o la asignación de tiempo para la realización de las actividades de asesoría. Algunos de los equipos asesores entrevistados declaran que han percibido la necesidad de vincularse más que formalmente con este actor y se encuentran diseñando las estrategias para ello.

Etapas de los programas

En relación a la duración que tienen los programas ATE estudiados podemos indicar que todos ellos declaran que el apoyo que proporcionan a las escuelas tiene una duración de 4 años. Sin embargo, no fue posible identificar una fundamentación precisa, ni teórica ni empírica, para asignar esta extensión de tiempo y, al parecer, ésta proviene de la duración que Mineduc asignó a los programas de Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios.²

La evidencia nos permite identificar dos grandes etapas en el proceso de apoyo: el diagnóstico y la asesoría propiamente tal.

2 La experiencia de Escuelas Prioritarias terminó abruptamente tras dos años de implementación (2006-2007) a raíz de la entrada en vigencia de la Ley SEP. A su vez, no es claro por qué el Mineduc definió el plazo de 4 años para las Escuelas Críticas, pero es probable que haya sido para cubrir la extensión del primer ciclo básico, el cual coincidía con la evaluación del SIMCE de 2005.

El diagnóstico comprendería la fase en la que las instituciones entran en contacto con las escuelas, en la que se realizan jornadas de información a la comunidad escolar y también el diagnóstico de la situación en la que se encuentra el establecimiento, que puede incluir diagnóstico institucional, pedagógico y/o de los aprendizajes de los alumnos, y recopilación de *datos duros* sobre la escuela. En esta etapa se produce lo que se ha identificado como *empalme* entre el programa y la escuela, donde el equipo asesor debe ganarse la confianza de los equipos directivos y docentes y lograr un vínculo que permita romper las resistencias iniciales que normalmente tienen los actores de la escuela frente a los programas de asesoría.

En una etapa intermedia entre el diagnóstico y la asesoría propiamente tal, ocurre la planificación del trabajo, generalmente a partir de las debilidades detectadas en el diagnóstico. En este punto, es importante indicar que, salvo CIP-UNAP, todas las instituciones indican que aunque los contenidos del programa están claramente definidos antes del inicio de la asesoría, la realidad local de las escuelas es considerada durante el proceso de implementación, por lo que se admite cierta flexibilidad.

La fase de asesoría comprende todo el trabajo que se desarrolla durante la implementación del programa al interior de la escuela, la cual se describirá en la siguiente sección.

Aparte de estas fases, hay dos programas (Programa Interactivo y Mejor Escuela³) que consideran una tercera, que correspondería al seguimiento para asegurar la sustentabilidad de los resultados. Esta etapa tiene relación con la desvinculación paulatina del equipo asesor de la escuela, preparando a los docentes y directivos para continuar por sí solos con los procesos de mejoramiento iniciados durante la implementación del programa.

En este sentido Fundación Educacional Arauco sugiere reemplazar la establecida fórmula 3-1 (3 años de perfeccionamiento y uno de seguimiento), por la fórmula 2-2, es decir, un período igualmente largo de acompañamiento luego del perfeccionamiento o la asesoría. Esto porque los contenidos se pueden entregar de manera más rápida, ya que lo más importante es el acompañamiento posterior que asegura la transferencia. Lo ideal sería hacer una metodología circular de perfeccionamiento-sala-perfeccionamiento.

3 El caso de Mejor Escuela de Fundación Chile es algo particular porque, además de las tres etapas ya mencionadas, identifica una *fase cero*, que corresponde al periodo donde se *negocian* las condiciones institucionales para la implementación satisfactoria del programa.

Fundación Chile en tanto, define tiempos específicos para cada etapa, aun cuando estos pueden variar ligeramente en la práctica. Para la de negociación y diagnóstico destinan entre tres y cuatro meses, la fase de instalación de la asesoría tendría una duración aproximada de un año, seguida de la fase de dominio, que cubriría el segundo año. El tercer año debería producirse la fase de apropiación y el cuarto año la de seguimiento. Como se aprecia, el programa Mejor Escuela considera la clásica fórmula 3-1, criticada por la Fundación Educacional Arauco.

Público objetivo de los programas

La evidencia recogida nos muestra que algunos de los programas ATE estudiados han definido claramente la población objetivo a la que está dirigida su asesoría. Es el caso del Programa Interactivo (Fundación Educacional Arauco), del Proyecto Lector (SIP), el Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias (UDEC) y Mejor Escuela (Fundación Chile). Estos programas establecen criterios como:

- Escuelas municipales y particulares subvencionadas;⁴
- Escuelas con bajos resultados SIMCE;
- Escuelas de Nivel socioeconómico (NSE) Medio o Medio Bajo y establecimientos con altos índices de vulnerabilidad social.

Por su parte, los programas de PUC y CIP-UNAP responden a la demanda de los establecimientos o de instituciones privadas que soliciten sus servicios.

Fundación Educacional Arauco y Fundación Chile han establecido que sus programas buscan trabajar simultáneamente con varios establecimientos municipales de una misma comuna, lo cual a su juicio genera economías de escala, facilita la coordinación con el sostenedor y permite implementar estrategias grupales de asesoría y capacitación.

Algunos de estos programas no tienen previsto ampliar su cobertura (Fundación Chile, Universidad de Concepción) aunque están dispuestos a atender a más escuelas si esto no afecta la calidad del servicio que prestan. Solo una de las instituciones ATE incorporadas en el estudio (SIP) manifestó tener intenciones de ampliar la cobertura de su programa y para ello está realizando modificaciones a nivel institucional.

Es interesante destacar que tres de las instituciones que se han incorporado en este estudio, muestran una alta disposición a trabajar con establecimien-

4 Solo Fundación Educacional Arauco trabaja exclusivamente con escuelas municipales.

tos fuera de la región donde se ubican. Es el caso de Fundación Chile, SIP y AILEM: las tres instituciones trabajan en la zona norte del país y SIP, además, en el sur.

Recursos humanos y organización del trabajo

Los equipos de los programas estudiados, en general, se componen de personas vinculadas al ámbito educativo, especialmente en lo relativo a la gestión pedagógica. Muchos de ellos son docentes especialistas en Lenguaje o Matemática, que hicieron trabajo en aula y luego realizaron estudios a nivel de postgrado (magíster y/o doctorado). También hay psicólogos y educadores diferenciales. En cuanto a la gestión institucional, en cambio, llama la atención que no todos los programas contemplen en su equipo permanente especialistas en este ámbito, como sí lo hacen Mejor Escuela, AILEM y el programa de CIP-UNAP. Los demás programas utilizan consultores externos para realizar capacitaciones y apoyo directo sobre temas específicos de la gestión institucional. Sobre asuntos relacionados con la evaluación de aprendizajes, la modalidad de especialistas externos es la dominante.

Respecto de la organización del trabajo, hemos apreciado diferentes fórmulas, aunque no en todas las instituciones esto se especifica en el diseño del programa. En Mejor Escuela y la UDEC, el programa es implementado por una dupla de asesores que visita periódicamente las escuelas. En ambos casos, estos consultores están apoyados por especialistas en temas específicos que realizan capacitaciones o charlas a los docentes. En SIP hay también al menos dos profesoras asesoras por escuela (Lenguaje y Matemática) y si la escuela imparte educación preescolar, se incorpora una tercera profesional.

Adicionalmente a los asesores que van a las escuelas, algunos programas han incorporado en su equipo personas que monitorean el trabajo realizado en un nivel territorial mayor. Por ejemplo, es el caso de Fundación Educacional Arauco, que cuenta con profesores destacados como monitores comunales, quienes realizan trabajo de inducción y apoyo a docentes nuevos o con mayores dificultades. Por otra parte, los programas de SIP, Fundación Chile y PUC incluyeron una coordinadora regional, como una forma de apoyar y aliviar el trabajo de los asesores.

En Fundación Educacional Arauco, Fundación Chile y CIP-UNAP los equipos indicaron que existen instancias de reunión entre asesores y el equipo de coordinación, no solo para monitorear el trabajo que se está realizando en las escuelas, sino también para planificar los pasos siguientes y compartir ex-

perencias que permitan mejorar la práctica. AILEM realizaba regularmente este tipo de reuniones cuando asesoró a escuelas localizadas únicamente en la Región Metropolitana. Desde que asesora escuelas en el norte y en el sur del país, estas reuniones han disminuido su regularidad y lo que se hace actualmente es que, durante el viaje y estadía en cada región, el equipo a cargo comenta y comparte lo observado y, de modo “más informal”, va decidiendo cómo mejorar la práctica.

Pudimos detectar que el único programa que considera capacitación permanente de sus consultores asesores es Mejor Escuela: dada la inexperiencia de la institución en el ámbito pedagógico-curricular, sus consultores reciben una capacitación permanente por parte de los especialistas en los enfoques y estrategias de Lenguaje, Matemática y evaluación de aprendizajes que los docentes estarán implementando en sus salas de clase.

1.4 Programas en evolución: una historia de cambios

Como se mencionó en un comienzo, la mayoría de los programas estudiados se encuentran en una fase preliminar, en la cual su diseño ha experimentado cambios en la práctica, motivados por razones más bien coyunturales, ya sea en función de requerimientos específicos del Mineduc, del análisis de la propia experiencia, o las demandas de las escuelas (esto último en todos los casos). Podríamos decir que la excepción es el Programa Interactivo de la Fundación Educacional Arauco, institución que ha sistematizado y analizado más en profundidad su experiencia y que, a partir de esto, ha implementado cambios en su programa.

Si bien los cambios han sido motivados por diversas razones, todos dan a conocer aprendizajes y transformaciones que buscan mejorar la asesoría que se entrega, por lo cual, el siguiente listado de cambios nos entrega algunas pistas sobre elementos clave que debiera tener una ATE efectiva. A continuación se analizan estos cambios en función del tipo de modificación realizada.

Cambios a nivel de contenidos del programa

Los equipos de Fundación Educacional Arauco, SIP, PUC y la UDEC nos indicaron haber realizado cambios a nivel de los contenidos que el programa comprendía.

En Fundación Educacional Arauco y SIP, el cambio consistió en la incorporación al programa del componente de gestión pedagógica. Fundación Educacional Arauco vincula este cambio a las reformas educacionales que implementó Mineduc, las que exigían paulatinamente mejor gestión del currículum y la convivencia escolar por parte de los directivos, lo cual significaba que el director debía asumir un liderazgo pedagógico al interior del establecimiento. En SIP, en cambio, la modificación se debió a que la institución se dio cuenta de que era muy difícil avanzar con la asesoría si no existía un equipo directivo comprometido y vinculado con la gestión pedagógica.

PUC y UDEC también realizaron cambios a nivel de contenido, pero en este caso la modificación fue la incorporación del componente de gestión institucional, no considerado inicialmente en sus propuestas. La principal fuente de esta incorporación se sitúa en los Términos de Referencia (TDR) de Mineduc, aunque en la UDEC indicaron que para ellos más que ser un cambio obligatorio, fue una modificación natural que ya había surgido del análisis de su experiencia.

Cambios a nivel de disciplinas y niveles de enseñanza involucrados en el trabajo

Tanto SIP como PUC incluyeron el componente Matemática en su programa de asesoría; la primera realizó esta incorporación durante la implementación del proyecto (que solo se centraba en Lenguaje) a raíz de los bajos resultados que los alumnos de los cursos asesorados mostraron en esta disciplina en una evaluación intermedia; mientras que la segunda realizó el cambio por requerimiento del Mineduc, pues Matemática era una de las disciplinas que debía incluirse en la propuesta de asesoría a Escuelas Críticas. En el caso de AILEM-PUC es interesante destacar que el modelo en el cual este programa basa su intervención no contempla asesoría en el área de matemática, por lo que el equipo AILEM debió desarrollar autónomamente toda la estrategia en este ámbito.

Estas mismas dos instituciones realizaron una ampliación de la cobertura de su programa dentro de las escuelas asesoradas: mientras SIP, que solo trabajaba con NB1, se expandió a NB2; la PUC, que trabajaba con estos dos niveles desde el inicio de la asesoría, extendió su cobertura hacia los niveles superiores de enseñanza básica. En el caso de SIP, los responsables indicaron que el cambio estuvo motivado por los bajos resultados que los alumnos de tercero y cuarto básico mostraban en relación a los alumnos de los cursos participantes en la asesoría y podríamos suponer, además, que esto obedece a que al final del primer ciclo básico los alumnos rinden el SIMCE, instrumento que permitiría evaluar externamente los resultados de la asesoría y mostrar su impacto. En AILEM

la evidencia recolectada no permite justificar la ampliación de la cobertura de manera tan clara, pero podríamos pensar que se debe simplemente a que en Estados Unidos –país de origen del modelo de intervención– el programa ha realizado esta misma ampliación.

Cambios en el modo de llegada a las escuelas

Fundación Educacional Arauco y Fundación Chile han efectuado modificaciones en la forma de llegar a las escuelas y relacionarse con sus actores, básicamente a partir de la propia experiencia. Inicialmente, ambos programas llegaban a las escuelas solo a través del sostenedor, lo cual producía cierto rechazo en los docentes. Por ello, hoy Fundación Educacional Arauco se esfuerza por comenzar el trabajo con los directivos y docentes antes de iniciar la intervención propiamente tal, a través de jornadas que les permiten conocer las características de los profesores con los cuales trabajarán y, así, planificar de mejor manera la asesoría, evitando que el programa se perciba como impuesto por el sostenedor. En Fundación Chile, en tanto, para prevenir una situación de rechazo, luego del programa de Escuelas Críticas se estableció como requisito que el equipo directivo estuviese comprometido desde el inicio con la asesoría.

Cambios en la forma de trabajo

AILEM decidió modificar en Chile la forma de trabajo del modelo estadounidense en que se basa. Mientras en Estados Unidos la decisión de ingresar al programa es de los directivos –quienes designan un coordinador que, luego de capacitarse, traslada todo lo aprendido a la escuela–, en Chile la escuela entra al programa por decisión del sostenedor (o Mineduc en el caso de Escuelas Críticas) y el trabajo comienza directamente con los profesores, el jefe de UTP y los directivos; solo después de un año de trabajo se designa al coordinador de la escuela y se le capacita.

SIP, en tanto decidió incorporar a su equipo a una coordinadora regional residente en Antofagasta, quien se encarga de visitar las escuelas periódicamente y realizar las actividades que las asesoras no alcanzan a desarrollar durante las visitas. Este cambio tuvo como principal causa la implementación del programa en un mayor número de escuelas y el poco tiempo que tenían las asesoras para cumplir con todas las actividades involucradas en una visita. Este cambio también se constata en el programa Mejor Escuela de Fundación Chile y en programa AILEM-PUC.

Si bien podemos observar que la mayoría de los cambios que los programas han experimentado durante su implementación obedecen a procesos bastante claros, la mayor parte de ellos no ha surgido a partir de una sistematización de la experiencia que permita fundamentarlos teóricamente. Esto debido principalmente a que los equipos disponen de pocas instancias de reflexión, ya que el trabajo en las escuelas les consume la mayor parte de su tiempo. Como ya se dijo, Fundación Educacional Arauco es una excepción pues dispone de un departamento de investigación propio.

2. Implementación de los programas ATE en las escuelas

En este capítulo la mirada se traslada desde el diseño del programa al trabajo que efectivamente realiza la ATE en las escuelas asesoradas, y con su respectivo sostenedor; la interacción que tiene lugar entre los actores externos e internos, la dinámica que se suscita entre ellos, los obstáculos y también las oportunidades que emergen. Al mismo tiempo, se analiza la correspondencia que hay entre el diseño y la implementación, y las adecuaciones que tienen lugar.

La perspectiva que se adopta en la exposición, en líneas gruesas, sigue las fases de la implementación de los programas ATE: la llegada a la escuela, los procesos iniciales de negociación, la realización del diagnóstico, la formulación del plan de mejora, la articulación de la asesoría con la situación inicial de la escuela, y la puesta en marcha de las actividades contempladas. Se revisa también la flexibilidad de la estrategia para responder a las particularidades de cada escuela; la forma en que desde ésta se evalúa el trabajo realizado; los obstáculos que existen para llevar a cabo la ATE, y la forma en que, desde los implementadores, se entiende el egreso y la sostenibilidad de lo logrado. A estos focos se agrega el de las actividades efectivas que realiza la ATE en el plano del monitoreo, evaluación y aprendizajes a partir de su propia actividad.

Es importante recordar que no todos los programas objeto de estudio en esta investigación han implementado todas las fases o etapas previstas; varios se encuentran en una primera fase de la asesoría, con 1 o 2 años de recorrido. En los tres casos que diseñaron su programa e incursionaron en el tema de ATE en el marco de la Estrategia Ministerial de Escuelas Prioritarias del año 2007 (AILEM-PUC, UDEC y CIP-UNAP), el Mineduc discontinuó su estrategia al aprobarse la Ley SEP el año 2008, apostando por una continuidad del apoyo, esta vez contratado por el sostenedor, situación que se materializó solo excepcionalmente.

Por su parte, los programas Mejor Escuela-Fundación Chile y Proyecto Lector Antofagasta-SIP se iniciaron recién en el 2006 y 2005, respectivamente. El Programa Interactivo para la Educación Básica de Fundación Educacional Arauco tiene una historia más larga, que se remonta a 1991 (aunque las escuelas visitadas en el marco de este estudio se habían incorporado recién en el año 2008). En la práctica, estas situaciones se traducen en que se cuenta con más evidencia sobre el desarrollo de las primeras que sobre las últimas fases en la implementación de los programas.

Llama poderosamente la atención que pese a diferencias en cuanto a las ofertas y la organización de la ATE, y en cuanto a los contextos comunales en que operan, en la implementación se observe un importante grado de similitud en los procesos que se suscitan, las dificultades que se enfrentan y las alternativas de solución que se ensayan.

2.1 Llegada a la escuela y negociación de condiciones

Los seis programas que se estudiaron presentan importantes similitudes en cuanto a su proceso de llegada a las escuelas. En los seis casos la ATE llega a la escuela por decisión de un tercero (el sostenedor, el Mineduc, una fundación que realiza una donación). Son excepcionales los casos en los cuales el programa llega y entra a la escuela directamente por decisión del director o equipo directivo de la escuela. Solo ocurre en unas pocas escuelas en el caso de la SIP y el de la PUC. En general, lo que sucede es que el Mineduc o la Fundación toman contacto con el o los sostenedores y conjuntamente deciden a qué escuelas apoyar en la comuna, negociándose ciertas condiciones o prerequisites que se espera que cumpla el sostenedor y que éste se compromete que existan en la escuela.

En todos los programas estudiados la mayoría de las escuelas se adscribe al Programa por decisión –consultada o unilateral– del sostenedor. Esto sucede así aun en los casos en que el Programa coloca como precondition que sea voluntario para la escuela y no impuesto por otro. Solo excepcionalmente la decisión de entrar a un programa pertenece a la escuela.

Las condiciones que el sostenedor o la escuela deben cumplir son más exigentes en algunos programas que en otros. Destacan aquí, la Fundación Chile y SIP (en particular la primera), por ser instituciones que exigen condiciones determinadas al sostenedor antes del inicio de la asesoría. Las condiciones o prerequisites que establecen y negocian estos dos programas son los siguientes:

Fundación Chile	Sociedad de Instrucción Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación voluntaria por parte de la escuela. • Dotación directiva y docente en las escuelas con tiempo para participar y colaborar en la asesoría. • Ausencia de otros programas y asistencias técnicas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntariedad de participar de la escuela. • La escuela debe aceptar el componente Programa Lector, sus objetivos y aplicar el método Matte y la planificación anual asociada.

En la práctica, estas condiciones se suavizan, en el sentido de que aunque no estén presentes o no se cumplan, la asistencia técnica continúa. En muchos casos las dificultades principales que enfrenta la asesoría se asocian a falta de compromiso y liderazgo del director, sobrecarga de trabajo de los docentes y poca disponibilidad horaria para participar en reuniones y talleres, ausencia o debilidad de la unidad técnico-pedagógica, o la presencia de otros programas o asistencias técnicas que están siendo implementados en la escuela.

2.2 Vencer las resistencias iniciales de docentes y directivos

En todos los casos la primera reacción o actitud que se da en las escuelas es de resistencia; hay rechazo y temor frente a una asesoría que visualizan como impuesta desde afuera, pese a que –como vimos– varias de las instituciones definen como precondition la participación voluntaria del establecimiento en el programa. Lo que se sucede es que los directores acceden a ser asesorados, muchas veces sin mucha convicción y sin tener el liderazgo necesario y las competencias requeridas para entusiasmar a sus docentes y dar a la ATE el apoyo logístico y sustantivo que requiere.

Otras veces, los programas se encuentran con que las escuelas enfrentan dificultades estructurales, en el sentido que su funcionamiento no está normalizado: los profesores llegan tarde, no cumplen su horario de clases, abandonan el aula durante la hora de clase, el ausentismo y las licencias son frecuentes, etc. En otros casos, si bien la escuela se encuentra normalizada y cada actor hace lo que se espera de él, el clima escolar es negativo, marcado por la desconfianza y conflictos interpersonales entre pares o de éstos con el equipo directivo o al interior de éste, o entre docentes y apoderados y

alumnos, situaciones que obstaculizan el trabajo en equipo y de aprendizaje colectivo que promueve la asesoría.

Las situaciones señaladas llevan a que una de las primeras tareas en todos los casos sea convencer a la escuela de que lo que trae el programa es atractivo e importante para ella. Esta estrategia toma distintas formas y debe reiniciarse a medida que se incorporan nuevos actores al trabajo de asesoría: director, integrantes del equipo directivo, docentes de aula. Entre las medidas tomadas, las siguientes son comunes a los seis programas:

- Flexibilidad máxima para adecuar los tiempos de asesoría a los tiempos de cada escuela, sus directivos y docentes.
- Sensibilidad y respuesta a necesidades urgentes que plantean los directivos y docentes, aunque no estuvieran previstas en el programa. Se trata por lo general de demandas del colegio vinculadas a requerimientos del Mineduc y del sostenedor, como tareas de actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), elaboración de reglamentos de convivencia, apoyo a la constitución del Consejo Escolar, diagnóstico y formulación del plan de mejora en el marco de la SEP.
- Cuidado en asegurar la calidad técnica y humana de los profesionales que trabajan con la escuela, donde los atributos de capacidad de escucha, empatía, conocimiento de la cultura y el lenguaje de los docentes, claridad de expresión y concreción práctica de las ideas son clave. A ello se suma mostrar un currículum con experiencia larga, comprobada y exitosa en el aula y en un medio social similar al que existe en la escuela asesorada; además, realizar un trabajo concreto y aplicado, que facilite y no complique la labor de directivos y docentes. Estos atributos facilitan que el programa les haga sentido a los beneficiarios, y que lo palpen y lo entiendan como pertinente y útil a sus necesidades y realidad.
- Cumplimiento con lo comprometido e impecabilidad en el trabajo. Contar con un equipo ATE con presencia regular y periódica en la escuela, que realiza un trabajo profesional riguroso modelando con el ejemplo las conductas que se esperan de directivos y docentes, que nunca deja de responder preguntas, de retroalimentar ideas y acciones, que sea accesible por teléfono o correo electrónico para consultas y que las responde debida u oportunamente.
- Conformar un equipo de trabajo que a los ojos de directivos y docentes sea coherente, tenga un proyecto compartido, aplique metodologías y proyecte un estilo de trabajo común, comparta información y exista comunicación entre sus integrantes acerca de lo que se va haciendo.

2.3 Los interlocutores en la escuela

Los seis programas estudiados se relacionan con el director, con los otros integrantes del equipo directivo y los docentes, y –como se pudo apreciar en el punto anterior– el temprano contacto con estos actores es un paso indispensable para avanzar con la asesoría. De hecho, las ATE que inicialmente postergaban su contacto con los docentes de aula aprendieron que cuanto antes desarrollaran este nexo, mejor. Por ejemplo, SIP, cuya estrategia se centra en un trabajo intenso con los docentes de aula, a poco andar se dio cuenta que la gestión directiva que tienen sus propios colegios (centrada en materias pedagógicas y curriculares) no está necesariamente presente en los colegios que asesora en Antofagasta, y que sin este complemento no pueden aspirar a una mejora significativa y sistemática en los aprendizajes.

Fundación Educacional Arauco, que inicialmente planteaba un trabajo de perfeccionamiento docente vía capacitaciones fuera de la escuela y talleres y apoyos directos a su trabajo en la escuela y el aula, gradualmente fue incorporando acciones dirigidas a fortalecer el rol técnico-pedagógico de directores y jefes UTP. Por su parte, si bien el fuerte inicial de Fundación Chile es el apoyo a la gestión directiva, la experiencia les enseñó que solo incidirán en el aprendizaje si simultáneamente focalizan e intensifican su labor con los docentes de aula. Por último, AILEM, UDEC y CIP-UNAP –cuyos programas se estructuraron en el marco de la estrategia de Escuelas Críticas y Prioritarias–, se ajustan a los requerimientos de Mineduc y desde el inicio plantean abordar simultáneamente el trabajo en ambas dimensiones, aunque lo hacen con distinta intensidad dependiendo de la experiencia previa acumulada.

Avanzar equilibradamente en ambas dimensiones y no segmentarlas es un elemento de mucha importancia, en el sentido de que solo así es posible fortalecer el involucramiento de los directivos en temas de currículum, enseñanza y aprendizaje.

Los apoderados y los alumnos participan solo tangencialmente en la asesoría. A lo más, son consultados sobre algún aspecto específico, en particular durante la fase inicial de diagnóstico, e informados sobre avances. Los alumnos obligatoriamente participan al tener que rendir pruebas y controles diseñados por el programa, al asistir a clases que son observadas o al tener acceso a material didáctico que aporta el programa a la escuela y a los profesores. La información que manejan ambos actores sobre la asesoría es escasa.

2.4 Relación con el sostenedor: un punto difícil

Como se vio antes, las instituciones responsables de los seis programas ATE estudiados, en un comienzo, tienen un contacto estrecho con el sostenedor. Posteriormente, esta relación pierde intensidad y adquiere un carácter básicamente informativo. Cada cierto tiempo el sostenedor recibe un informe y una visita en la cual se le da cuenta de las actividades realizadas y los avances. Estas reuniones suelen ser bastante espaciadas en el tiempo, en algunos casos semestrales y en otros mensuales. Frecuentemente, el cumplimiento del sostenedor con los compromisos iniciales convenidos es débil.

Desde la ATE, la relación con el sostenedor durante el proceso de asesoría se califica de difícil y formal. No queda del todo claro el por qué de esta calificación, considerando que la propia ATE es responsable de brindar esta asesoría y podría exigir una mayor presencia e involucramiento de este actor. Tres de las ATE y sus programas han conseguido mayores avances en este aspecto. En la Fundación Chile han reflexionado al respecto y plantean que la relación depende de la preocupación e involucramiento previo que el sostenedor haya tenido en los asuntos técnico-pedagógicos de su(s) establecimiento(s). Éste responde, colabora, se involucra y hasta exige al programa cuando el interés es fuerte y se margina del mismo, o rutiniza la relación, cuando es débil. Fundación Educacional Arauco, por su parte, al trabajar a nivel comunal, involucra no solo al Jefe del Departamento o Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) o el Director de la Corporación Municipal, sino que mantiene una relación con la autoridad municipal (Alcalde y Concejo Municipal). La UDEC programa cinco reuniones de análisis de información con el jefe del DAEM o Corporación. A estas reuniones asiste y participa el equipo de gestión de la escuela y es éste quien expone los resultados de la asesoría a su sostenedor.

2.5 Diagnóstico y formulación del Plan de mejora

Todas las ATE realizan algún tipo de diagnóstico. Los programas, en general, definen explícitamente momentos dentro de esta fase, los que a veces se insertan en la primera etapa de llegada a las escuelas y otras, corresponde al primer paso después de la llegada.

Todos consideran en el diagnóstico una dimensión de gestión institucional y otra de aprendizajes; algunos agregan otras como autoestima de los docentes, de necesidades educativas especiales (Fundación Educacional Arauco); otros añaden temas asociados a la vulnerabilidad social de los estudiantes (UDEC), o la brecha cultural entre la escuela y la familia (CIP-UNAP).

Los instrumentos de diagnóstico casi siempre combinan componentes cualitativos y resultados de pruebas estandarizadas. Adicionalmente, se recogen diagnósticos previos que han realizado las propias escuelas sobre su realidad, donde destaca el SACGE del Mineduc y, en las escuelas adscritas a la SEP, los resultados del análisis FODA realizados en este marco.

En esta materia, la Fundación Educacional Arauco es un caso particular: aunque inicialmente no realiza un diagnóstico detallado de cada colegio, sino que hace un diagnóstico de las características socioculturales y económicas de la comuna que pueden incidir en el trabajo con los docentes directivos y de aula, al iniciar su trabajo, una de las primeras tareas es aplicar pruebas estandarizadas de autoestima, lenguaje y matemática a los alumnos; y pruebas de autoestima, actitud pedagógica y atribuciones a los docentes. Según los resultados de estas pruebas se ajustan contenidos y metodologías de trabajo, tiempos y organización de los cursos de perfeccionamiento que definen para los docentes de la comuna, así como el trabajo complementario directo con éstos en cada colegio para asegurar la transferencia de lo aprendido en los cursos de capacitación al aula.

La propuesta de las ATE de comenzar realizando un diagnóstico en la escuela no llega a un terreno neutro, sino cargado de visiones no siempre favorables. En primer lugar, las escuelas están, de alguna manera, saturadas de diagnósticos y desean avanzar hacia soluciones, por lo que demandan propuestas concretas, viables y posibles de implementar por ellos, no necesariamente “recetas”, aunque algunos directivos y docentes de aula lo desearían.

En segundo lugar, esta saturación de diagnósticos se manifiesta en el plano anímico, en el sentido que la comunidad escolar está aburrida de que todas las demandas que le llegan partan o exijan realizar un diagnóstico en conjunto con ellos y, solo excepcionalmente, tienen claro que un diagnóstico no se limita a juntar información, sino que exige un análisis de ésta, identificar nudos, sus causas y, según ello, definir y evaluar posibles cursos de acción.

En este marco, los diagnósticos que realizan las ATE en conjunto con la escuela, en general, se valoran por ser más detallados, más precisos, más profundos, por poner en relación más variables y secuenciarlas en causas y efectos, lo cual permite construir un árbol de problemas e identificar alternativas de

solución. En particular se valora el trabajo que las instituciones realizan a partir del análisis detallado por curso, por profesor y por niño, de los resultados de pruebas de habilidad y/o velocidad lectora y de aprendizajes. Aunque no en todos los casos, varios directivos y docentes sienten que este tipo de diagnóstico tiene utilidad práctica.

Otro rasgo que las escuelas valoran de los diagnósticos que realizan las ATE, es que consideran y lo vinculan con el PEI del establecimiento, lo que les ayuda a visualizar y comprender mejor la relación entre éste y los aprendizajes de los alumnos.

Desde la perspectiva de las ATE se destaca un aprendizaje fundamental: el diagnóstico no se restringe a una etapa inicial del proceso sino que es un elemento constitutivo y permanente de la asesoría que están prestando. Ésta no puede dejar de observar la escuela, su dinámica, los resultados que se van obteniendo, para con ello profundizar y si es necesario modificar la visión inicial que se tuvo de la escuela. Esto permite a la ATE adaptar su plan de trabajo, apuntando a los objetivos finales y respetando los elementos de su estrategia que define como inamovibles.

La fase de diagnóstico finaliza, en general, con la formulación de un Plan de Mejora para la escuela y la negociación del papel de la ATE y de la escuela en el desarrollo de éste. La división del trabajo y responsabilidades concretas que asume el equipo directivo, la UTP, los docentes y la ATE se definen también en este momento. Simultáneamente, se traza una ruta de aplicación del plan, actividades, metas, indicadores, tiempos, y las modalidades de monitoreo y seguimiento del Plan (ver sección 2.8). Algunas instituciones son enfáticas en señalar que han aprendido de la importancia de definir metas alcanzables y de definir hitos por escuela que permitan visualizar los avances (Fundación Educativa Arauco, SIP y Fundación Chile).

2.6 Flexibilidad para adecuarse a la realidad de la escuela

Según la información recopilada, identificamos que la mayoría de los programas tiene un diseño bastante estructurado en relación a los contenidos que deben formar parte de la asesoría, aunque contemplan niveles variables de flexibilidad durante la implementación. Los distintos programas se diferencian en los ajustes que permiten que su estrategia de asesoría responda mejor al diagnóstico de la escuela, sus problemas específicos o particulares y las demandas

concretas, a veces coyunturales y otras veces permanentes, que formulan a la ATE directivos, docentes y –en ocasiones– el sostenedor.

Todas las ATE admiten cierta flexibilidad, incluso las que tienen programas altamente estructurados, como es el caso del Plan Lector SIP. Este programa no acepta cambios; es más, una de las condiciones para que SIP pueda prestar su apoyo técnico a una escuela específica, es que ésta acepte como componentes obligatorios del Programa Lector las acciones de planificación anual y la aplicación sistemática del método Matte. No obstante, sí es un programa que se adapta a las necesidades de las escuelas. La flexibilidad en esta línea se expresa en estilos de trabajo particulares y en la relación personal profesor-asesor que se va construyendo, los tiempos de dedicación y la intensidad con que se ejecuta. En la línea de trabajo con el equipo directivo –que se agrega más tardíamente a la estrategia– se diseñan talleres de apoyo a la gestión que responden a las necesidades detectadas en las escuelas o planteadas por los participantes. Los planes de asesoría que formula la SIP se validan con el sostenedor y la institución que financia la ATE.

En el otro extremo, el programa de CIP-UNAP es donde, posiblemente, existe un mayor grado de flexibilidad, en parte porque de los programas estudiados es el más reciente (comienza el año 2006) y de acuerdo al propio equipo que lo implementa, *es un programa en construcción*. El programa toma en consideración y se ajusta al punto de partida de las escuelas asesoradas para definir el tipo de apoyo a implementar. La metodología de trabajo incluye la formulación de planes de mejora individuales por docente, elaborados después de actividades de observación de aula. Este trabajo individual y personalizado se complementa con talleres técnico-pedagógicos intra e inter-escuelas en que participan directivos y docentes de aula y en temas que combinan necesidades definidas por los docentes (directivos y de aula) y otros propuestos por el programa.

Los otros casos estudiados se encuentran en una situación intermedia, donde la flexibilidad se expresa en la secuencia, extensión e intensidad de las actividades del programa y ajustes a la estrategia que responden al punto de partida de cada escuela. Por ejemplo, en AILEM aclaran que lo que es estandarizado es el cómo se hacen las cosas y con quién,⁵ y no el qué se hace, en qué tiempos, con qué intensidad.

Otros programas definen metas anuales por escuela, según su punto de partida, dejando a criterio de los asesores el camino concreto que en cada escuela

5 Las estrategias didácticas de apoyo pedagógico en lectoescritura y matemática, el requerimiento de trabajar simultáneamente en el nivel de los docentes de aula y del equipo directivo, y en cuanto a aplicar siempre acciones de capacitación con un entrenamiento en servicio, que monitorea y retroalimenta personalmente a las prácticas cotidianas en el aula y a nivel directivo.

se seguirá para alcanzar la meta. Fundación Chile y Fundación Educacional Arauco se aproximan más a esta última modalidad de trabajo. En esta última sostienen que el traspaso inicial de las estrategias es muy estructurado, donde hay pasos que se deben cumplir, y que el modelo no puede flexibilizarse antes de que los profesores lo apropien.

En la misma línea, en la UDEC indican que el diseño que han elaborado no sufre, en general, demasiados cambios durante su implementación en las escuelas. No obstante, la claridad de los objetivos y la transversalidad del enfoque que sustenta la propuesta permiten adecuar tiempos –si es necesario– para lograr el empalme entre los asesores y la escuela. Un enfoque similar tiene el programa Mejor Escuela.

Un aprendizaje compartido es la necesidad de avanzar gradualmente, considerando la situación inicial de cada escuela, su equipo directivo y docentes. Por ejemplo, si el nivel de los docentes es bajo, ofrecer una capacitación muy avanzada, frustra, desmotiva, predispone mal y frena el cambio buscado. Fundación Educacional Arauco añade que ha aprendido que es necesario ser selectivo y priorizar los contenidos que se transfiere a los docentes. Cuando estos son muchos, el aprendizaje y su puesta en práctica son inferiores a lo esperado.

2.7 Implementación del Plan de Asesoría: avances y dificultades

En lo que concierne a la realización o cumplimientos de las tareas y actividades programadas existe una correspondencia fuerte con el Plan de Asesoría concordado con el sostenedor y la escuela. Las diferencias que se observan son especificaciones, demoras, ajustes en algunas actividades, las que en todos los casos parecen ser razonables dada la realidad de la escuela, o una nueva demanda que recae sobre ella desde el Mineduc o desde el sostenedor.

El foco del trabajo en todos los casos está puesto en cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, como está previsto en cada uno de los diseños, se realizan actividades tanto a nivel del equipo directivo y la gestión del director, como en aspectos pedagógico-curriculares asociados al aula. En todos los casos se observa trabajo grupal de capacitación fuera de la escuela, capacitación y apoyo grupal en la escuela y apoyo personalizado el que, en general, está mediado por la observación de clases.

La fase de implementación es la más trascendente de la ATE y aquella en la cual con cierta frecuencia vuelven a surgir resistencias y rechazos. El trabajo de campo que se realizó en 2 escuelas asesoradas por cada programa dio cuenta de dificultades variadas, donde las más recurrentes fueron las siguientes.

1. Docentes de aula

- La carga de trabajo de los docentes y la poca disposición para agregar tareas y responsabilidades adicionales.
- Una rotación frecuente de docentes, real o producto de licencias y permisos reiterados o prolongados.
- La desmotivación y falta de entusiasmo de los docentes con su trabajo.
- El bajo, o desigual, nivel en la formación inicial y experiencia posterior de los docentes (debilidad en dominio de contenidos básicos y de competencias pedagógicas).
- Ausencia de deseos y estímulo para modificar sus prácticas. Los docentes no se suman al cambio buscado, no creen que sea necesario o no creen que sea posible.

2. Directivos

- Se repiten asuntos detectados en los docentes: rotación, falta de motivación, no creer que el cambio sea posible, pocas competencias para llevar adelante una gestión directiva centrada en el aprendizaje.
- Concentración de su tiempo en tareas administrativas y falta de liderazgo pedagógico en la escuela, ausencia de proyecto educativo institucional, de definición de carta de navegación, conductas poco consecuentes y ausencia de claridad respecto a los responsables de lo que se decide.
- Ausencia de planificación y seguimiento de las decisiones que se toman.
- Estilos de liderazgo, cuando los hay, que no se traducen en inclusión de los docentes.
- Debilidad de la UTP que se traduce en falta de apoyo a los docentes, ausencia de trabajo grupal real de reflexión pedagógica; las reuniones que se tienen se ocupan en entregar información y solucionar emergencias.

3. Contexto y clima escolar

- Relaciones interpersonales difíciles y falta de confianza, clima escolar complicado y conflictivo.
- Escuelas que no se encuentran mínimamente normalizadas, en el sentido de funcionar con reglas compartidas en temas básicos de asistencia, cumplimiento del horario de clases, no dejar a los alumnos solos dentro del aula, etc.
- La ausencia de espacios tranquilos para que la ATE converse y retroalimente el trabajo de docentes y directivos.

Desde la perspectiva de los responsables del programa, el nudo principal está en la ausencia de liderazgo directivo centrado en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y lo lento, difícil y complejo e incierto que resulta modificar prácticas en función de resultados. Desde la perspectiva de los directivos y docentes, el mayor obstáculo es la carga de trabajo que ya tienen y, muchas veces, las dificultades que viven los estudiantes en su familia.

Al mismo tiempo, el trabajo de campo da cuenta de avances graduales que se van logrando y que marcan hitos, empujan y entusiasman a seguir avanzando. El reconocimiento de estos avances por parte de la ATE opera como aliciente para proseguir tanto entre los miembros del equipo responsable como en la escuela. Nos referimos a avances en las competencias lectoras de los niños, a la ampliación de docentes que se comprometen y colaboran con el trabajo de la ATE, señales de cambio en los esquemas mentales y predisposición cognitiva de los docentes, mejor aprovechamiento y uso de materiales, apertura a la observación de clases (la clase trasciende la esfera privada que es el aula), directores que asumen el liderazgo que se espera de ellos, profesores que planifican anual, semestral, mensual, semanalmente y, en el mejor extremo, diariamente.

Los actores de la escuela declaran valorar tres aspectos del equipo de trabajo de la ATE según su desempeño en la escuela:

- Capacidad de escucha y de ponerse al mismo nivel del docente, con una actitud horizontal y de servicio; la empatía y facilidad para entablar relaciones interpersonales son dos rasgos que facilitan el proceso de asesoría y sus avances.
- Profesionalismo y responsabilidad con que asumen el trabajo, en el sentido de cumplir con las actividades programadas, llegar a la hora y tenerlas

preparadas, avisar y disculparse si hay un atraso o incumplimiento, realizar la actividad sin perder tiempo, darle cierre y evaluar lo realizado.

- Presencia regular, frecuente y comprometida del equipo de asesores que trabaja directamente con la escuela.

2.8 Monitoreo, evaluación y sostenibilidad de los cambios

Según lo observado, los programas estudiados contemplan, en general, dos componentes para llevar a cabo las actividades de seguimiento: un componente de monitoreo de la implementación de orden más cualitativo; y un componente de evaluación, de carácter más cuantitativo que se focaliza en los resultados de aprendizaje de los alumnos, es decir, en el impacto que tiene el programa.

Respecto del primer componente, los seis programas indican realizar actividades de monitoreo de avances y dificultades. La mayoría de los programas estudiados han elaborado sus propios instrumentos (AILEM, Proyecto Lector, Programa Interactivo, Mejor Escuela), aunque el programa de la UDEC declara que se ha limitado a utilizar los dispositivos que Mineduc definió para hacer el seguimiento de las escuelas participantes en la estrategia de Escuelas y Liceos Prioritarios. Adicionalmente, en Mejor Escuela y AILEM la institución que financia los proyectos ha contratado una empresa externa que realiza un seguimiento de la implementación.

Los instrumentos de monitoreo que utilizan los programas ATE estudiados son, en general, informes apreciativos sobre el desarrollo de la asesoría, entre los que destacan, bitácoras y formularios, actas de lo realizado y evaluaciones de satisfacción de las actividades. También se realizan reuniones grupales de evaluación del proceso en que participan la ATE, el equipo directivo y, en ocasiones, los docentes. Asimismo, se aplican pruebas anuales o semestrales a los alumnos para diagnosticar avances y aspectos pendientes en su aprendizaje y se discuten los resultados obtenidos con los directivos y docentes, a veces a nivel general y otras con mucho detalle, por curso, asignatura y alumno. Los resultados de estas pruebas, a su vez, son insumos para precisar las tareas y prioridades de la asesoría. En síntesis, cada programa muestra una fuerte preocupación por el tema del seguimiento y monitoreo.

Algunas ATE también se han propuesto sistematizar sus experiencias y aprender colectivamente a partir de lo que hacen para perfeccionar su estrategia de asesoría. Este propósito está muy presente en el caso de la UDEC, CIP-UNAP,

Fundación Chile, y Fundación Educacional Arauco, y ausente, o solo en ciernes, en PUC y SIP.

Respecto al componente de evaluación de los logros de los alumnos, los equipos de los programas de la UDEC y CIP-UNAP indican que utilizan los datos de la prueba SIMCE para evaluar el impacto que ha tenido la asesoría (incluso, como veremos más adelante, estos programas tienen serias reservas sobre la utilidad del SIMCE para estos propósitos). El resto de los programas, además de aprovechar estos resultados, aplican instrumentos de evaluación que les permiten medir los avances de los alumnos en relación a los objetivos del programa. AILEM y Mejor Escuela han contratado evaluaciones de una empresa externa, en tanto el Proyecto Lector y el Programa Interactivo han desarrollado estos instrumentos internamente. En estos cuatro programas las pruebas se aplican en varios momentos de la asesoría, lo que permite tener resultados comparables que den cuenta de los avances de los alumnos. Además, dos de los programas estudiados (Fundación Educacional Arauco y CIP-UNAP) aplican encuestas a los docentes y directivos para conocer su percepción sobre la calidad de la asesoría y los progresos que han experimentado con ella.

Como se puede apreciar, hay variadas actividades e instrumentos que permiten monitorear y evaluar la asesoría desde los propios programas. La información recolectada, aparte de servir de insumo para visualizar el progreso de la implementación en sus distintas etapas, permite determinar el grado de apropiación de los modelos transmitidos y la sustentabilidad que éstos pudieran tener en los actores de los establecimientos. La Fundación Chile y la Fundación Educacional Arauco son las que han mostrado mayor preocupación por la sostenibilidad de los resultados en los colegios. Fundación Chile, que se proyecta por 4 años en cada escuela, define el cuarto año como de egreso, en el cual la Fundación lentamente se aleja, efectuando un monitoreo desde una perspectiva cada vez más distante. Al mismo tiempo señala que realiza un trabajo con el sostenedor, traspasándole capacidades para que sea él quien siga monitoreando la mejora escolar.

Fundación Educacional Arauco, como se señaló anteriormente, trabaja con los docentes –directivos y de aula– en comunas en que está presente la empresa Arauco. La apuesta es que el egreso del programa sea relativo, ya que Fundación Educacional Arauco mantiene una cierta presencia y está, en alguna medida, disponible para responder a nuevas demandas que surjan de las escuelas o del DAEM, y continúa con algunas visitas de seguimiento a las escuelas. De hecho este seguimiento está siendo analizado por las responsables del programa de modo que tenga un carácter de acompañamiento más sistemático para lograr mayor efectividad en la transferencia de la propuesta. También se estima que el seguimiento debe ser gradual y que debieran existir etapas dentro de éste.

3. Resultados de los programas ATE

Esta sección analiza la evidencia proporcionada por los seis estudios de caso acerca del efecto de los programas ATE en los procesos de mejoramiento escolar de los establecimientos participantes; para ello, se organiza la reflexión en torno a cinco dimensiones: el aprendizaje de los alumnos, las prácticas pedagógicas docentes, otras características de los profesores (conocimiento, capacidades, actitudes), la gestión pedagógica de la escuela y la gestión institucional de la escuela. En cada caso no solamente se resume la evidencia encontrada, sino que se reflexiona sobre las dificultades de generar y analizar dicha evidencia; en efecto, la sección concluye con una nota sobre este último aspecto.

3.1 ¿Tienen impacto los programas ATE en los resultados de aprendizaje de los alumnos que estudian en las escuelas asesoradas?

Según nuestra perspectiva de análisis, el fin último de los procesos de mejoramiento educativo es lograr que los alumnos aumenten sus niveles de aprendizaje. Establecido a este nivel de generalidad, el impacto de los programas ATE en los resultados de aprendizaje de los alumnos de las escuelas participantes es un indicador imprescindible de ser observado. Esta es también la perspectiva de los propios programas ATE; como se explicó, la mayoría de los casos estudiados definen éste, si no como un objetivo directo, al menos como un efecto ulterior del programa.

Dos de los programas –AILEM de la PUC y Mejor Escuela de Fundación Chile– cuentan con estimaciones preliminares que sugieren un impacto positivo en resultados de aprendizaje en lenguaje y matemática, en niños de cuarto básico, pero basados en una versión previa de estos programas (en el marco del programa Escuelas Críticas, del Mineduc). Sin embargo, estas estimaciones no fueron hechas con metodologías apropiadas para estimar el impacto neto del programa y no mostraron un patrón consistente de resultados positivos.

Otros dos casos estudiados –los programas de SIP y Fundación Educacional Arauco– son notables en la intensidad con que levantan información empírica acerca de la evolución de los resultados de aprendizaje de los alumnos (esta característica es compartida también por el programa de la Fundación Chile), lo cual permite realizar ciertos análisis sobre esta dimensión. Sin em-

bargo, es preciso aclarar que estos procedimientos, al no estar hechos en el marco de un diseño de evaluación de programas adecuado, no permiten ser concluyentes respecto del impacto estimado del caso en estudio. Con todo, tanto los análisis disponibles (Fundación Educacional Arauco) como los desarrollados por el propio equipo de investigación (SIP), no muestran un patrón consistente de mejoramiento de los logros de aprendizaje de los alumnos: aunque se perciben algunos avances (en ciertas escuelas, cursos, asignaturas y/o niveles), estos son en general poco sistemáticos, de magnitud pequeña y no se observan en otros contextos similares intervenidos. Lo mismo ocurre al revisar la tendencia del SIMCE.

Finalmente, los otros dos casos –los programas de la UDEC y de la UNAP– son los que menos atención han dado a esta dimensión. En verdad, estos dos programas ATE no definen sus objetivos –directos o mediatos– explícitamente en función de aumentar los logros de aprendizaje de los alumnos de las escuelas participantes, sino más bien en torno a la instalación de ciertos procesos en las escuelas y la transferencia de cierto conocimiento a los profesores. En consecuencia, no cuentan con información empírica sistemática –interna o externa– orientada a determinar el impacto del programa en los niveles de aprendizaje de los alumnos. En ambos casos, además, existe un cierto cuestionamiento a la validez del uso del SIMCE como indicador del impacto de sus programas ATE.

El hecho de que los programas estudiados no cuenten con evidencia científica para respaldar su efectividad sobre los logros de aprendizaje de los alumnos no implica que estos no afecten dichos aprendizajes. Existen otras explicaciones posibles. En primer lugar, el tiempo. La mayoría de estos programas son muy recientes, incluso algunos de ellos no cuentan aún con una primera cohorte de escuelas que haya implementado el programa completamente.⁶ Como se ha visto, los programas ATE intervienen en procesos de mejoramiento institucional cuya vinculación con los resultados de aprendizaje de los alumnos está fuertemente mediada, lo cual hace plausible la hipótesis de que en varios de los casos estudiados se requiere más tiempo de maduración de estos cambios antes de –eventualmente– ver frutos en los resultados de los alumnos.

6 En el extremo, es muy desafortunado que en algunas escuelas estos programas hayan sido discontinuados, a causa de la abrupta finalización del programa de Escuelas Prioritarias del Mineduc. Más si, en general, estos programas definen su trabajo como una intervención de cuatro años, periodo que aún no se cumple para la gran mayoría de las escuelas participantes. Con todo, esto no es motivo suficiente para descartar la validez de la pregunta –por ejemplo– acerca del efecto positivo de los programas en los niveles de lectoescritura de los niños de segundo básico.

En segundo lugar, la validez de los instrumentos. Aunque algunos de ellos aplican instrumentos estandarizados para medir los logros de aprendizaje de los alumnos, no todos poseen estos instrumentos, ni todos trabajan en función de los logros que éstos miden; es así como varios de los programas coinciden en que el SIMCE –el instrumento externo más usado en el país– no es un instrumento adecuado para medir los efectos de sus intervenciones en esta dimensión.⁷

En tercer lugar, el diseño metodológico. La aplicación de pruebas no constituye por sí misma un diseño de evaluación del impacto de programas como los aquí estudiados. Incluso si estas pruebas son aplicadas en dos momentos diferentes o si miden avances en los aprendizajes de los niños, un estudio de evaluación de impacto requiere un diseño metodológico adecuado para estimar de forma rigurosa el impacto neto del programa, aislándolo lo más posible de otros factores o circunstancias contextuales que puedan confundir los resultados.

En cuarto lugar, mucha de la evidencia con que cuentan los programas es información de monitoreo interno, no de evaluación externa; solo recientemente algunos programas están siendo sometidos a evaluaciones externas. No tenemos, sin embargo, certeza de que estas evaluaciones constituyan efectivamente evaluaciones de impacto en los logros de aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, no se trata de que exista evidencia de que los casos estudiados no tienen impacto en los aprendizajes de los alumnos, sino que la evidencia disponible no permite emitir un juicio riguroso al respecto.

Con todo, es interesante notar que en la mayoría de los casos los actores tanto de las escuelas como de los propios programas tienden a compartir una percepción muy optimista acerca del eventual impacto del programa ATE en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esta percepción no solo está basada en la intuición de los actores, sino también en la observación directa de ciertos indicadores, como la proporción de niños que lee de forma satisfactoria en los primeros dos grados, o en la apreciación de avances en otras competencias y habilidades por parte de los alumnos, que los actores asocian a la aplicación en el aula de algunas estrategias metodológicas incorporadas por los programas a las escuelas.

7 Un caso interesante al respecto es que la Fundación Educacional Arauco aplica encuestas a los docentes acerca de los mejoramientos que ellos perciben en sus alumnos, no solo en logros de aprendizajes instruccionales, sino en un rango más amplio de dimensiones. Así, los tres aspectos en que los docentes perciben mayores cambios son la autoestima, el lenguaje expresivo y la motivación por aprender, aspectos todos difíciles de evaluar con pruebas estandarizadas en el contexto escolar.

3.2 ¿Tienen efecto los programas ATE en las prácticas de enseñanza de los docentes?

En el contexto escolar, para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos se debiese verificar primero un mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes. Este supuesto está a la base de los casos estudiados. Sin embargo, en términos generales, estos programas ATE no cuentan con evidencia sistemática acerca del mejoramiento de la pedagogía que desarrollan los docentes de las escuelas asesoradas. En efecto, los programas ATE no aplican instrumentos estandarizados o procedimientos sistemáticos de observación y estudio de los cambios producidos a nivel del aula como consecuencia de la participación en el programa. Tampoco en esta dimensión fue posible identificar estudios evaluativos externos.

Sin embargo, los actores entrevistados son elocuentes en reportar modificaciones de las prácticas de enseñanza (y más en general, del trabajo en el aula) asociadas con la intervención del programa ATE. Estos reportes se basan principalmente en tres fuentes. La primera de ellas, es evidencia anecdótica, asistemática, recogida en conversaciones y en la vida cotidiana de la escuela por los docentes directivos, técnico-pedagógicos o los propios asesores externos. La segunda fuente la constituye el autorreporte de los propios docentes; de acuerdo a informes de la Fundación Educacional Arauco, por ejemplo, la mayoría de los docentes manifestó que su práctica de enseñanza se había modificado como consecuencia de su participación en el programa. La tercera fuente la conforman las observaciones de aula que los programas han realizado con relativa frecuencia.

Este punto es notable ya que, como se sabe, tradicionalmente los docentes son reacios a permitir la entrada de observadores externos a sus salas, aunque se trate incluso de otros colegas. La docencia se realiza en la *privacidad* de un profesor y su grupo curso. Sin embargo, en los últimos años esto ha comenzado lentamente a cambiar, de forma que en la actualidad se está extendiendo la práctica de la observación de aula, por observadores externos, superiores de la escuela y entre pares. Los programas ATE analizados hacen un uso relativamente intensivo de la observación de aula y es sobre la base de estas observaciones que directivos y asesores afirman identificar la introducción de modificaciones en las prácticas pedagógicas de los profesores. No obstante, en algunos casos estas observaciones son anunciadas con anticipación, lo cual les resta validez como fuente de información sobre cambios en la pedagogía.

Ciertamente, no cualquier cambio en la pedagogía constituye un mejoramiento. La valoración positiva de estos cambios se basa fundamentalmente en su

adecuación con orientaciones del propio programa. En verdad, para ser más específicos, la mayor parte de estos reportes refieren a la introducción en el aula de algunos métodos, técnicas o dinámicas que son directamente promovidos por los programas, y para las cuales muchas veces los docentes han recibido capacitación y asesoría directa para su implementación. Algunos ejemplos son un nuevo método para la enseñanza de la lectura, el uso de estrategias remediales para niños con retraso, el uso de ciertos materiales didácticos o guías entregados por el programa, así como una estructuración particular de la sesión de clases. Todos los actores coinciden en señalar que estas sugerencias han sido en general adoptadas por los docentes. Como se ve, estamos hablando siempre de evidencia *blanda* para documentar los efectos del programa en la pedagogía de las escuelas asesoradas.

3.3 ¿Tienen efecto los programas ATE en el desarrollo profesional de los docentes?

Buena parte del trabajo de los programas ATE consiste en implementar diversos procesos de desarrollo profesional docente; sin embargo, una característica generalizada de los casos estudiados –al igual que en los puntos anteriores– es que no cuentan con evidencia o información sistematizada que permita concluir que estos procesos hayan tenido como efecto aumentar las capacidades y/o conocimientos de los docentes participantes. En términos más generales, los programas tampoco han definido indicadores que pudieran delimitar los ámbitos profesionales de los docentes en que ellos impactan ni cómo se obtendrá información para constatar dicho impacto. Ciertamente, esta carencia metodológica no impide que –como pudimos comprobar– los actores entrevistados perciban en su propia experiencia que el programa efectivamente haya tenido como efecto mejorar las capacidades, conocimientos y actitudes de algunos docentes.

Una excepción a lo dicho lo constituye la Fundación Educacional Arauco. Este programa ha definido ciertas dimensiones del trabajo de los docentes que quisiera modificar y ha elaborado indicadores e instrumentos estandarizados que aplica regularmente para monitorear dichos cambios. Así por ejemplo, este programa encuesta a los profesores en diferentes momentos de su desarrollo (al inicio y luego de 3 años de asesoría), acerca de cuestiones relevantes sobre la actitud pedagógica de los profesores, así como la percepción que los

docentes tienen sobre cuáles son los factores más importantes para que los alumnos alcancen un buen desempeño. En términos generales, la aplicación de estos instrumentos ha mostrado que una proporción importante de docentes modifica sus actitudes y atribuciones de causalidad en el sentido esperado por el programa (e.g. disminución del porcentaje de docentes que atribuye el rendimiento escolar a características de los alumnos, y aumento de quienes lo atribuyen al profesor). Se trata, con todo, de evidencia inicial, no concluyente sobre estas materias.

3.4 ¿Tienen efecto los programas ATE en las prácticas de gestión pedagógica de las escuelas?

Mejorar la forma de enseñanza de una materia determinada en el aula es tarea de un docente individual; mejorar las prácticas pedagógicas dominantes en los diferentes grados de una escuela, es una tarea institucional. Es posible afirmar que, en términos generales, el área del mejoramiento escolar más afectada por los programas ATE estudiados es la gestión institucional técnico-pedagógica.

Los programas han identificado en la gestión técnico-pedagógica un área clave a intervenir, con la expectativa de que un mejoramiento en este dominio facilite la generación, adopción y/o difusión de innovaciones en la forma de enseñar de los docentes. La estrategia más utilizada ha sido fortalecer el trabajo de la UTP, dándole mayor densidad: mejorando la comunicación entre la dirección y la UTP, estructurando mejor su trabajo, fortaleciéndola con docentes coordinadores, asignándole nuevas tareas de planificación y monitoreo de la docencia, entre otras. De acuerdo a la evidencia recogida, este tipo de prácticas han sido adoptadas por la generalidad de las escuelas asesoradas.

Un elemento dinamizador y estructurante de este mejoramiento de procesos observado ha sido asignar a la UTP o a la dirección, la tarea de implementar los cambios específicos que el programa ATE pretende incorporar en la escuela, tales como la observación de aula, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza de la lectura o las matemáticas, el uso de determinados materiales didácticos, la adopción de un nuevo método de planificación curricular y de planificación de clases, etc. Es en torno a la capacitación y el acompañamiento en la implementación de estos cambios concretos, que los programas ATE han fortalecido el trabajo de conducción técnico-pedagógica de las escuelas participantes.

3.5 ¿Tienen efecto los programas ATE en las prácticas de gestión institucional de las escuelas?

La naturaleza colectiva de la enseñanza escolar y las complejidades institucionales de las escuelas determinan fuertemente no solo la calidad y efectividad de los procesos pedagógicos a nivel del aula, sino más en general las posibilidades de mejoramiento escolar. En esto radica la centralidad de los ámbitos de gestión educativa institucional: generan el contexto y producen las condiciones en las que docentes y alumnos interactúan en función del aprendizaje planificado en el currículum, haciendo más o menos productiva dicha interacción. Todos los programas ATE estudiados definen la dimensión de la gestión institucional como un área sobre la cual intervenir, aunque –como vimos– con intensidades diferentes.

Es posible afirmar que los programas ATE efectivamente han logrado introducir en las escuelas participantes ciertas prácticas de gestión y producir algunos cambios a nivel institucional. Esto no se reduce a lo que se ha denominado la normalización de procesos institucionales –aunque lo incluye–, sino que abarca la adopción de un conjunto de herramientas de gestión, tales como la realización más sistemática y documentada de diagnósticos institucionales, la elaboración de proyectos o planes de mejoramiento, la implementación de procesos de planificación curricular, así como de coordinación y monitoreo de los docentes, la aplicación de pruebas y otros instrumentos estandarizados de recolección de información, la conformación de equipos de trabajo, entre otros. En efecto, uno de los cambios más notorios –referido por varios informantes de diferentes programas– es que los programas aportan cierto orden a la gestión escolar y ayudan en la estructuración del trabajo de coordinación y planificación institucional.

Dado que en general son los sostenedores y no las escuelas quienes deciden sobre aspectos cruciales de la gestión (como la contratación de personal o el manejo del presupuesto), es difícil estimar el real impacto de estos cambios en el área de la gestión institucional; de hecho, los programas prácticamente no trabajan con los sostenedores. Sin embargo, es claro que en el ámbito de competencia de los directivos de las escuelas, los casos estudiados han tenido un buen comienzo. La evidencia disponible tampoco permite estimar el grado de sustentabilidad de estos cambios, aún iniciales a nuestro juicio.

Finalmente, varias de las escuelas asesoradas se han incorporado a la SEP. Aunque en algunos casos esto implicó interrumpir el trabajo iniciado con el programa ATE, en otros las herramientas de gestión institucional introducidas

previamente por los asesores han servido de punto de partida para cumplir con las exigencias de realizar un diagnóstico y elaborar planes de mejoramiento en el marco de dicha política, lo cual eventualmente puede permitirles sacar mayor ventaja de las nuevas oportunidades abiertas a las escuelas. Si esto sucediera se trataría de un valioso efecto positivo de los programas ATE. En estos casos, las escuelas han valorado la coherencia de los procesos iniciados con la ATE y los requerimientos de la SEP.

3.6 El problema de la evidencia para afirmar que los programas ATE están produciendo efectos e impactos en las escuelas asesoradas

En el campo del mejoramiento educacional, el estudio de la relación entre los programas de intervención y los resultados de las escuelas no es simple. En último término, lo que la investigación académica intenta es establecer una relación de causalidad entre la aplicación del programa con ciertos cambios a nivel de la escuela y sus actores, lo cual es enormemente complejo, más aún si los efectos que se quiere constatar se sitúan más allá del ámbito de intervención directa del programa. Como hemos visto, esta dificultad de la evaluación de programas ha afectado seriamente a los casos estudiados, en el sentido de que ellos no cuentan con estudios de evaluación de impacto que satisfagan dicho estándar.

En esta sección hemos seguido un plan de análisis cuyas dimensiones están organizadas en función de su *distancia* respecto de los aprendizajes de los alumnos (desde vínculos directos hacia otros más mediados); en términos generales, la dificultad de hacer afirmaciones fuertes sobre efectos del programa es inversamente proporcional a dicha distancia: mientras más cerca de los aprendizajes, más difícil identificar el efecto de los programas. Esto es todavía más complicado toda vez que las intervenciones de los programas ATE estudiados (lo cual es más o menos universal en este tipo de programas) son preferentemente sobre factores mediatos, no inmediatos al aula. Repasemos esta matriz brevemente.

La primera pregunta es si los programas ATE lograron impactar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Dado que los programas no contienen la aplicación de estrategias de enseñanza directa hacia los alumnos,⁸ se trata de una

8 Lo más cercano es la entrega de ciertos materiales para el uso en el aula y la capacitación de los profesores para aplicar técnicas didácticas específicas.

pregunta que remite a un impacto del programa sobre objetivos que están más allá de su radio de acción. Paradójicamente, aunque varios de los programas estudiados han generado bastante información al respecto (incluyendo algunos que construyeron una *línea base* con evaluaciones pre-programa), ninguno de ellos cuenta con estudios adecuados de evaluación de impacto.

La segunda pregunta es si los programas ATE modificaron las formas de enseñanza de los profesores. Responderla supondría no solo levantar información válida sobre las actuales prácticas pedagógicas de los docentes participantes, sino conocer cuáles eran las formas de enseñanza que implementaban previamente. Ninguno de los casos estudiados cuenta con este tipo de evidencia. A cambio, como se mencionó, algunos de los programas generan evidencia empírica acerca de actividades pedagógicas específicas, directamente promovidas por la intervención. En este caso es más sencillo considerar la ocurrencia de dichas prácticas como un efecto directo del programa.

En tercer lugar hemos distinguido las prácticas de enseñanza de otras características relevantes de los docentes, como sus conocimientos y capacidades. En rigor, todos los programas estudiados de una u otra forma se plantean impactar directamente este dominio; además, se trata de un ámbito en el cual existe cierta batería de instrumentos de medición disponibles o que no debiese ser tan problemático diseñar. Sin embargo, no tuvimos conocimiento de que los programas estudiados generasen este tipo de información. Esto constituye una limitación importante por cuanto la profundidad y coherencia del cambio pedagógico intencionado están fuertemente ligadas a la adquisición, por parte de los docentes, de nuevos conocimientos y capacidades profesionales.

La cuarta y quinta preguntas se refieren a si los programas ATE mejoran la gestión técnico-pedagógica y la gestión institucional de la escuela, respectivamente. Se trata de las dos dimensiones más directa e intensivamente intervenidas por los casos estudiados. En estos dominios los programas ATE proponen a las escuelas planes de trabajo relativamente estructurados. Así, indagar sobre si los programas están logrando afectar estos niveles requiere obtener un tipo de evidencia muy cercano al monitoreo de la implementación del programa en las escuelas, lo que se conoce como evaluaciones de procesos. Por cierto, a cada intervención de los programas se asocian *respuestas esperadas* por parte de la comunidad educativa, que hacen que indagar sobre la efectividad de los programas a este nivel sea algo más que la simple constatación de su ejecución. Aunque el estudio recopiló bastante información acerca de la implementación de estos cambios en las escuelas, no fue posible hallar evidencia rigurosa acerca de efectos más permanentes o generalizados en las prácticas de gestión institucional y pedagógica

de las escuelas participantes. Esto es especialmente delicado considerando que modificar estas dimensiones es reconocidamente uno de los aspectos clave para dar sostenibilidad a los procesos de mejoramiento escolar.

En definitiva, se aprecia una cierta carencia de indicadores de proceso o de impacto en resultados intermedios (como las capacidades docentes) que pudieran anticipar el logro de los resultados finales (aprendizaje de los alumnos). A nuestro juicio existen dos simplificaciones de las que los programas debiesen alejarse: reducir el estudio de los programas ATE a la mera estimación de su impacto en indicadores de aprendizaje de los alumnos (evaluaciones tipo *caja negra*), y reducir la evidencia sobre efectos del programa a las percepciones de los actores o la evidencia informal o casuística. De no hacerse, será muy difícil construir un conocimiento válido para mejorar la calidad y efectividad de los servicios de asesoría educativa externa.

4. Un programa ATE de calidad: elementos a partir de la evidencia

La aproximación a los programas ATE usada en este estudio analiza la asesoría externa en cuanto a su potencialidad para producir o sostener procesos de mejoramiento escolar. Este es por tanto el criterio con que debe definirse la calidad de un servicio ATE. Esta última sección identifica y explica brevemente algunos factores o componentes que podrían considerarse parte de un programa ATE de calidad. Complementariamente, en la parte final se reflexiona acerca de la relación entre este tipo de apoyo y los procesos de mejoramiento escolar.

Para ponderar adecuadamente los contenidos de esta sección, conviene realizar algunas precisiones. Primero, los componentes de calidad que se mencionan a continuación no están todos presentes en cada uno de los programas ATE de los estudios de caso; incluso más, no es claro hasta qué punto es posible aspirar a que todos estos elementos se den simultáneamente en un programa. Nuestro nivel de conocimiento no nos permite aventurar acerca de cuáles de estos factores serían “indispensables” en una ATE de calidad. Segundo, dado que la evidencia que sustenta esta síntesis proviene de los casos estudiados, no se debe olvidar la particularidad de estos programas ATE, especialmente su carácter relativamente complejo. Finalmente, como se ha explicado, la evidencia analizada combina hechos y percepciones; es decir, información objetiva y subjetiva acerca del desarrollo de estos programas en las escuelas.

4.1 El programa ATE como insumo para un proceso de mejoramiento escolar

Programa estructurado, pero flexible para considerar la realidad de la escuela

Una importante cuota de estructuración de los programas ATE pareciera ser un elemento positivo, especialmente para el trabajo con escuelas en contextos desfavorecidos. Sin embargo, es necesario combinar esta estructuración con ciertos niveles de flexibilidad que permitan al programa hacerse cargo de las urgencias y necesidades particulares de las escuelas asesoradas, así como de sus condiciones. Por ejemplo, los programas deben ajustarse a los tiempos de cada escuela, evitando la sobrecarga de trabajo para los docentes, cuyo desarrollo profesional –como se verá– constituye el núcleo del mejoramiento escolar.

Objetivos y metas claras: la importancia de tener un norte

Definir objetivos conocidos *por* y compartidos *con* los actores de la escuela, es una característica metodológicamente indispensable de los programas ATE: si no se sabe claramente qué se espera lograr, no se tiene un norte de trabajo ni un criterio para saber si se avanza en la dirección correcta. Asimismo, objetivos y metas claras son altamente valorados tanto por las escuelas, como por los equipos asesores: tener un objetivo común y bien definido facilita la coherencia del trabajo de los asesores, y que los docentes y directivos sepan qué se espera de ellos.

Trabajo articulado en los componentes de gestión pedagógico-curricular y gestión directiva-institucional

Para que un establecimiento inicie procesos de mejoramiento parece necesario que, al menos, sea apoyado en estas dos dimensiones; de hecho, la evidencia indica que los programas que inicialmente solo consideraban intervención en la gestión pedagógica y curricular debieron incorporar el apoyo a la gestión directiva-institucional. Esto requiere articular el trabajo en estas dimensiones: el programa no debe ser una simple agregación de elementos.

La articulación que se precisa de estas dimensiones no es cualquiera: se requiere una gestión directiva con liderazgo instruccional decidida a fortalecer los aprendizajes que logran los alumnos y que, por tanto, respalde y facilite el

trabajo de la ATE con los docentes, y esté dispuesta a aprender y fortalecer sus propias prácticas directivas. Esto supone un establecimiento “normalizado”, sin mayores problemas disciplinarios, con un clima que favorezca el trabajo en equipo. Si el establecimiento falla en estas dimensiones, la ATE debe contar con recursos para abordar estos temas.

Ciertamente, aunque el trabajo de asesoría puede llegar a involucrar de alguna manera a la escuela completa, es central poner un foco prioritario en el componente pedagógico-curricular, especialmente en el primer ciclo básico y en el área de Lenguaje, trabajo que debe en definitiva comprometer a los profesores e introducir cambios en el aula. No es que los demás ciclos y áreas no sean relevantes, pero el carácter acumulativo del aprendizaje y la función habilitante del desarrollo del lenguaje para el resto del trabajo escolar, justifican plenamente esta prioridad.

4.2 El mejoramiento de las capacidades docentes como núcleo del mejoramiento escolar

Capacitaciones oportunas y adecuadas a las necesidades de los actores de la escuela

Las instancias de capacitación no solo deben ser oportunas, sino también adecuadas a las necesidades de la escuela y a las competencias que se desea transferir. La capacitación en el marco de una asesoría ATE es generalmente provista en la misma escuela; cuando no, se trata de instancias colectivas donde grupos de docentes de una escuela comparten la experiencia. Por otro lado, su énfasis tiende a ser práctico, alrededor de la implementación de una metodología o la adquisición de ciertas competencias bien definidas.

Esta combinación –ser una experiencia grupal asociada a cuestiones prácticas del trabajo escolar– aumenta las probabilidades de uso de lo aprendido. Las escuelas valoran positivamente que los asesores enfatizen la aplicación de lo aprendido en el aula y que acompañen este proceso de forma cercana. De hecho, muchas veces la capacitación tiene un diseño “cíclico”: luego del aprendizaje formal, se incluye un seguimiento de la aplicación de lo aprendido y una reflexión sobre esa experiencia, para volver luego al aula. En contraste, existe cierta desconfianza (cuando no franco desprestigio) hacia la entrega de soluciones “solo teóricas”.

Metodología de trabajo que desafía, pero no agobia ni frustra a los docentes

El trabajo de asesoría debe ser desafiante para los docentes, impulsar la adquisición de nuevos saberes y la incorporación de nuevas prácticas; debe ser efectivamente una instancia de desarrollo profesional. Sin embargo, la asesoría también debe tomar en cuenta el nivel de competencias, las expectativas y la disposición de los docentes, además de sus tiempos; debe cuidarse de no suponer niveles de conocimiento previo demasiado altos o exigencias desmedidas, pues algunos profesores se desmotivan y dejan de participar. Además, si existe una presión exagerada sobre los docentes por lograr rápidamente las metas, el estrés y la frustración pueden aumentar, y tener efectos negativos sobre la motivación, el clima escolar y el proceso de mejoramiento buscado.

4.3 La generación sistemática de evidencia para orientar el trabajo del programa

Diagnóstico, monitoreo y evaluación

Es clave para el desarrollo de un buen programa ATE conocer el “punto de partida” y la realidad específica de las escuelas con las que trabajará al momento de iniciar el apoyo. El diagnóstico completo de la escuela (tanto a nivel institucional como pedagógico-curricular) posibilita la detección de los puntos débiles que tiene el establecimiento y sobre los cuales debe enfocarse la asesoría.

La fotografía provista por este diagnóstico inicial debe ser actualizada constantemente conforme avanza el proceso de cambios: contemplar instancias o instrumentos para el seguimiento de los avances logrados en el proceso de asesoría es otro elemento positivo. Para que esta información de monitoreo sirva a su propósito, el dispositivo debería ser transparente y participativo, e incluir formas de retroalimentación a la comunidad educativa. Es indispensable generar una reflexión –tanto en los equipos asesores como en sus contrapartes en el establecimiento– acerca de los avances y dificultades experimentados en el desarrollo del programa. Cuando este trabajo se realiza en conjunto con el equipo directivo, contribuye también a la generación de estas capacidades en la escuela.

Finalmente, es importante contar con evidencia sobre resultados, que muestre la efectividad del programa en relación a los objetivos propuestos. La evaluación de impacto de los programas ATE permitiría a las instituciones retroalimentar

el diseño del programa y, eventualmente, efectuar cambios con sustento empírico acerca de “lo que resulta”. En general, ésta es un área no desarrollada suficientemente en los casos estudiados.

Visto en perspectiva –aunque no pudimos estudiar este aspecto– esta información sistemática acerca de la situación inicial de las escuelas, sus avances y los logros alcanzados, debiera alimentar el diseño de sustentabilidad de los cambios introducidos por el programa ATE en la escuela: estrategias que eviten la dependencia del equipo asesor de docentes y directivos, y que pongan énfasis en que las capacidades que se pretende instalar hayan sido efectivamente transferidas a los actores de la escuela, permitirán sostener en el tiempo el proceso de mejoramiento.

4.4 El desafío de lograr el compromiso de los asesorados

Motivación y compromiso de los docentes y directivos

La fase de *empalme* es crucial para el éxito de una ATE, por lo que los programas consideran esta etapa para legitimarse ante los actores de la escuela y no ser percibidos como una imposición externa o superior. Una cuestión crítica para esto es mostrar que se posee las capacidades prácticas sobre aquello que se está proponiendo. Con este propósito, especialmente efectiva parece la realización de pasantías en otras instituciones donde se están aplicando las sugerencias propuestas y el modelamiento en situaciones reales.

Sin embargo, el simple hecho de “derribar las resistencias” no significa que los docentes se involucren con el programa. La ATE debe desarrollar estrategias adicionales para motivar y comprometer activamente a docentes y directivos, lo cual remite no solo a la calidad de sus materiales y métodos de trabajo, sino a la empatía, constancia y compromiso con la escuela por parte de los asesores.

Compromiso del sostenedor en el proceso de mejoramiento

Las condiciones de contexto de la escuela son factores moduladores del potencial impacto de la ATE. Sin embargo, aunque desde las instituciones ATE se ha percibido la importancia de involucrar más al sostenedor de la escuela en el proceso de asesoría, en la práctica los programas ATE tienden a mantener una

relación más bien formal con este actor. Inicialmente, la relación es intensa y consiste básicamente en la negociación de ciertas condiciones para el desarrollo de la asesoría, pero se distancia una vez que la ATE entra a la escuela, y los contactos –cuando existen– se vuelven infrecuentes y de carácter informativo.

Dado el rol que cumple en la administración de las escuelas, involucrar al sostenedor en el desarrollo del programa ATE es muy relevante, especialmente en las escuelas municipales, donde la distancia entre la agencia administradora y la escuela tiende a ser mayor. Así, por ejemplo, el sostenedor incide (cuando no directamente decide) sobre la planta docente de las escuelas y los tiempos que se utilizan para las actividades de la ATE, elementos críticos para el desarrollo de una asesoría. Mas en general, es indispensable el aporte del sostenedor para dar más fuerza y continuidad a la ATE en la escuela, de lo contrario el proceso de trabajo puede fácilmente interrumpirse y lo avanzado, rápidamente revertirse.

4.5 El equipo profesional que pone en práctica el programa ATE

Profesionales adecuados para los componentes que el programa incluye

Cada componente del trabajo de asesoría requiere competencias profesionales específicas. En los programas estudiados, la mayoría de los recursos humanos se focaliza en el componente pedagógico-curricular, lo cual produce un cierto desbalance con el trabajo en la dimensión directivo-institucional. En general, se debe contar con profesionales competentes para el apoyo a las escuelas en todas las dimensiones incluidas en la ATE.

Un equipo que se instala como par de los docentes, con experiencia “en terreno” y que cumple con las actividades comprometidas

La relación que establece el equipo asesor con los docentes es de primera importancia: deben ser percibidos como pares, no como supervisores o evaluadores; esto les permite legitimarse y establecer una relación de confianza con los docentes. El asesor debe acercarse al profesor y conocer la realidad en la cual éste se desempeña; un aspecto que contribuye a este proceso es que los asesores tengan experiencia en el trabajo escolar, cómo funciona *el día a día*, cuáles son los problemas más frecuentes que deben enfrentar los profesores, etc. Que los asesores sean o hayan sido docentes facilita aún más este aspecto.

4.6 La base empírica que sustenta los programas ATE

Programas con experiencia previa, positiva y verificable

Es altamente valorado por directivos, sostenedores y docentes que el modelo de intervención que se está proponiendo haya sido aplicado anteriormente y que haya obtenido resultados positivos. A juicio de estos actores, esto le da seriedad al trabajo, permite claridad en los objetivos y genera confianza, disminuyendo la sensación de que se experimenta con ellos.

Sistematización para nutrir teórica y empíricamente el modelo de intervención

Aunque con variaciones, los programas estudiados tienen cierta debilidad para fundamentar teórica y empíricamente su modelo de intervención. Para hacer esto posible, es indispensable recoger información sistemática acerca de los resultados intermedios y finales, de corto, mediano y largo plazo que la ATE espera lograr. Un aporte en este sentido es contar con procesos de evaluación externos, que permitan determinar lo que el programa ATE efectivamente ha logrado transferir a la escuela.

Es importante, en todo caso, generar instancias de trabajo interno para que la propia institución sistematice su experiencia y extraiga lecciones que le permitan nutrir su modelo. En esta línea, los programas contemplan reuniones entre los diferentes equipos de asesores, para compartir su experiencia, plantear problemas y formular estrategias para solucionarlos. Estos aprendizajes en la práctica y su sistematización, debieran nutrir el diseño del próximo ciclo de asesorías, haciendo estos programas cada vez más basados en la evidencia.

5. Programas ATE, mejoramiento escolar e impacto en resultados de aprendizaje: reflexiones finales

Visto en términos amplios, la calidad de un proceso de mejoramiento escolar está fuertemente determinada por condiciones internas de la escuela, lo cual también afecta muy sensiblemente la efectividad de los programas ATE (incluso desde antes de su inicio, por la buena o mala disposición con que se recibe el trabajo de asesoría). Además, no se debe perder de vista que el apoyo que este

tipo de programas externos puede entregar a las escuelas es por definición limitado en tiempo e intensidad, lo cual dificulta instalar las capacidades necesarias para mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos y sostener luego esos buenos resultados.

En efecto, establecer el impacto que han tenido estos programas ATE en las escuelas asesoradas es un asunto complejo. Primero porque las propias instituciones ATE no han desarrollado sistemas de información que lo permitan y, segundo, porque la pregunta obliga también a cuestionarse acerca de la naturaleza de los resultados que debemos esperar de este tipo de intervenciones.

Si bien el objetivo último de estos programas de intervención es mejorar los aprendizajes de los alumnos, en ese proceso están involucrados un amplio espectro de dimensiones, muchas de las cuales no son susceptibles de ser modificadas en el corto plazo (e.g. prácticas pedagógicas y de gestión del establecimiento). Debido a ello, considerar solo el impacto inmediato en una prueba de logros de aprendizaje –como el SIMCE– puede no ser un indicador válido de la efectividad de estos programas ATE. Una evaluación completa, en cambio, debiese incorporar otro tipo de indicadores de resultado que, por ejemplo, permitan dar cuenta de las capacidades instaladas en la escuela a nivel de los docentes y directivos. Desafortunadamente, este tipo de información tampoco ha sido recogida de manera sistemática.

Así, la (escasa) evidencia disponible no es suficiente como para poner en este tipo de intervenciones una expectativa exagerada en relación a su impacto final en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Todo lo anterior no implica que los programas ATE no puedan ser una herramienta poderosa para iniciar, y sobre todo potenciar, procesos de mejoramiento escolar. En efecto, los casos estudiados muestran clara evidencia de que algunas de las nuevas prácticas de gestión institucional y pedagógica que buscan transferir, han sido de hecho adoptadas por las escuelas y que los actores perciben un mejoramiento en dimensiones clave del quehacer educativo, especialmente la planificación pedagógica y la dinámica dentro de la sala de clases. Después de todo, en el contexto escolar, la única manera de mejorar genuinamente los resultados de aprendizaje de los alumnos es aumentando la cantidad y mejorando la calidad de las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela, y en esa materia los programas estudiados tienen bastante que decir.

Programa Mejor Escuela Fundación Chile

Cristián Bellei

Ana Rojas

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	2006
Nombre institución ejecutora	Fundación Chile
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	Gerencia de Educación
Colegios que han pasado por el programa	0
Colegios que asesora actualmente	46 (en distintos niveles de avance)
NSE de los colegios asesorados	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo (3 escuelas) - Medio Bajo (29 escuelas) - Medio (13 escuelas)
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	<p>Municipal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corporación Municipal: 12 - Municipal DAEM: 34
Cobertura territorial	<ul style="list-style-type: none"> - Región Metropolitana: Tiltil, Santiago y Maipú - Región de Atacama: Copiapó, Caldera, Vallenar y Huasco - Región de Valparaíso: Los Andes - Región de Antofagasta: Antofagasta - Región de Tarapacá: Huara, Pica, Pozo Almonte y Camiña

Resumen

El Programa Mejor Escuela de la Fundación Chile se implementa desde el año 2006 en escuelas de las regiones Metropolitana, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Valparaíso. Su objetivo es mejorar los resultados educativos de las escuelas participantes a través de una estrategia de asesoría directa a los establecimientos, cuyo foco es el fortalecimiento de capacidades y competencias profesionales de directivos y docentes.

Así, el programa contempla herramientas concretas que buscan la apropiación gradual de procesos más efectivos de gestión institucional y pedagógico-curricular por parte de sus propios actores: sostenedores, equipos directivos, docentes, alumnos, padres y apoderados.

Para lograr su objetivo, el programa implementa estrategias remediales en Lenguaje y Matemática para los alumnos que están más retrasados, nuevas estrategias pedagógicas, capacitaciones a los docentes y jefes de UTP, y realiza acompañamiento en aula.

A la fecha de este estudio, no existe una evaluación de impacto del programa en las escuelas asesoradas. Sin embargo, entre los actores participantes existe la percepción de que Mejor Escuela ha contribuido a mejorar los logros de los alumnos y ha producido cambios importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Historia y antecedentes del programa

La Fundación Chile

Fundación Chile es una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, creada en 1976 por el Gobierno de Chile y la ITT Corporation de Estados Unidos. En el año 2005, la empresa BHP Billiton, Minera Escondida, se incorporó como socio.

La misión de Fundación Chile es aumentar la competitividad de los recursos humanos y de sectores productivos y de servicios, promoviendo y desarrollando innovaciones, transferencia y gestión tecnológica de alto impacto para el país. La visión institucional es transformarse en la institución tecnológica líder del país, reconocida internacionalmente por la creación, promoción y desarrollo de negocios innovadores.

En la actualidad promueve el desarrollo de empresas y grupos en los sectores de agroindustria, recursos marinos, bosques e industrias forestales, medio ambiente, energía y metrología química. La Fundación también ha incurrido en el campo de los recursos humanos, generando proyectos orientados a aumentar la productividad del capital humano, mediante el uso de internet en educación, la certificación de competencias laborales, y la innovación en la gestión educacional. Es a partir de este último componente que se origina el trabajo de la Fundación en asistencia técnica en educación.

El Programa de Educación de la Fundación Chile

El Programa de Educación se formó en la Fundación en 1998, desarrollando –en conjunto con el Mineduc– el proyecto Internet Educativa 2000 del que surgiría el portal EducarChile; al año siguiente, se inició el trabajo en el campo de la gestión escolar junto con la PUC cuyo fruto sería un modelo de certificación de la gestión de establecimientos educacionales; finalmente, en 2002 (también con el apoyo del Mineduc) comenzó el trabajo en asistencia técnica educativa que derivaría en el Programa Mejor Escuela. Desde 2001 esta área se estructura como una Gerencia de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos, y desde 2007, como Gerencia de Educación.

El Programa de Educación de la Fundación Chile está organizado en dos sub-áreas: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Educación, y Gestión Escolar.

La sub-área TIC y Educación desarrolla y administra el sitio www.educarchile.cl el cual se ha constituido en el portal educativo de referencia en el país y en el producto más visible y conocido de la Fundación Chile en el campo de la educación.¹ El portal proporciona una amplia gama de información y recursos educacionales a docentes, alumnos y familias.

La sub-área Gestión Escolar está integrada por dos programas: el Programa Gestión y Dirección Escolar, y el Programa Escuelas Efectivas, conocido públicamente como “Mejor Escuela”.

El Programa Gestión y Dirección Escolar se inició como un proyecto del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), en conjunto con la Facultad de Educación de la PUC, cuyo objetivo fue diseñar

1 Entre 2001 y la fecha de este estudio, el portal suma más de 500 mil usuarios registrados y cuenta con un promedio mensual de 2 millones 350 mil visitas, lo cual lo convierte en uno de los sitios de internet más consultados del país.

un Modelo de Gestión Escolar de Calidad. Se trata de un modelo que explicita la relación dinámica entre las etapas principales de la gestión escolar (Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación), en una secuencia de mejoramiento continuo que permitiría alcanzar resultados de calidad. El programa está enfocado en la Gestión y Dirección de Organizaciones Escolares, a nivel de unidades educativas, sostenedores privados y municipales de Educación, así como a la asesoría de instituciones públicas y privadas en materia de Gestión Escolar.

El Modelo de Gestión de Calidad ha sido implementado como un sistema de certificación de la calidad de la gestión escolar en más de 1.300 escuelas y liceos a lo largo del país, de las cuales solo 60 han logrado efectivamente obtenerla. El proceso de certificación opera a partir de la evaluación y autoevaluación de las escuelas. Para apoyar ese proceso, la Fundación creó una red de consultores, la cual está compuesta por profesionales seleccionados y capacitados por la Fundación, evaluados teórica y empíricamente. Para permanecer en esta red, los consultores deben realizar al menos una asesoría al año; actualmente operan aproximadamente 250 a lo largo de todo el país. La red de consultores disponibles para contratar se encuentra en la misma página web donde se inscriben las escuelas que participan en el proceso de certificación. De esta forma, la Fundación obtiene automáticamente un registro informatizado de las actividades de los consultores.

Origen y desarrollo del programa

El Programa de Escuelas Críticas

El trabajo directo de asesorías de la Fundación Chile a establecimientos educacionales se dio como respuesta a una solicitud del Mineduc, por lo que no ha formado parte del Programa Gestión y Dirección Escolar, ni fue desarrollado como iniciativa propia de la Fundación.

Como reacción frente a los bajos resultados del SIMCE 1999 y respondiendo a la constatación de que en las zonas urbano-populares había un conjunto de escuelas que, a pesar de haber recibido apoyo de otros programas de mejoramiento, no incrementaban sus puntajes en el SIMCE, el Mineduc diseñó el Plan Piloto de Asistencia Técnica para Escuelas Críticas de la Región Metropolitana, conocido públicamente como Escuelas Críticas. Este programa entregó asistencia técnica educativa a 69 escuelas de la Región Metropolitana entre 2002 y 2005, para lo cual contrató a instituciones externas, entre las cuales se encontraba Fundación Chile, que asesoró a 10 escuelas.

El plan de asesoría que desarrolló la Fundación Chile en ese entonces tuvo dos fuentes principales: las regulaciones establecidas por el Mineduc en su contrato y seguimiento del plan, y el Modelo de Gestión Escolar de Calidad.

Por una parte, la estrategia básica del programa Escuelas Críticas consistió en dotar a cada escuela con asesoría experta por 4 años, a cargo de una de las siete instituciones que participaron. Se esperaba que, desarrollando un plan *para/con* cada establecimiento, las instituciones apoyaran a las escuelas en el trabajo pedagógico-curricular, especialmente en el primer ciclo de la educación básica en las áreas de Lenguaje y Matemática; la organización y gestión escolar, y la convivencia y el trabajo con las familias. Los objetivos del programa fueron expresados en metas de mejoramiento de los resultados SIMCE—cuarto básico en Lenguaje y Matemática, disminución de las tasas de repitencia y retiro, y aumento o mantención de la matrícula.

El contenido específico del plan de asesoría de la Fundación, por su parte, encuentra su origen en una adaptación del Modelo de Gestión Escolar. En particular, la Fundación recurrió a algunos de los instrumentos desarrollados para ser usados por las escuelas en proceso de certificación y, por otra, a la red de consultores en gestión escolar.

La participación de la Fundación Chile en el programa de Escuelas Críticas del Mineduc marca un hito en el desarrollo de su trabajo en el campo de la educación por varias razones. Primero —como se dijo— porque inicia una línea de asesoría directa a establecimientos educacionales. Segundo, porque este trabajo se dirige a escuelas que atienden a población socioeconómicamente vulnerable y que obtienen extremadamente bajos resultados escolares. Tercero, porque el foco temático de este programa estaba fuertemente situado en los asuntos pedagógicos ligados al trabajo en aula de los docentes. Ninguna de estas características es comparativamente relevante en el programa de certificación de la Gestión Escolar que la Fundación venía desarrollando.² Cuarto, porque el trabajo de la Fundación Chile en este programa recibió un fuerte respaldo (por parte del Mineduc y la prensa) al ser considerada una institución de alta efectividad en términos del mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos participantes.

2 Para tener una idea, de los 60 establecimientos certificados por la Fundación Chile al año 2008, de ellos 20 son particulares pagados, 32 particulares subvencionados, y solamente 8 municipales. Según la información de la propia Fundación, ninguno de los 60 establecimientos atiende a población escolar de NSE Bajo y solo 3 atienden a población escolar de NSE Medio Bajo.

El Programa Mejor Escuela

En 2006 el Mineduc, basado en los buenos resultados del programa de Escuelas Críticas, decidió expandir el programa, bajo la denominación de Establecimientos Prioritarios, interviniendo otro grupo de escuelas y liceos en las regiones Metropolitana, de Valparaíso, del Bío Bío y de La Araucanía. Sin embargo, la Fundación Chile se marginó de esta nueva estrategia por considerar que los recursos ofrecidos por el Mineduc estaban bajo los costos del servicio estimados por la Fundación.

A pesar de ello, alentada por los buenos resultados obtenidos y una creciente demanda por extender sus servicios, la Fundación Chile decidió continuar esta línea de trabajo, para lo cual sistematizó la experiencia desarrollada y la organizó como un programa independiente al interior de su Área de Educación denominado Mejor Escuela.

En el año 2006, el diseño de este programa de asistencia técnica coincidió con tres procesos. En primer lugar, como parte final del contrato con el Mineduc, la Fundación preparó un “informe de sustentabilidad”, que permitió evaluar el grado en que los dispositivos de cambio y mejoramiento continuaban operando una vez retirados los consultores. Además, un nuevo equipo gestionó la coordinación del programa y su institucionalización en el área de educación de la Fundación, el cual dirigió este proceso de evaluación de la experiencia previa y su rediseño. Finalmente, la Fundación comenzó a recibir demandas de municipios y empresas para replicar su programa ATE en otros establecimientos, por lo que se vio en la necesidad de “empaquetar” el servicio con miras a generar convenios directamente, sin la intermediación del Mineduc. En efecto, el mismo año 2006 ingresaron los primeros 16 establecimientos al programa Mejor Escuela.

La población objetivo del Programa Mejor Escuela son establecimientos educacionales municipales que atienden a alumnos en riesgo socio-educativo, tanto en zonas urbanas como rurales, y que han tenido en general bajos resultados académicos (SIMCE). El programa busca trabajar simultáneamente con varios establecimientos municipales de una misma comuna, aprovechando economías de escala, lo que a la vez facilita la coordinación con el sostenedor y permite implementar estrategias grupales de asesoría y capacitación.

Desde su creación en 2006, el programa ha estado en un proceso de expansión, cuya meta es atender simultáneamente 50 escuelas. Al momento de este estudio, Mejor Escuela asesora 46 establecimientos en cinco regiones en las comunas de Tiltil, Santiago, Maipú, Copiapó, Caldera, Vallenar, Huasco, Los Andes, Antofagasta, Huará, Pica, Pozo Almonte y Camiña.

Mirando hacia el futuro, la Fundación ve sus proyecciones no por la vía de la expansión de sus servicios directos a las escuelas, sino por la réplica del diseño del programa Mejor Escuela por parte de otros oferentes de servicios ATE, para lo cual se encuentra diseñando un modelo de transferencia.

2. Diseño del programa

Fundamentos del diseño de Mejor Escuela

Es posible identificar tres fuentes en el diseño de Mejor Escuela: el Programa Escuelas Críticas, la literatura sobre Escuelas Efectivas y el Modelo de Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile.

Una de las principales lecciones aprendidas del Programa Escuelas Críticas que han sido incorporadas al modelo de trabajo de Mejor Escuela es que resulta imperativo trabajar desde el inicio con un sostenedor comprometido con el proyecto y decidido a apoyar a sus escuelas; además, se debe trabajar con un grupo de escuelas por sostenedor y no con escuelas aisladas. Es indispensable asimismo una clara voluntad de los equipos directivos de las escuelas por trabajar en el proyecto.

En términos conceptuales, Mejor Escuela se ha nutrido de la literatura académica nacional e internacional sobre escuelas efectivas. Esta línea de investigación, al poner énfasis en los factores asociados con mejores resultados educativos “modificables” por la escuela y sus docentes, ha provisto al programa de un “mapa” de las dimensiones a nivel de gestión institucional y gestión pedagógica que deben ser priorizadas en el proceso de intervención. Así, por ejemplo, en el plano de la gestión, el énfasis está dado en el liderazgo pedagógico de los directivos y su foco en la formación académica de los alumnos (incluyendo el monitoreo constante del desempeño docente en aula y los resultados académicos de los alumnos). En el plano pedagógico, se orienta hacia la enseñanza para la adquisición de destrezas básicas, la alta estructuración del trabajo pedagógico, y el ritmo sostenido e intenso del trabajo de aula.

En tercer lugar, en términos de la estrategia de intervención, Mejor Escuela se ha nutrido fuertemente del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile.³ Básicamente, este modelo define seis áreas que constituirían

3 De hecho, en su origen, el programa fue concebido como una asesoría a escuelas vulnerables para implementar dicho modelo.

los pilares de una buena gestión educacional: la Orientación hacia los Alumnos, sus Familias y la Comunidad; el Liderazgo Directivo; la Gestión de las Competencias Profesionales de los Docentes; la Planificación Institucional; la Gestión de Procesos; y la Gestión de Resultados. Como se mencionó, la Fundación reclutó consultores de su red para asesorar a las escuelas y utilizó varias de las herramientas metodológicas del proceso de certificación de escuelas, especialmente en el área de la gestión institucional.

Por último, es importante señalar que, a pesar de la percepción de otros actores del campo educacional que ven el programa Mejor Escuela de Fundación Chile como un referente, sus responsables institucionales entienden que este programa se encuentra en una etapa “piloto” de diseño, en que sus diferentes componentes están todavía en un proceso de validación. Esta etapa “piloto” de Mejor Escuela se inició en 2006 y culminará en 2010, una vez que el primer grupo de escuelas haya desarrollado el programa completo.

Objetivos de Mejor Escuela

Mejor Escuela tiene como propósito mejorar los resultados educativos de las escuelas participantes, a través de un programa estructurado de asesoría al conjunto de la institución escolar, con especial énfasis en el fortalecimiento de capacidades y competencias profesionales de directivos y docentes. La asistencia técnica busca reorientar los recursos humanos, materiales y pedagógicos que poseen las escuelas hacia la obtención de aprendizajes de calidad, apoyando la instalación de dispositivos que aseguren la efectividad de la gestión institucional y promuevan la responsabilidad por los resultados de sus alumnos y alumnas.

En términos concretos, los objetivos generales definidos por el Programa Mejor Escuela son dos:

- Mejorar la calidad de los resultados pedagógicos de instituciones educativas, a través de la instalación gradual de mecanismos de gestión institucional y pedagógica, con un claro foco en docentes y alumnos del primer ciclo de enseñanza básica;
- Implementar el Modelo de Gestión Escolar de Calidad en establecimientos educacionales, mediante el desarrollo de competencias profesionales de directivos y docentes, que aseguren la efectividad de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

El programa se plantea además un conjunto amplio y ambicioso de objetivos específicos, organizados en las dimensiones de Gestión Institucional y Gestión Pedagógico-Curricular.

En el área de Gestión Institucional, Mejor Escuela busca instalar procedimientos acordes con su Modelo de Gestión de Calidad; desarrollar formas de gestión orientadas al mejoramiento educativo; hacer sistemáticos los procesos de planificación, implementación y evaluación de resultados; desarrollar procesos de aprendizaje organizacional; comprometer a los actores de la escuela con el mejoramiento escolar; desarrollar una cultura de gestión por resultados y responsabilidad; aumentar el uso de los recursos tecnológicos disponibles para una mejor gestión; y elevar el grado de satisfacción de los actores de la escuela con la gestión del establecimiento. Como se ve, es claro que estos objetivos específicos son una operacionalización del Modelo de Gestión Escolar de Calidad.

En el área de la Gestión Pedagógico-Curricular, Mejor Escuela busca transferir prácticas de gestión pedagógica coherentes con su Modelo de Gestión de Calidad; desarrollar procedimientos de trabajo orientados al mejoramiento educativo; hacer sistemáticos los procesos de planificación, implementación y evaluación de las actividades docentes, especialmente la pedagogía en el aula; mejorar el dominio del currículum por parte de los docentes; desarrollar competencias profesionales que mejoren el desempeño en el aula; implementar el trabajo colaborativo y la reflexión entre docentes; aumentar el uso de los recursos tecnológicos disponibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje; y lograr la colaboración de las familias en el proceso pedagógico.

Descripción del programa de trabajo

El Programa Mejor Escuela tiene una duración total de cuatro años: tres de asesoría directa e intensiva, y un cuarto año de seguimiento a mayor distancia. En términos más detallados, el programa define cinco fases por las que se espera las escuelas transiten secuencialmente: Negociación, Instalación, Dominio, Apropiación y Seguimiento. Estas fases proporcionan una guía a la asistencia técnica, pero no son rígidas: su secuencia y extensión dependerá de los procesos de cambio de cada institución educativa. A continuación se describe brevemente el diseño de cada una de ellas:

Negociación (momento cero)

El objetivo de esta fase, que dura aproximadamente tres a cuatro meses, es generar o garantizar las condiciones institucionales para la implementación satisfactoria del programa. En primer lugar, la coordinación del programa

lleva a cabo la negociación de las condiciones de ejecución de la Asistencia Técnica directamente con el sostenedor. Enseguida, se constituye un equipo de consultores –que no será el mismo que luego proveerá la asesoría– para realizar un diagnóstico institucional y pedagógico de cada establecimiento. Adicionalmente, se realiza una evaluación externa de los niveles de aprendizaje en Lenguaje y Matemática, la cual constituye la “línea base” para determinar luego el impacto del programa. Con estos insumos, la Coordinación del programa diseña y negocia un plan de asistencia técnica con el sostenedor de la escuela.

Los indicadores de logro con que se evalúa el cumplimiento de los objetivos de esta fase de negociación son contar con el Informe de diagnóstico institucional y pedagógico, y con una propuesta y condiciones de la ATE aprobadas por el mandante y consensuadas con la escuela.

Instalación (año 1)

El objetivo de esta fase, que corresponde al primer año de ejecución del programa, es lograr que directivos y docentes conozcan las estrategias y fundamentos del trabajo de Mejor Escuela en las áreas de gestión institucional y pedagógico-curricular.

La principal actividad a desarrollar a nivel de la gestión institucional es realizar un proceso de “empalme” entre las necesidades de la escuela y los recursos de la asesoría externa, lo cual deriva en el diseño de un Plan de Mejora del establecimiento, que establece las metas anuales a nivel de cada escuela y cuyos resultados se esperan al final de los 4 años.

A nivel de la gestión pedagógico-curricular, las principales líneas de acción son implementar estrategias remediales en Lenguaje y Matemática, para los alumnos que van más retrasados según el diagnóstico inicial, y comenzar el proceso de capacitación a jefes de UTP y docentes.

Indicadores de logro de esta fase de instalación son que la escuela haya diseñado su Plan de Mejora e implementado el programa de reforzamiento en las áreas de Lenguaje y Matemática.

Dominio (año 2)

El objetivo de esta etapa es lograr que directivos y docentes “dominen” las estrategias de gestión institucional y pedagógico-curricular, es decir, que éstas sean asimiladas dentro de la escuela.

En el área de Gestión Institucional, lo principal es que los directivos de las escuelas y su sostenedor sean capaces de gestionar y monitorear sistemáticamente el Plan de Mejoramiento.

En el dominio pedagógico-curricular, las principales acciones a desarrollar son el despliegue en el aula de las estrategias pedagógicas del Programa en Lenguaje y Matemática; la continuación del proceso de capacitación a jefes de UTP y docentes, y la planificación y acompañamiento al aula de los docentes. Al mismo tiempo, se debiese instalar una práctica de observación de clases en los establecimientos.

A fines de este segundo año el programa evalúa nuevamente los logros de los alumnos en las áreas de Lenguaje y Matemática, los cuales se pueden comparar con los medidos en la línea base, para ver el nivel de las mejoras.

Apropiación (año 3)

El objetivo de esta fase es que directivos y docentes incorporen las estrategias de Gestión Institucional y Pedagógico-Curricular de Mejor Escuela a sus procesos regulares de trabajo.

El programa no contempla nuevas actividades en esta fase, sino que los docentes y directivos debiesen consolidar los procesos de cambio iniciados en las fases anteriores. En este sentido, los indicadores de logro de esta fase son que el Plan de Mejora se haya implementado satisfactoriamente en la escuela, y que los sistemas de planificación de clases, evaluación y acompañamiento al aula estén en pleno funcionamiento, formando parte de la “rutina” del establecimiento.

Seguimiento (año 4)

El objetivo en esta etapa es apoyar la sustentabilidad de los cambios más allá de la presencia de los asesores externos, una vez que las escuelas han “egresado” del programa. En esta fase el equipo de coordinación visita la escuela más distanciadamente.

Las principales acciones de la fase de seguimiento en el área de la Gestión Institucional son el apoyo al diseño de un nuevo Plan de Mejora de la escuela, la constitución de redes colaborativas de escuelas, y la sistematización de la experiencia de Mejor Escuela con directivos y docentes participantes.

En el área Pedagógico-Curricular las principales acciones durante esta última fase son monitorear el sistema de planificación, evaluación interna y acompañamiento al aula que la escuela debiese continuar aplicando; y proceder a la evaluación final de logros en Lenguaje y Matemática por parte de los alumnos.

Financiamiento del programa

El financiamiento para la implementación del Programa Mejor Escuela ha provenido en parte de instituciones públicas (Mineduc y Municipalidad de Santiago), como de empresas privadas con responsabilidad social empresarial (Fundación Minera Escondida, Fundación CAP, Corporación Pro Til-Til, Codelco División Andina, AGA y Fundación Educacional Collahuasi). Un 90% de los fondos con que se financia el programa proviene de empresas; la única excepción la constituye la Municipalidad de Santiago que financia directamente el programa para sus escuelas.

La Fundación Chile ha invertido parte de sus recursos en el diseño del Programa y en cofinanciar el equipo de Coordinación Nacional; sin embargo, la expectativa es que Mejor Escuela sea una línea de trabajo completamente autofinanciada.

Los costos globales y la estimación del costo por escuela/niño para Mejor Escuela están totalmente identificados por la institución. El costo anual de implementación es igual en cada uno de los 4 años y éste fluctúa en promedio por escuela entre 18 y 23 millones de pesos. La variación depende especialmente del tamaño de la escuela (matrícula de alumnos), del modelo que hay que implementar (componentes o aspectos del programa que se implementan, las demandas de los establecimientos, la cantidad de establecimientos que dependen de un mismo sostenedor, etc.) y de la ubicación de las escuelas (zonas rurales o urbanas). En el caso de escuelas rurales, las variaciones en el costo de implementación se asocian a los costos en viajes y viáticos, traslados y las jornadas de capacitación.

A partir de los datos proporcionados por Fundación Chile, se estima que el costo de implementación por escuela mensual del programa Mejor Escuela es de 1.803.273 pesos. En la siguiente tabla se expone la distribución de los gastos del programa Mejor Escuela a partir de valores estimados por Fundación Chile para 4 años de implementación en 10 escuelas.

Tabla 1. Distribución en porcentajes de los gastos del Programa Mejor Escuela

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	41,16
Honorarios a Personal Permanente	(29,69)
Honorarios a Personal No Permanente	(11,47)
Pasajes y Viáticos	19,91
Equipos y Materiales No Fungibles	6,76
Evaluación	15,39
Capacitaciones	7,60
Gastos Generales	9,18
TOTAL	100,00

Fuente: Elaboración y cálculos propios, sobre la base de los datos del estudio de caso, Mejor Escuela.

El ítem más significativo dentro de la estructura de costos corresponde a los Recursos Humanos, lo que podría deberse a la gran importancia y el énfasis que la institución pone en la formación y capacitación de sus consultores y, además, a la existencia de especialistas externos que trabajan en las capacitaciones específicas de Matemática y Lenguaje.

Recursos humanos y organización del trabajo

El Programa Mejor Escuela es dirigido por la Coordinación del Programa, la cual forma parte del staff permanente de la Fundación Chile, en su área de Educación. El equipo de Coordinación de Mejor Escuela está integrado de la siguiente manera:

- **Directora:** Responsable del diseño y la coordinación general del programa, así como sus vínculos hacia fuera con los clientes y potenciales clientes, y hacia adentro con el resto de la Fundación Chile, especialmente su área de Educación.
- **Coordinador de Seguimiento:** Responsable de la coordinación del trabajo en terreno de los consultores y del seguimiento en las escuelas; debe asegurar la provisión de la asesoría comprometida en cada escuela y la relación con los sostenedores en lo institucional.
- **Coordinadora Pedagógica:** Apoyo al trabajo de la Coordinación de Seguimiento en los aspectos técnico-pedagógicos, lo que incluye la relación con los especialistas, el diseño del plan de capacitación anual en Lenguaje y Matemática, y las jornadas de capacitación de profesores y consultores con los especialistas.

- Coordinadora y apoyo a la Gerencia de Educación: Media jornada de su trabajo está dedicado a Mejor Escuela, con el mandato de diseñar el modelo de transferencia del programa a las escuelas, con miras a su proyección en la próxima fase.

El equipo de trabajo del programa está compuesto por las siguientes categorías de profesionales:

- Consultores: ellos son los principales responsables de llevar a cabo la asesoría en la escuela. Los consultores tienen trayectoria en educación: todos han sido profesores de aula, la mayoría ha ocupado roles directivos y se han especializado en gestión escolar, en currículum o en didácticas específicas. Los consultores debieran asistir semanalmente a la escuela, acompañando a directivos y docentes en la implementación de las estrategias del programa. El programa debiese ser implementado en la escuela por dos consultores: uno con mayor especialización en temas de gestión institucional y otro con mayor manejo de los temas técnico-pedagógicos. Los consultores son, en términos prácticos, la cara visible del programa en las escuelas.
- Especialistas en Lenguaje y Matemática: Mejor Escuela conformó un grupo de especialistas en temas pedagógico-curriculares para cada asignatura, con el propósito de diseñar el material educativo que se aplica en todas las escuelas y capacitar directamente a los consultores, jefes técnicos y docentes de los establecimientos participantes. Los especialistas también han diseñado las evaluaciones de nivel que se realizan semestralmente para monitorear el progreso de los alumnos.
- Especialistas externos en evaluación: con el propósito de tener mediciones confiables acerca del impacto del programa, Fundación Chile contrató los servicios de una entidad externa (Corporación Aprender) para hacerse cargo de diseñar, aplicar, analizar e informar los resultados de pruebas de aprendizaje en Lenguaje y Matemática. Esta medición debiese permitir verificar si efectivamente el programa ha logrado mejorar los resultados escolares y así ajustar o validar el modelo de asesoría propuesto.

La conformación de los equipos de consultores para trabajar con las escuelas implica un período de capacitación e inducción en el programa, que lleva un tiempo antes de asesorar a los establecimientos educacionales. Sin embargo, esta demanda de formación de consultores para Mejor Escuela ha sido diferente en las áreas de gestión y pedagogía. En el área de gestión, la Fundación se ha apoyado en su experiencia de capacitación y creación de la red de consultores;

con todo, a pesar de las expectativas iniciales, solo una fracción menor de los consultores de Mejor Escuela son miembros de dicha red. En general, ha sido difícil reclutar profesionales con experiencia de trabajo en establecimientos de sectores pobres y con disponibilidad para dedicarse exclusivamente al programa. En la dimensión pedagógico-curricular, donde la Fundación no tenía experiencia previa, los consultores reciben una capacitación permanente por parte de los especialistas en los enfoques y estrategias de Lenguaje, Matemática y evaluación de aprendizajes que los docentes estarán implementando en sus salas de clase.

Adicionalmente, los consultores se reúnen semanalmente en grupo con la coordinación del programa para monitorear el avance del trabajo con las escuelas, planificar los próximos pasos y analizar situaciones complejas que se presenten en el trabajo con las escuelas. Esta instancia de trabajo colaborativo se constituye así en un proceso permanente de capacitación entre pares.

3. Implementación del programa

En nuestra observación en terreno indagamos acerca de cómo las escuelas han desarrollado las etapas del diseño del programa (negociación, instalación, dominio, apropiación y seguimiento). Como el Programa Mejor Escuela es relativamente reciente, no pudimos estudiar escuelas que hubiesen implementado el proceso completo de asesoría.⁴ Las dos escuelas incluidas en la muestra (que pertenecen a diferentes comunas) se encontraban, en términos generales, en lo que el programa denomina la fase de “dominio”.

Línea Base: El ambivalente y protagónico rol del sostenedor

Como se anticipó, la fase “cero” es desarrollada entre la coordinación del programa y el sostenedor de la escuela –que elige a los establecimientos que participarán–, bajo una lógica de negociación. Para respaldar dicha instancia, el equipo del programa comienza haciendo un diagnóstico institucional, pedagógico y de resultados, especialmente de aprendizajes. Basado en los hallazgos de este diagnóstico, el equipo presenta una propuesta de asistencia técnica, explicita

4 Es importante tener en cuenta que este estudio de casos se refiere al programa como ha sido implementado en las cohortes de escuelas que ingresaron los años 2006 y 2007. Cambios más recientes del diseño no son considerados.

las condiciones para que ésta pueda ser realizada y, finalmente, negocia lo que efectivamente se realizará en cada establecimiento escolar involucrado. Una vez que se decide que el programa será aplicado, se diseña el Plan de Mejoramiento de acuerdo a las necesidades específicas de cada una, el cual se discute con el sostenedor para validarlo. Finalmente, el sostenedor es quien comunica a los establecimientos que participarán en el programa. Esquemáticamente, éste ha sido el proceso vivido en las dos comunas observadas en este estudio.

Desde el comienzo, este involucramiento del sostenedor es muy importante para el programa. Sin embargo, las condiciones de esta “negociación” pueden diferir significativamente caso a caso. En un extremo, mientras el municipio de una comuna del Área Metropolitana cuenta con un equipo técnico y administrativo en el área de educación que le permite ser una verdadera contraparte, en el otro, la municipalidad de una comuna pequeña del norte recibe a la Fundación como parte de una donación de una empresa y no tiene ningún otro profesional que no sea el propio jefe del DAEM para ser contraparte de Fundación Chile.

El compromiso del sostenedor de cumplir con un conjunto de requerimientos para desarrollar el programa es un tema crítico, sobre todo si consideramos que las condiciones que la Fundación Chile “exige” a sus clientes son bastante demandantes para estas instituciones. En efecto, un requisito de la negociación con el sostenedor y la posterior implementación del programa es que no haya otra institución trabajando y brindando servicios ATE en el mismo establecimiento, ya que otros programas que se implementen podrían no ser compatibles con esta propuesta. Al sostenedor en particular se le solicita, no solo ser la contraparte técnica durante los 4 años de realización de la asesoría para instalar una modalidad de trabajo permanente, sino también condiciones básicas de infraestructura y equipamiento en los establecimientos; y horas de trabajo para planificación y formación docentes de primer y segundo ciclo.

Adicionalmente, el programa también exige condiciones a los directivos y docentes. Entre los requerimientos a los directivos están: horas de trabajo semanal para reuniones de equipo; asistencia a jornadas de formación destinadas a equipos directivos; acompañamiento a docentes de su escuela en todos los procesos de formación propuestos por la ATE; coordinación permanente con su sostenedor; y diseño del Plan Estratégico de Mejora para la Escuela y del Plan de UTP. Por último a los docentes se les solicita horas disponibles para trabajo de planificación y formación; asistencia a jornadas de formación; y planificación de clases con material educativo del Programa Mejor Escuela.

Aunque presentadas como “pre-requisitos”, en la práctica estas condiciones son compromisos que asume el sostenedor, para ser cumplidos tempranamente en

el desarrollo del programa. Sin embargo, aunque las escuelas estudiadas habían comenzado en 2006 con el programa, no todos los compromisos referidos a los tiempos de los equipos docentes habían sido satisfechos. Asimismo, la condición de que no hubiera otros programas de mejoramiento simultáneamente desarrollándose en las escuelas, tampoco era respetada: nuestro trabajo en terreno da cuenta de escuelas enormemente demandadas por otros programas de intervención, algunos de los cuales incluso temáticamente relacionados con Mejor Escuela. Finalmente, el programa se entiende como voluntariamente asumido por las escuelas participantes, pero en la práctica las condiciones de esta aceptación están muy marcadas por la jerarquía institucional que implica una “invitación” del sostenedor; así, en las dos comunidades escolares que visitamos, como en otras por ellas reportadas, queda claro que el inicio del programa se hizo sin el compromiso activo e incluso contra la voluntad de importantes actores de estas comunidades.

La llegada a las escuelas: de la sospecha a la aceptación

El Programa Mejor Escuela llega, por decirlo de algún modo, dos veces a la escuela: durante la Negociación y durante la Instalación. Aunque se espera que sea la coordinación del programa la que dé continuidad a la relación con la escuela, a nivel de los profesionales, dos equipos diferentes realizan ambos procesos.

Formalmente, el programa debiese ser presentado a la comunidad escolar durante el proceso de Negociación, puesto que la opinión de los actores es uno de los antecedentes que se toma en cuenta para decidir realizar la asesoría. Este proceso es conducido directamente por la coordinación del programa, quienes asisten a reuniones con el sostenedor, los directivos y luego con la comunidad escolar. A pesar de que efectivamente estas actividades se llevaron a cabo en los casos estudiados, los actores escolares coinciden en señalar que su nivel de información al momento de iniciarse el programa era prácticamente nulo. No obstante, los actores coincidieron en señalar que una de las fortalezas del diagnóstico y planificación de Mejor Escuela es su carácter participativo, en contraposición con otras experiencias de planificación previas.

Lo más visible de esa etapa para docentes y directivos fue el diagnóstico institucional y –sobre todo– el diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos. Los directivos coinciden en señalar que el diagnóstico de la Fundación Chile es profundo, detallado y estructurado. El resultado –aseguran– es que la escuela logra obtener un mapa de sus fortalezas y debilidades mucho más preciso y más útil para efectos de planificación de procesos de mejoramiento.

Por otra parte, los actores, especialmente los docentes, destacan varias virtudes del proceso de evaluación de aprendizajes de los alumnos. Los docentes valoran que las pruebas de diagnóstico efectivamente identifiquen a la población escolar con retraso, especialmente en el área de la lectura; también consideran que los informes de resultados son claros e informativos; además, el alto nivel de desagregación de la información les permite evaluar y planificar su trabajo de aula con mayor especificidad. El hecho de que la Fundación “devuelva” prontamente y con detalle los resultados de ambos procesos evaluativos (gestión y aprendizajes), es visto como una muestra de seriedad y compromiso de parte de Mejor Escuela.

El segundo proceso de llegada se produce cuando, una vez sancionados el plan de mejoramiento y el plan de asesoría, se constituyen en el terreno los consultores encargados de implementarlo. El contacto inicial que se tiene es con el director de la escuela, a quien el consultor explica nuevamente los alcances y las metodologías del programa. Se hace una reunión con el equipo directivo y luego con los docentes para una presentación más acabada de lo que implica Mejor Escuela. Es en este momento que en las escuelas visitadas se han manifestado con más claridad las resistencias de algunos actores y los prejuicios sobre el proceso de asesoría, visto más como una intervención o supervisión.

Los propios consultores han experimentado este quiebre, ya que –como señalan– si bien la adhesión al programa es formalmente voluntaria, muchas veces la decisión de participar viene impuesta por el sostenedor, sin que exista la posibilidad de negociar o que las escuelas intervengan en la decisión de participar o no. El desafío del consultor es generar en un tiempo razonable el mejor clima posible, una relación de confianza que permita y facilite el trabajo. Para lograrlo, las actividades que realizan dependen entre otras cosas de la predisposición hacia el programa. El grado en que los directivos de la escuela pueden (y quieren) asumir un rol de liderazgo en esta materia, define también sensiblemente el escenario en que los consultores del programa deben actuar. Las escuelas observadas contaban con equipos directivos relativamente reconocidos por sus comunidades, que tempranamente asumieron de forma positiva el trabajo con el programa, lo que ha facilitado su desenvolvimiento. En las entrevistas, se mencionaron casos de establecimientos en que los directivos, por falta de capacidad o poco compromiso con el programa, no han asumido ese rol, lo cual ha retrasado y debilitado el trabajo en esas escuelas.

Dos cuestiones adicionales parecen críticas para lograr superar esta situación de resistencia inicial y pasar a una fase más colaborativa. En primer término, que el consultor sea capaz de validarse profesionalmente ante la comunidad de educadores. Las referencias que muchos docentes de estas escuelas tienen

respecto de programas como Mejor Escuela es que se trata de experiencias aplicadas en otros contextos sociales, que los asesores no son docentes o que no han trabajado recientemente en las escuelas y las aulas. Los consultores de Mejor Escuela tienen en general un perfil profesional que rompe este estereotipo. Adicionalmente, la validación profesional se logra demostrando en terreno, en el trabajo concreto, que se posee cierto expertise en los procesos que se está intentando gatillar. A juicio de los docentes y directivos, los consultores de las escuelas visitadas poseen evidentemente esta condición.

En segundo término, y vinculado con el punto anterior, para implementar los programas de asesorías y los planes de mejoramiento diseñados al momento de la primera llegada (negociación), los consultores deben estar atentos y ser flexibles para realizar adaptaciones –cuando no correcciones– a dichas planificaciones iniciales. En efecto, por exitosa que fuera la fase de negociación, las condiciones en las que dichos planes fueron diseñados suelen ser diferentes de la situación en que deben ser implementados. Los consultores deben estar abiertos a revisar las prioridades, la estrategia, los focos, con tal de convencer a la comunidad escolar que el programa Mejor Escuela está al servicio de sus problemas y no es una plantilla estándar que se aplica ciegamente.

El diagnóstico y la elaboración del plan de mejoramiento

El proceso de diagnóstico, en su doble dimensión institucional y de aprendizajes, es altamente estructurado en torno a instrumentos predefinidos. Aunque las evaluaciones referidas al aprendizaje de los alumnos se discuten más adelante,⁵ es importante notar que algunas de ellas se utilizan desde el principio, no solo para establecer una “línea base”, sino para alimentar el diseño del programa de trabajo de cada escuela.

La evaluación institucional se realiza aplicando la *Pauta Visita de Evaluación Diagnóstica*, la que permite construir una mirada integral de los procesos básicos de la gestión institucional y pedagógica de las escuelas, estableciendo los niveles de instalación y desarrollo de dichos procesos. La Pauta se aplica en el marco de las “visitas evaluativas” que el Programa Mejor Escuela ha instalado para la fase de diagnóstico, la que contempla el levantamiento de nueva información y la actualización del diagnóstico de la escuela en caso que ésta ya cuente con uno. Adicionalmente, apoderados y alumnos son invitados a manifestar sus opiniones, grado de satisfacción y expectativas sobre la escuela.

5 En la sección “Monitoreo y Evaluación del Programa Mejor Escuela” (p. 104).

Este diagnóstico institucional se analiza y discute con el director de la escuela y su equipo de gestión. En el análisis del diagnóstico y procesamiento de la información generada participan tanto los consultores del área de gestión como del área pedagógica.

Conocidos los resultados del diagnóstico, el trabajo del programa se concentra en diseñar un Plan de Mejoramiento de la Escuela. El programa también utiliza un formato estándar para organizar dicho plan: la *Pauta para la elaboración del Plan de Mejoramiento de la escuela*. Este instrumento comprende las seis áreas del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile: Liderazgo Directivo, Planificación, Gestión de Procesos Pedagógico-Curriculares, Gestión de Competencias Profesionales Docentes, Gestión de Resultados, y Orientación hacia los Alumnos, sus Familias y la Comunidad. En principio, para cada una de estas dimensiones, el plan debe establecer al menos un objetivo estratégico y líneas de acción para lograrlo. El formato es exigente; de hecho, los Planes de Mejoramiento que conocimos de las escuelas visitadas son documentos extensos, extremadamente detallados, cuya gestión parece ser muy demandante. Más aún si se considera que el programa exige una planificación anual.

Como el diagnóstico, el diseño del Plan –sancionado en último término con el sostenedor– es comandado por el equipo directivo de la escuela, acompañado de cerca por los consultores del programa y la coordinación, sus lineamientos generales son discutidos con los docentes y su versión final es presentada ante los docentes y aprobada por el colectivo de profesores.

Las líneas de acción a incluir se priorizan de acuerdo a la realidad de cada una de las escuelas y a los resultados que van obteniéndose de las actividades que se desarrollan dentro del programa; por ejemplo, si una estrategia o actividad no funciona o no está dando los resultados esperados, es rectificadas, ajustada o deja de aplicarse. En otros términos, aunque las dos áreas del programa Mejor Escuela (Gestión y Pedagogía) tienen definidas ciertas líneas de acción, éstas debiesen ser ajustadas según las necesidades, intereses y características de cada establecimiento.

Finalmente, la asistencia técnica que los consultores proporcionarán a las escuelas para apoyar el desarrollo del plan de mejoramiento y las actividades de Mejor Escuela en general, se formaliza también en un *Plan de Asesoría*. Este plan es el instrumento a través del cual cada consultor establece la propuesta de asistencia técnica anual. El Plan anticipa el trabajo que el consultor desarrollará en cada escuela en las dimensiones de liderazgo directivo, planificación institucional, formación y capacitación, evaluación de aprendizajes, y procesos pedagógicos, curriculares e implementación curricular. Para cada dimensión,

el consultor debe especificar las líneas de acción, las metas del programa asociadas, las metas del propio consultor y las actividades que desarrollará en esa línea de acción, con sus respectivas fechas y contrapartes.

El Plan se diseña considerando la estrategia global del Programa Mejor Escuela, las metas anuales establecidas por el programa según la fase en que se encuentran las escuelas y las metas propias de cada establecimiento según su línea base, el diagnóstico (en una primera fase) y los logros evidenciados en las fases siguientes (después del primer año). En el plan de asesoría cada consultor establece los focos principales de su trabajo semanal con cada escuela, y los resultados y metas que se propone para el año.

El Plan de Asesoría se presenta en el mes de marzo de cada año a la Coordinación del Programa (responsable de aprobarlo), momento en que además se establecen los acuerdos con el consultor de los apoyos que desde la coordinación del programa se brindarán para el cumplimiento del Plan.

El desarrollo de la asesoría en los aspectos institucionales

Simplificando las cosas, es posible afirmar que el trabajo de asesoría de Mejor Escuela en los aspectos institucionales consiste en introducir en las escuelas participantes el ciclo de diagnóstico-diseño de mejora-implementación como una herramienta sistemática y permanente de gestión institucional.

La estrategia seguida consiste en desarrollar anualmente el ciclo ya mencionado, comenzando la primera vez con una modalidad extremadamente directiva en que el rol protagónico lo tienen los consultores del programa, para luego mover el eje de la conducción hacia el equipo directivo de la escuela. El despliegue de esta estrategia fue fácilmente observable en las escuelas estudiadas, las cuales –en todo caso– habían realizado este ciclo solo dos veces a la fecha. En la primera ocasión tanto el diagnóstico como el plan de mejora fueron percibidos como “de la Fundación”: los directivos solo fueron consultados e informados. En la segunda, una vez que han asistido a jornadas de capacitación y han trabajado con este modelo durante un año, los directivos asumieron efectivamente un grado mayor de protagonismo. Los directores muestran con claro orgullo los documentos y presentaciones elaborados, los cuales han debido exponer, explicar y defender ante los miembros de su comunidad escolar. Se trata de un cambio incipiente, pero evidente. ¿Cómo se ha logrado?

En primer lugar los consultores han sido enormemente sistemáticos en su asesoría, en los dos sentidos de la expresión: regulares en la asistencia y ordenados en su modo de trabajo con los directivos. En segundo lugar, los consultores se

reúnen con el director y el equipo de gestión a trabajar en materias concretas de planificación o evaluación; de ese trabajo surgen productos que no son “tareas” sino componentes reales de la gestión institucional de las escuelas. En tercer término, tanto los eventos de capacitación como los materiales de trabajo entregados por el programa son evaluados por los directores como de enorme utilidad, por su claridad y su carácter práctico.

Una estrategia de este tipo descansa fuertemente en las capacidades y habilidades del consultor, algunas de las cuales fueron destacadas a propósito del desafío de la “validación profesional”.⁶ Sin embargo, en este caso las capacidades profesionales no serían suficientes si no estuviesen unidas a la generación de empatía con el director. Los casos estudiados son muestra clara de aquello. Los consultores son vistos por los directores como “parte de la familia de la escuela”, los consideran personas abiertas y flexibles, con un claro compromiso por el mejoramiento de sus escuelas, además de profesionalmente idóneos. Un indicador inequívoco de esto es que, en ambos casos, los directores han solicitado al consultor de Mejor Escuela apoyo y consejo para abordar otras tareas de la gestión institucional, no directamente vinculadas con el programa.

Otros aspectos de la propuesta de trabajo a nivel institucional no parecen en cambio haber sido desarrollados de forma tan satisfactoria. Así por ejemplo, una vez iniciada la implementación del programa, el trabajo con el sostenedor no habría representado una prioridad, al menos según la percepción de los actores locales. En una de las escuelas estudiadas se reportaron reuniones del consultor con el jefe del DAEM, destinadas a presentar los estados de avance y a hacer requerimientos específicos sobre el programa; en la otra el sostenedor no fue prácticamente mencionado ni se dio cuenta de un trabajo relevante a ese nivel. Todo lo anterior, a pesar de que en ambos casos los compromisos institucionales con el programa no han sido satisfechos a cabalidad.

Dos cuestiones importantes de mencionar son los tiempos de los docentes y el trabajo de la escuela con otros programas de mejoramiento. Ambos factores son potencialmente un obstáculo a la implementación de Mejor Escuela. Ciertamente, la capacidad de los equipos de gestión y los consultores para responder a estos contextos determina los efectos que estas situaciones pueden tener en el programa. Por ejemplo, respecto al trabajo simultáneo con otros programas de mejoramiento, en una de las escuelas estudiadas que comenzó a participar en la SEP, el consultor estaba reenfocando buena parte de su trabajo de asesoría para ayudar a la dirección a cumplir con los exigentes requerimientos de dicha normativa. En este proceso, los actores estaban descubriendo que participar en

6 En la sección “La llegada a las escuelas: de la sospecha a la aceptación” (p. 94).

Mejor Escuela les había hecho “adelantar” el trabajo. En términos de la gestión institucional, esta incorporación de los dispositivos de Mejor Escuela a la marcha habitual de la escuela es de hecho un objetivo del programa y una muestra de su relevancia.

Ciertos aspectos de los equipos de consultoría no se han desarrollado como estaba previsto. Por ejemplo, aunque el programa declara que los miembros de los equipos de consultoría irían cambiando según las necesidades de las escuelas, esto no fue observado en la práctica; ciertamente, es posible que no se haya requerido. En una de las escuelas estudiadas, el programa de asesoría ha sido desarrollado durante el primer año y medio por un solo consultor, y no dos como indicaba el compromiso. Finalmente, en las escuelas asesoradas en una comuna fuera de Santiago, los tiempos de permanencia en terreno y frecuencia de visita de los consultores (profesionales que viajan desde Santiago) fueron en un inicio menores que lo previsto.

El desarrollo de la asesoría en los aspectos pedagógicos

En esta dimensión, el supuesto fundamental de Mejor Escuela es que no hay mejoramiento de los aprendizajes por parte de los alumnos si no hay un mejoramiento de la enseñanza por parte de los docentes. Así, el programa contempla herramientas concretas dirigidas directamente a modificar las prácticas pedagógicas en uso y a institucionalizar nuevas formas de trabajo en el campo pedagógico-curricular.

Nuevas capacidades y herramientas para el aula

Para que los docentes adquirieran ciertas capacidades pedagógicas y conocimientos curriculares relevantes para su trabajo en el aula, el programa implementa una estrategia de formación articulada en torno a la capacitación en el uso de materiales educativos diseñados por el programa.

Estos materiales se entregan para ser aplicados directamente en la sala de clases y con instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, en las áreas de Lenguaje y Matemática. Para aumentar las probabilidades de que se usen apropiadamente, el programa ejecuta un plan de capacitación de los profesores desde segundo nivel de transición de educación parvularia hasta octavo básico. En estas capacitaciones los especialistas entregan orientaciones sobre cómo afrontar las clases y cómo utilizar los materiales y recursos del programa, modelando ante los docentes el uso de dichos materiales.

Un caso particular de esta estrategia es el programa remedial para niños no-lectores que se desarrolla desde el primer año de la asesoría. Esta intervención para niños no lectores es el punto de partida de Mejor Escuela en el área pedagógico-curricular, por lo que asegurar su buen desarrollo es prioritario para efectos de legitimación de la asesoría. La estrategia seguida es la siguiente: primero se aplican pruebas diagnósticas en Lenguaje en el primer ciclo para determinar la presencia de niños no-lectores; luego, identificado un grupo objetivo, se capacita a los docentes en la aplicación de un programa remedial que cuenta con materiales didácticos ad hoc para ser trabajados con los niños; el docente junto a su jefe de UTP, diseñan un plan de acción para implementar esta estrategia en las condiciones y tiempos de su escuela; finalmente, el consultor pedagógico acompaña en todo momento la implementación de este programa. En los años siguientes, esta estrategia se amplía al segundo ciclo de la educación básica, aunque desconocemos si Mejor Escuela ha elaborado materiales apropiados para los niños de mayor edad y cursos superiores.

Los actores entrevistados otorgan un enorme valor a este componente del programa. La evaluación diagnóstica devela ante las escuelas un problema serio al que parecían haberse resignado; los docentes consideran los materiales didácticos de buena calidad, novedosos, atractivos para los niños y efectivos; la competencia profesional de los especialistas es ampliamente reconocida; y las capacitaciones son valoradas por su énfasis práctico, su utilidad para el trabajo en aula. En términos más globales, el énfasis puesto por Mejor Escuela en resolver el problema de los niños no-lectores envía un potente mensaje a los educadores acerca de dónde se debe poner el foco en adelante.

En el área de Matemática también se aplica un programa similar, con su respectiva “caja de herramientas”; sin embargo, a partir de nuestras observaciones en terreno podemos inferir que este componente no tiene la misma relevancia e impacto en la escuela que en el caso de Lenguaje.

Con todo, el trabajo en terreno permitió detectar algunos problemas. En primer lugar, los materiales para el trabajo con los alumnos no llegaron a tiempo ni en cantidad suficiente, lo cual genera problemas prácticos y frustración en las escuelas; en segundo término, algunas sesiones de capacitación se desarrollaron más tarde de lo previsto, cuando según el calendario escolar los materiales debían estar siendo usados en el aula, lo que obligó a reprogramar y retrasar el trabajo con los alumnos; finalmente, como se mencionó, los docentes consideran que la propuesta en el área de Lenguaje y para el segundo ciclo la propuesta en Matemática no tienen la misma calidad que la propuesta de trabajo para Lenguaje en primer ciclo.

Planificación rigurosa y detallada del trabajo en aula

Mejor Escuela pone mucho énfasis en que los docentes adquieran una metodología común de planificación, la cual es implementada a través del fortalecimiento del trabajo de la UTP, cuyo jefe debe asesorar y monitorear al cuerpo docente en el uso del método de planificación.

Un cambio destacado en las dos escuelas estudiadas fue precisamente que el área técnico-pedagógica haya adquirido mayor relevancia al interior de la escuela: el jefe de UTP ha expandido y complejizado su labor, ha sido asesorado de cerca por el consultor pedagógico, y los docentes han sido organizados en torno a coordinadores de ciclo quienes colaboran con el jefe de UTP en la conducción pedagógico-curricular del establecimiento. Estos coordinadores de ciclo podrían ser considerados también como contraparte de los consultores pedagógicos del programa, ya que junto con el jefe de UTP transfieren a sus colegas las nuevas orientaciones.

Para estructurar el trabajo técnico-pedagógico en torno a las planificaciones, Mejor Escuela ha elaborado diversos instrumentos: *Pauta de revisión de planificaciones*, donde se entregan algunos criterios mínimos que debe tener una planificación; *Planificación semanal a partir de los aprendizajes esperados*; *Pauta de planificación clase a clase*, en que se entrega un ejemplo concreto y simple como modelo para los profesores; *Criterios de planificación con directivos y docentes*, como guía para los consultores; por último, *Plan de acciones remediales*, que permite el diseño, la organización y el monitoreo de planes remediales o de apoyo dirigidos a los alumnos que muestran resultados más bajos en las distintas evaluaciones que realiza el programa.⁷ Adicionalmente, el programa proporciona a los docentes guías con planificaciones detalladas para el trabajo en aula en las áreas de Lenguaje y Matemática para todo el ciclo de educación básica.

El programa intenciona que los docentes planifiquen semestralmente, por unidades, y finalmente clase a clase, utilizando como insumos las guías que la Fundación entrega. Esto es percibido como un importante aporte de Mejor Escuela, porque –según nuestros entrevistados– los docentes de las escuelas participantes ya no planificaban sus clases, sino que las repetían mecánicamente o tenían esquemas poco rigurosos, cuando no simplemente las improvisaban. El trabajo de planificación de clases es visto como un tremendo esfuerzo institucional de la escuela y profesional de los docentes, que involu-

7 Para más detalle sobre las evaluaciones, ver sección “Monitoreo y Evaluación del programa Mejor Escuela” (p. 104).

cra una enorme inversión de tiempo. Por cierto, los docentes entienden que generar en la escuela un set compartido de planificaciones de clases a las que recurrir puede en el futuro ahorrar tiempo y trabajo, pero no constatamos que esto estuviese ya ocurriendo.

Observación de clases: abriendo las puertas a la crítica

También articulado en torno a la UTP, el programa intenta instalar en la escuela la práctica de observación de clases. Las observaciones son estructuradas, por lo cual deben ser hechas a partir de una *Pauta de Observación de Clases y Apoyo a Profesores*.

La *Pauta* elaborada por Mejor Escuela se organiza en cuatro dimensiones, que apuntan a conductas esperadas del docente en el aula: normalización (aspectos estructurales y regulativos de la clase), contenidos (aspectos curriculares de la clase), metodología y apoyo con recursos (aspectos didácticos de la clase), y evaluación (aspectos evaluativos y retroalimentación a los alumnos de la clase).

El primer paso en esta línea de trabajo es dar a conocer y validar este instrumento de observación entre el equipo directivo y los docentes de la escuela. Dado que el propósito más relevante es que las observaciones se realicen en un clima de cooperación y mejoramiento profesional, la *Pauta* puede ser modificada y adaptada partiendo de la discusión con directivos y docentes. En efecto, en ambas escuelas los actores entrevistados manifestaron haber incidido en la versión final de la *Pauta* actualmente en aplicación en sus establecimientos.

El segundo paso es identificar y capacitar a quienes serán los observadores. El consultor y el jefe de UTP son observadores en todas las escuelas, pero en algunas ocasiones también observan clases el director, el inspector general y los docentes coordinadores de ciclo. Es muy importante que los observadores comprendan el sentido formativo y no punitivo ni fiscalizador de la observación de clases.

Posteriormente, se calendariza una serie de observaciones de aula a realizarse durante el semestre o año académico. En ambas escuelas estudiadas, el primer año de implementación de este sistema las observaciones eran anunciadas previamente a los docentes; en una de ellas, a partir del segundo año, esta práctica se alteró y las observaciones dejaron de anticiparse.

Por último, se realiza la observación, la cual abarca una sesión completa de clases. Realizada la observación y en un plazo no superior a un par de días, el observador entrega una retroalimentación al docente observado, con el cual

comparte los resultados de la aplicación de la Pauta e intercambia impresiones acerca del desarrollo de la clase y se establecen compromisos sobre eventuales aspectos a mejorar.

La observación de clases era hasta hace unos años prácticamente desconocida en el sistema escolar chileno, sin embargo, a partir de la implementación del sistema de evaluación docente se ha extendido considerablemente. En efecto, en ambas escuelas los actores manifestaron que las observaciones de clases ya se hacían con anterioridad al programa Mejor Escuela. Esto quizás explica en parte por qué –a juicio de nuestros informantes– la introducción de este sistema de observación de clases por el programa no ha resultado conflictiva en las escuelas estudiadas, como hubiese podido preverse.

Sin embargo, la observación de clases no deja de ser un gran desafío para las escuelas. En primer lugar, el tiempo que se debe destinar a ella es enorme. En una de las escuelas el consultor manifestó que él prácticamente no realizaba observaciones de aula, porque de hacerlo no podría desarrollar a cabalidad su plan de asesoría. En segundo término, la observación no deja de tener una cierta connotación evaluativa, por lo que existe en ella una fuente potencial de tensión y conflicto. Finalmente, las observaciones debiesen trascender la mera esfera privada, como es en la actualidad. A partir de las observaciones los directivos podrían detectar debilidades comunes entre los docentes, necesarias de abordarse colectivamente; o también se podrían identificar docentes más expertos o prácticas ejemplares, que pudiesen compartirse luego. En las escuelas estudiadas este tipo de aprovechamiento institucional de las observaciones de aula no se realiza.

Monitoreo y evaluación del Programa Mejor Escuela

Monitoreo de la implementación

Los dispositivos de monitoreo deben estar en coherencia con el Plan de Mejoramiento Anual de la Escuela. Así, las reuniones periódicas que se realizan escuela-programa y programa-sostenedor, son estrategias de monitoreo y evaluación del trabajo, donde se presentan los avances y los resultados obtenidos por la asesoría, se plantean los inconvenientes y se buscan soluciones en conjunto. El hecho de que buena parte de este trabajo consista en conversaciones difíciles de documentar y supervisar, constituye un potencial riesgo para la administración del programa, y una limitación para la sistematización de la experiencia y la retroalimentación a partir de los aprendizajes logrados.

No obstante, así como el Programa Mejor Escuela utiliza una gran variedad de instrumentos estandarizados, tanto en el ámbito de la gestión institucional

como de la gestión pedagógica curricular, así también ha desarrollado pautas que permiten estructurar y estandarizar el trabajo de los consultores. Por ejemplo, en el área de la Gestión Institucional, tanto las entrevistas iniciales con el jefe de UTP como las reuniones con el sostenedor a lo largo del programa, quedan consignadas en instrumentos estandarizados diseñados para el efecto, entre los que destaca la *Pauta de Entrevista Unidad Técnico Pedagógica*. Desde la perspectiva del Programa, este instrumento contribuye a incorporar tempranamente al jefe de UTP como uno de los principales impulsores del cambio e innovaciones que se introduzcan a partir de la asesoría de Mejor Escuela. Por otra parte, el *Acta de Reunión de Coordinación con Sostenedor* consiste en un formato que llena el equipo de coordinación del Programa Mejor Escuela en cada reunión, lo que permite dejar consignados los acuerdos.

Los instrumentos que se utilizan en el trabajo del programa (reportes, diagnósticos, plan de mejoramiento, planes por área, pautas de observación de clases, planificaciones, entre otros) generan un abundante cúmulo de evidencias que los directivos pueden usar para conocer el estado de avance de su escuela. Uno de los aportes de Mejor Escuela que más destacan los directivos entrevistados es precisamente el orden, la sistematización de los procesos de gestión institucional. A su vez, la información generada permite conocer con detalle cómo los directivos están guiando la gestión y cómo planifican los procesos.

Por otra parte, la misma coordinación del programa necesita para su gestión un instrumento de registro que documente el trabajo de asesoría en terreno desarrollado por el consultor. Para ello se diseñó un *Reporte de Visita del Consultor*. Este instrumento cumple el objetivo de dar cuenta a la Coordinación del Programa del cumplimiento del plan de asesoría que se ha establecido para cada escuela e identificar apoyos posibles desde el programa al consultor para asegurar que dicho plan se cumpla. Como instrumento de sistematización, permite al Programa Mejor Escuela, contar con información actualizada de la situación de cada escuela, para elaborar las Cuentas a los Concejos Municipales e informes semestrales y anuales que deben entregarse a sostenedores y socios financieristas.

Finalmente, Fundación Chile ha impulsado procesos de sistematización interna de la experiencia de asesoría a escuelas, para lo cual ha instituido instancias de trabajo y reflexión colectiva del equipo del programa, ha contratado servicios de consultoría, y ha encargado a un profesional de la gerencia de Educación elaborar un diseño de transferencia del programa. Como se explicó más arriba, el rediseño que implicó el paso del programa de apoyo a Escuelas Críticas a la creación de Mejor Escuela se hizo basado en este tipo de sistematizaciones, las cuales continúan alimentando cambios en la propuesta.

Evaluar para mejorar

Mejor Escuela también asesora para que las escuelas desarrollen un sistema de evaluación semestral para cada nivel (curso), con criterios comunes, y elaborado conjuntamente entre la Unidad Técnica y los docentes de aula. El área de Lenguaje en el primer ciclo, sin embargo, cuenta desde el comienzo con un instrumento externo, validado, que se aplica a todos los niños: la *Prueba de Dominio Lector*.

Los instrumentos para aplicar esta prueba han sido diseñados y estandarizados por Fundación Educacional Arauco. La evaluación del Dominio Lector permite conocer cuán bien decodifica el niño oralmente (Calidad de Lectura Oral) y cuán rápido lo hace (Velocidad Lectora), lo cual permite conocer el nivel de competencia lectora en que se encuentra. En este sentido, la evaluación del Dominio Lector es importante para diseñar estrategias adecuadas que permitan desarrollar al máximo las potencialidades lectoras en los niños. En efecto, las estrategias remediales antes mencionadas se basan en el diagnóstico realizado a partir de esta prueba.

El uso de esta prueba por parte de Mejor Escuela se ha visto reforzado con las nuevas orientaciones del Mineduc para la implementación de la SEP, las cuales exigen a los establecimientos participantes realizar e informar un diagnóstico de las habilidades lectoras de los niños, aplicando únicamente instrumentos validados y reconocidos, uno de los cuales es la Prueba de Dominio Lector de Fundación Educacional Arauco. Esta coincidencia ha reforzado una percepción que los docentes entrevistados tienen: que el programa Mejor Escuela es muy coherente con las políticas y orientaciones del Mineduc, lo cual es valorado positivamente.

Evaluación de los logros del programa

La evaluación anual de los avances del programa se realiza por escuela con la colaboración del equipo consultor. Este es un proceso interno: primero se analiza con el plantel directivo la situación actual (diagnóstico, resultados intermedios, inconvenientes, avances), para luego abrir la información a los demás miembros de la comunidad escolar. Un insumo clave en estas evaluaciones de logro son los dos tipos de instrumentos de evaluación de aprendizajes que el programa aplica.

Por una parte están las *Pruebas de Nivel de Lenguaje* (incluyendo las de Dominio Lector mencionadas) y de *Matemática*, las cuales se aplican semestralmente en cada establecimiento escolar que participa del programa. Tienen

como propósito determinar el grado de conocimiento de ciertas habilidades y contenidos mínimos en cada nivel. Los resultados de estas evaluaciones son devueltos a las escuelas, agrupados por curso y desagregados por niño.

Por otra parte, se aplican las *Pruebas Externas de Lenguaje y Matemática* desarrolladas por la Corporación Aprender, cuyo propósito es medir el impacto del Programa Mejor Escuela en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos de primero a octavo básico en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática. Estas pruebas se aplican antes de iniciarse el programa (línea de base), luego a fines del segundo año para evaluar el avance de la asesoría y, por último, a fines del cuarto año, cuando la intervención ha concluido.

El programa no contempla otros instrumentos de evaluación de impacto, ya sea en otros aspectos de los estudiantes, o en otros actores. Esto es importante porque, a pesar de la complejidad del diseño e implementación del programa, al momento de indagar sobre los resultados que logra en la escuela, su atención se focaliza exclusivamente en los niveles de aprendizaje de los alumnos. No se miden, por ejemplo, los cambios eventualmente logrados en las prácticas de enseñanza ni en las competencias docentes, los dos factores directamente afectados por las intervenciones del programa.

4. Resultados del programa

Impacto del programa en resultados de aprendizaje de los alumnos

Según nuestro conocimiento, no existe un estudio de evaluación de impacto en resultados de aprendizaje de los alumnos de escuelas participantes del Programa Mejor Escuela. Acertadamente, el programa tiene contemplado generar información que servirá para estimar dicho impacto, aplicando la evaluación externa de Corporación Aprender en los años 0, 2 y 4. Sin embargo, esto no constituye un diseño de evaluación de impacto; para ello, sería necesario contar con información equivalente de escuelas comparables, en los mismos períodos, que no hayan participado en el programa.

Existe entre los actores, sin embargo, la percepción de que el programa es efectivo para mejorar los logros de los alumnos. Esta percepción está basada en cierta evidencia. Ya se mencionó que las estimaciones de impacto del programa de Escuelas Críticas del Mineduc fueron muy positivas; construyendo sobre ellas, Fundación Chile ha difundido el avance experimentado por las escuelas

asesoradas por su programa como una señal del alto impacto potencial.⁸ No obstante, esa diferencia observada de puntajes tampoco constituye un estudio de impacto del programa.

Los docentes y directivos de las escuelas estudiadas también perciben que la intervención de Mejor Escuela es efectiva, especialmente las estrategias remediales para niños no-lectores. Ellos reportan que las cohortes de alumnos que han trabajado con dichas estrategias han aumentado la proporción de niños lectores en comparación con las cohortes anteriores. Por ejemplo, en una de las escuelas de la muestra, su jefe de UTP señala que antes de la llegada de Mejor Escuela, a mediados de primer año básico poco más de la mitad de los niños no sabía leer, proporción que habría bajado a poco más del 10% de los niños de la cohorte beneficiada por el plan remedial. Es deseable sistematizar esta información, para fundamentar mejor esta opinión de los actores.

En un contexto como el chileno en que aumentar los puntajes del SIMCE se ha transformado en una cuestión crítica para los docentes, la escuela, sostenedores y autoridades educacionales, el grado en que Mejor Escuela sea juzgado por su impacto directo sobre este indicador puede tener efectos decisivos (positivos o negativos) sobre la evolución y sustentabilidad del programa. En una de las escuelas que visitamos, su director y el jefe de UTP tienen la total confianza de que Mejor Escuela les permitirá aumentar en al menos 32 puntos su puntaje SIMCE al final de la intervención, permitiéndoles así cumplir con los compromisos asumidos con el Mineduc en el marco de la SEP.

Efectos del programa en procesos relevantes del establecimiento

Según la teoría de Mejor Escuela, para que un aumento observado de resultados de aprendizaje de los alumnos pueda ser atribuido (al menos en parte) al programa, tienen que haberse producido mejoramientos correspondientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Existe consenso entre los actores entrevistados en torno a que dichos cambios se han comenzado a producir en sus establecimientos, en una extensión e intensidad más que satisfactorios para la etapa (intermedia) de desarrollo del programa en sus escuelas.

El cambio más visible habría sido la implementación de las estrategias remediales, especialmente en el área de lenguaje. En términos más generales, según

8 Así, por ejemplo, en una presentación institucional del programa se publica el cálculo de que, en promedio, entre 2002 y 2005 las escuelas asesoradas por Fundación Chile aumentaron en 28 puntos el SIMCE combinado de Lenguaje, Matemática y Ciencias.

las observaciones de aula realizadas como parte del mismo programa, nuestros entrevistados reportan una creciente y relativamente extendida adopción de los instrumentos de práctica pedagógica de Mejor Escuela: los materiales didácticos, las guías y las planificaciones de clases. Un cambio destacado insistentemente es que las clases de los profesores serían ahora más ordenadas, mejor estructuradas y articuladas claramente en torno a objetivos de aprendizaje predefinidos. En general, este mejoramiento de la enseñanza se habría producido más claramente en lenguaje y en los cursos inferiores.

Con todo, a pesar de que nuestros informantes están genuinamente convencidos de la validez de estas observaciones, es importante recordar que ellas se dan no en un contexto científico, sino como parte de una estrategia de intervención oficial de la escuela, impulsada y aplicada por las autoridades de ésta, lo cual podría afectar esta percepción.

Finalmente, para que los cambios en la didáctica sean sostenidos en el tiempo y se institucionalicen en la escuela, es preciso que se produzcan modificaciones en los procesos de gestión que dan soporte al trabajo de los docentes. También en esta dimensión los actores entrevistados tienen una apreciación claramente positiva.

Los directores de ambas escuelas estudiadas coinciden en señalar que el mayor aporte de Mejor Escuela hasta el momento ha sido ayudarles a ordenar los procesos de gestión escolar, lo cual ha regularizado y dinamizado el funcionamiento de los establecimientos. La gestión escolar es más predecible, focalizada en prioridades definidas a partir de análisis, con una perspectiva más allá de la contingencia cotidiana, con roles y responsabilidades más claros, y con dispositivos de trabajo colectivo más relevantes tanto para el trabajo docente como directivo. Por su parte, la gestión pedagógica de los establecimientos estaría adquiriendo prácticas más profesionales, como la planificación rigurosa, el análisis colectivo de problemas de enseñanza-aprendizaje, el estudio de materiales didácticos, entre otras.

Un tema importante a este respecto es saber hasta qué punto estas nuevas prácticas se han institucionalizado en las escuelas y los docentes (directivos, técnicos y de aula) han adquirido las capacidades duraderas para continuar desarrollándolas, con independencia del apoyo del consultor. Desde el punto de vista de Mejor Escuela, la pregunta es prematura: el diseño supone 3 o 4 años de acompañamiento exitoso para pensar en cierto grado de sustentabilidad. En efecto, indagados los consultores acerca de si pensaban que de producirse una retirada de su apoyo en esta etapa estos cambios podrían continuar autónomamente en las escuelas, la respuesta fue categórica: no, los cambios observados

se producen en parte porque el consultor está “empujándolos”. Hicimos la misma pregunta a directivos y docentes, y la respuesta fue exactamente la opuesta: tanto profesores como directivos, perciben que podrían mantener estos procesos, dando sustentabilidad y asimilando y guiando a eventuales nuevos miembros que se integraran a su plantel. Sin embargo, creen que no estarían preparados todavía para continuar completamente solos el proceso de mejora que representa para ellos el programa: todavía falta acompañamiento y apoyo de los consultores como para que esté sólidamente instalado en las escuelas.

Finalmente, vinculado a esta discusión, a pesar de que la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades profesionales por parte de los docentes es un objetivo intermedio clave del programa, no observamos dispositivos explícitamente dirigidos a evaluar el grado en que este objetivo se está logrando.

5. Conclusiones

Factores positivos asociados a los efectos del programa

Como ha podido verse, en términos generales el programa Mejor Escuela es percibido por los actores como una intervención de alto impacto en los procesos escolares relevantes y con gran potencial de impacto en los aprendizajes de los alumnos. ¿Cuáles serían los factores claves asociados a estos efectos positivos?

Primero, el diseño global y la estrategia de intervención del programa: se trata de una estrategia sistémica, pero con un claro foco en los procesos más directamente relacionados con las prácticas de enseñanza en las áreas claves del currículum. La estrategia reconoce los tiempos (largos) del cambio escolar, pero simultáneamente intenta mantener una dinámica de presión y acompañamiento que tensione a los actores escolares. La estrategia combina “insumos” de variada naturaleza pero complementarios: trabajo de asesoría in situ, capacitaciones fuera del establecimiento, materiales para el trabajo directo con alumnos, materiales para la planificación, consultores y especialistas de variados perfiles, evaluaciones de diferente tipo, etc.

Segundo, la calidad de los materiales proporcionados por el programa, tanto en los ámbitos pedagógicos como de gestión. Estos son reconocidos como herramientas eficaces para el trabajo concreto. El programa ha hecho un gran esfuerzo por diseñar abundante material que además de ser útil en su función directa,

proporcione a los docentes una ilustración del tipo de cambio pedagógico y de gestión que se busca instalar.

Tercero, el énfasis práctico del programa, especialmente en sus capacitaciones y en la asesoría directa de los consultores: modelar, ejemplificar, hacer vivir la experiencia que se quiere luego reproducir. No es tanto que los dispositivos del programa sean enormemente novedosos para las escuelas, como que los han podido experimentar en un alto grado de calidad y rigor.

Cuarto, la calidad del equipo profesional y la combinación de consultores pedagógicos y de gestión, complementados por especialistas en las disciplinas. Esto ya fue analizado en el cuerpo del texto. Lo esencial aquí es recordar que se trata de una combinación compleja de capacidades profesionales y cualidades personales.

Quinto, la alta estructuración de la intervención (expresada, por ejemplo, en la abundancia de “formatos” que buscan estandarizar, documentar y sistematizar los procesos), combinada con una cierta flexibilidad para acoger las emergencias o necesidades particulares de las escuelas asesoradas. Aplicar esta flexibilidad exige una buena dosis de sensibilidad y criterio por parte de los consultores y directivos del programa.

Ciertamente, también hay factores de contexto que han facilitado la implementación del programa en las escuelas. Por ejemplo, contar con equipos directivos motivados, comprometidos y reconocidos por sus comunidades escolares; ser parte de una sociedad mayor que respalda al programa ante el sostenedor; contar con apoyo financiero suficiente para plantearse una intervención multidimensional y a largo plazo.

La combinación de los factores positivos del programa y de las escuelas, ha hecho que Mejor Escuela logre optimizar el desempeño de los mismos actores escolares, muchas veces cansados por la rutina o abatidos por las dificultades.

Factores negativos potencialmente limitantes de los efectos del programa

Un riesgo que se corre ante programas de mejoramiento, que “a grandes rasgos” parecen funcionar bien, es no advertir los espacios de perfeccionamiento que aún admiten. Esta sección identifica algunos de los factores que a nuestro juicio pueden estar disminuyendo el impacto positivo de Mejor Escuela.

Resulta evidente que la propuesta de trabajo del programa es comparativamente más débil en la dimensión pedagógico-curricular del área de Matemática y del segundo ciclo de educación básica en general. Este desbalance limita las

posibilidades de Mejor Escuela de ser realmente una estrategia de cambio para el conjunto del establecimiento educacional. Además, existe un cierto desajuste entre el modelo de calidad de Fundación Chile diseñado para escuelas de buenos logros, y la realidad de escuelas de baja efectividad.

Por otra parte, ha habido aspectos del programa que no se han implementado como se planificó. Así por ejemplo, algunas características importantes del diseño de asesoría, como la frecuencia y extensión de la visita de los consultores. Al mismo tiempo, no siempre se trabajó con dos consultores. Ha habido problemas relevantes de ejecución de las planificaciones, como retrasos o insuficiencias en la entrega de materiales para trabajo con los alumnos, retraso en la devolución de los resultados de las evaluaciones, retraso y modificación del calendario de capacitaciones, etc. Siempre es importante aplicar el diseño con el mayor rigor posible, pero para un programa en fase de pilotaje esto resulta crítico: de no obtenerse los resultados esperados, nunca podrá determinarse si se debe a problemas de diseño o a limitaciones en la implementación.

Otro aspecto débil del programa ha sido su trabajo con los sostenedores, lo que se suma a un relativo desaprovechamiento de la instancia comunal para enriquecer el trabajo de asesoría y capacitación (otro que no sea la economía de escala de capacitar en grupos u optimizar el tiempo de visitas de los consultores). En efecto, en su intención de potenciar el mejoramiento escolar a nivel local trabajando con varias escuelas públicas de una misma comuna, Mejor Escuela ha tenido una mirada más bien reducida al establecimiento escolar.

Finalmente, algunos instrumentos de cambio pueden perder su potencial transformador si son usados de manera inapropiada. Fue claro para nosotros que existe un riesgo de ritualización en la forma en que se han estado usando ciertos dispositivos incorporados a nivel de la escuela, como las observaciones de clases. A nivel del trabajo interno de la coordinación del programa, advertimos también un riesgo de burocratización producto de las exigentes y hasta en cierto modo excesivas demandas de documentación.

Existe también una segunda dimensión de factores negativos que hemos identificado, asociados al contexto en que ha debido operar el programa, y que parecen estar afectando su potencial de impacto.

A nivel de los sostenedores educacionales, ha habido incumplimiento de algunos compromisos asumidos con el programa, incluso como pre-requisitos (como horas docentes). Además, en algunos casos, hay una falta de capacidad

técnica de los equipos de trabajo de los sostenedores, cuando no completa ausencia de personal técnico que pudiese apoyar el desarrollo del programa y ser su contraparte local. Para mejorar las escuelas municipales no basta conseguir que el sostenedor “deje hacer”, se requiere una participación activa de apoyo y –en ocasiones– intervención.

Es innegable que existe una fracción de docentes no comprometidos con estos procesos de cambio, que responde con fuertes resistencias iniciales al programa (a pesar de su carácter voluntario). Al parecer, existiría entre algunos docentes cierta resistencia hacia las asesorías y los programas de intervención, seguramente porque implican más trabajo “paralelo” a las obligaciones pedagógicas sin que se vislumbren mejoramientos.

A pesar de que formalmente Mejor Escuela requiere ser un programa exclusivo a nivel de cada escuela intervenida, la práctica muestra que esto no es así, provocando cierta sobrecarga de trabajo. En algunos casos Mejor Escuela puede apoyar a los establecimientos para procesar más estratégicamente estos otros procesos, pero generalmente lo que ocurre es una competencia por los escasos tiempos docentes y escolares en general.

También se da la situación de docentes con débil formación inicial que obtuvieron su título en procesos de regularización o programas no tradicionales de formación inicial, lo que dificulta en su caso la adquisición de nuevas competencias profesionales como las que intenta transferir Mejor Escuela. Esto es más grave porque –a juicio de los directivos de las escuelas estudiadas– este tipo de docentes se encuentra contratado en una mayor proporción en este tipo de escuelas en comparación con la situación nacional.

Por último, la presencia de dinámicas locales de segregación y selección escolares entorpece los procesos de mejoramiento y dificultan “artificialmente” el trabajo pedagógico en las escuelas participantes en el programa, todas ellas municipales y sirviendo a una población de NSE Bajo. Por ejemplo, los mejores alumnos de estos colegios serían tentados por establecimientos particulares subvencionados para abandonar la escuela municipal; inversamente, alumnos que no son admitidos en otros establecimientos son recibidos en éstos, lo cual no solo conforma una población escolar con mayores dificultades, sino que modifica dicha población escolar perdiendo lo avanzado y obligando a “comenzar de nuevo” con los nuevos alumnos.

Fuentes consultadas

Fundación Chile

1. Propuesta a la Secreduc / Propuesta para escuelas críticas.
2. Presentación del proyecto de escuelas críticas (Diapositivas).
3. Informe Final Proyecto de Apoyo a la Sustentabilidad del Proceso de Mejoramiento de Escuelas con plan de asistencia técnica de la Región Metropolitana, 2002. 2005.
4. Características de la Fundación Chile.
5. Programa Mejor Escuela. Educación de Calidad para Escuelas Básicas (10/2006).
6. Programa Mejor Escuela. Más oportunidades para el aprendizaje (07/2008).
7. Cuadro de Costos (enviado por la Fundación Chile).
8. Listado de escuelas con la que trabaja la Fundación Chile.
- 9.

Escuela 1

1. Misión, visión y objetivos institucionales.
2. Organigrama de la escuela.
3. Plan de Mejoramiento 2007 (Definitivo) 31/05/2007.
4. Guías para Diagnóstico Institucional.
5. Pauta Diagnóstico Final.
6. Resultados de Evaluación de Comprensión Lectora.
7. Matriz de Resultados Diagnóstico SEP.
8. Ley SEP (Diapositivas).
9. Descriptores y Evidencias.

Escuela 2

1. Plan de Asesoría 2008.
2. Informe Final Programa Mejor Escuela. Gestión de procesos 2007.

Proyecto Lector Antofagasta
Sociedad de Instrucción Primaria

Juan Pablo Valenzuela

Alejandra Osses

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	2005
Nombre institución ejecutora	Sociedad de Instrucción Primaria
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	SIP – Gestión Educativa
Colegios que han pasado por el programa	0
Colegios que asesora actualmente	8
NSE de los colegios asesorados	- Medio Bajo (3 escuelas) - Medio (5 escuelas)
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	Municipal
Cobertura territorial	- Región de Antofagasta: Antofagasta, Mejillones y San Pedro de Atacama

Resumen

El Proyecto Lector implementado por la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP),¹ en la ciudad de Antofagasta desde 2005 busca capacitar a los docentes en la implementación regular del método Matte en la escuela, a través del modelamiento de clases y acompañamiento en aula, así como instalar el uso sistemático de la biblioteca escolar como una manera de desarrollar hábitos lectores. El modelo que SIP utiliza está sustentado en el tradicional método Matte de enseñanza de la lectoescritura, el cual está presente en sus escuelas desde la segunda mitad del siglo XIX. Adicionalmente, el programa pretende mejorar la gestión directiva mediante talleres que relevan la importancia de involucrarse permanentemente en los temas pedagógicos de la escuela.

SIP trabaja directamente en la sala de clases con los docentes involucrados en el proyecto –modelando clases y acompañando el proceso de aprendizaje– y apoya a la bibliotecaria o encargada del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) en la implementación de la metodología de trabajo que utiliza SIP en esta área.

1 SIP inició el año 2008 una alianza estratégica con la Fundación Reinaldo Solari con el fin de transferir metodologías y prácticas pedagógicas a diferentes instituciones. Como consecuencia, desde el año 2009, AptusChile asume la responsabilidad de asesorar todas las escuelas en la implementación de este modelo.

En la ciudad de Antofagasta ninguna escuela ha finalizado aún el ciclo de asesoría, por lo que no se tiene datos sobre su impacto; sin embargo, SIP ha generado evidencia que da cuenta de un alto compromiso de los docentes con las nuevas estrategias implementadas, pero que a nivel de resultados de los alumnos es más bien heterogénea: algunas escuelas han logrado avances, pero éstos no son generalizados para todas las escuelas o cursos que reciben asesoría.

1. Historia y antecedentes del programa

Institución que alberga el programa

La Sociedad de Instrucción Primaria Red de Colegios es una corporación laica, sin fines de lucro, fundada en 1856. Dada la dificultad que representaba para el Estado hacerse cargo de un 86% de analfabetización, los fundadores de la SIP asumieron el desafío de contribuir en el campo educativo desde el sector privado, centrándose especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

El foco de la SIP es formar académica y valóricamente a la mayor cantidad de niños y jóvenes de familias con dificultades económicas. La principal característica de la SIP es el método que utiliza para la enseñanza de la lectoescritura, publicado por Claudio Matte en 1884, quien donó los derechos de las ventas de su silabario a esta institución.

Al año 2008, la SIP administra 17 colegios particulares subvencionados en 13 comunas de la Región Metropolitana; más uno que se creará en 2009 en la comuna de San Bernardo. Los recursos provienen en orden jerárquico, de los ingresos estatales que entrega el Mineduc, de los aportes realizados por los padres vía financiamiento compartido, y de donaciones de benefactores que no se destinan a la gestión operacional, sino a proyectos específicos.²

Adicionalmente a la Red de escuelas SIP, la institución realiza cuatro tipos de servicios externos: cursos abiertos de perfeccionamiento; evaluaciones SIP bajo el modelo de Pruebas de Nivel (PDN) desde kínder a tercero medio; textos y material de apoyo para la enseñanza; y por último y foco de este estudio, asesorías a escuelas que no son parte de la Red de colegios bajo su administración.

2 Por ejemplo, la construcción del nuevo colegio ha sido financiada a través de una donación.

Asesorías externas SIP

Debido a la disminución de la tasa de natalidad en Chile, la SIP determinó que el crecimiento de la institución ya no iba a centrarse en formar nuevos colegios,³ sino en ayudar a otros colegios, a través de asesorías y transferencias pedagógicas. Formalmente, la asesoría externa SIP comenzó en 2005,⁴ cuando el Departamento Pedagógico de la institución comenzó a trabajar en proyectos de intervención pedagógica en distintas escuelas en regiones y también de Santiago que solicitaron apoyo, lo que se definió como línea estratégica de la institución el año 2006.

El área que se hace cargo de las asesorías externas es SIP-Gestión Educacional, división que, en 2008, asesora a 41 escuelas, de las cuales la mitad está trabajando con el mismo programa que se desarrolla en Antofagasta, foco de este estudio.

SIP ha establecido como requisito para ingresar a su programa de asesoría que la escuela tenga altos índices de vulnerabilidad, bajos resultados en el SIMCE y, en este último año, que los equipos directivos estén fuertemente comprometidos con el proyecto.

Las asesorías externas tienen como objetivo transferir los resultados obtenidos por las escuelas SIP a otros colegios de escasos recursos. Básicamente, lo que se hace es replicar el modelo que la SIP ha implementado en sus propias escuelas, lo que requiere capacitar a los profesores, evaluar a los niños, visitar las escuelas y hacer un seguimiento mensual, dejando capacidades instaladas en los colegios para asegurar la continuidad de los resultados. SIP comparte con las escuelas asesoradas metodologías y estrategias efectivas de aprendizaje para apoyar escuelas que presenten deficiencias en el área de Lenguaje.

El contacto con las escuelas ha sido establecido bajo dos modalidades diferentes. Una de ellas es la iniciativa del director. En este caso, el director interesado en instalar el método Matte en su escuela, se contacta con la SIP para saber cómo proceder para lograr ese objetivo.⁵ Una segunda modalidad es a través de una empresa donante que esté interesada en hacer un aporte financiero en una zona determinada, la cual contacta directamente a la SIP. A continuación,

3 Con la excepción del que ya estaba en carpeta para 2009.

4 En el año 2004 se realizó la selección y el diagnóstico de las primeras escuelas que participarían.

5 Al año 2008, SIP tiene dos escuelas que funcionan con esta lógica, una en Alto Hospicio y otra en Guanaqueros.

la SIP ofrece el servicio de asistencia que se podría implementar con los recursos financieros de los cuales dispone la empresa donante. En este modelo la empresa financista es quien establece el vínculo con el sostenedor, o la autoridad local que corresponda, y quien coordina el recorrido preliminar que la SIP realiza por las diferentes escuelas del lugar para evaluar cuáles podrían ingresar al programa. Esta es la modalidad que se utilizó en la Región de Antofagasta, con la única diferencia que fue la empresa donante la que decidió cuáles serían las tres escuelas iniciales que serían parte del proyecto.

Proyecciones de las asesorías externas: rediseño de modelo y creación de nueva entidad

Para el año 2009, la SIP está rediseñando un modelo de transferencia que aumente el número de escuelas asesoradas. Actualmente, existe una larga lista de espera, básicamente porque no tienen la capacidad en recursos humanos para ampliar su cobertura y se prevé que con la entrada en vigencia de la SEP, serán muchas más las escuelas que solicitarán sus servicios.

Actualmente, la SIP utiliza profesores de sus propias escuelas como asesores, lo que implica que deben salir una o dos veces al mes de sus establecimientos para realizar asesoría externa. El nuevo diseño contempla un año sabático para los profesores asesores, de manera que se dediquen exclusivamente a asesorar a colegios externos a la Red SIP. La idea es llegar a tener profesores diferenciados (SIP y otros), todos capacitados en el método de asesoría SIP, principalmente para asesorar a escuelas de regiones, porque para la institución es muy costoso –en todo sentido– sacar a un profesor de su sala de clases y movilizarlo fuera de Santiago.

Con este objetivo se está creando una nueva entidad, con personalidad jurídica independiente de la SIP, que se hará cargo exclusivamente de la ATE a escuelas externas. Se espera que toda el área de servicios pueda ser transferida a esta nueva entidad, la cual podrá prestar asistencia tanto a las escuelas SIP como a establecimientos externos.

Origen y desarrollo del Programa FME-Antofagasta

El de Antofagasta es el primer proyecto formal de asesoría externa que la SIP realiza y surgió a raíz de la implementación de bibliotecas escolares que Fundación Minera Escondida (FME) contribuyó a financiar en las escuelas SIP el año 2004. Una vez terminada dicha implementación, ejecutivos de FME pusieron a la SIP realizar esta misma labor en una de las comunidades donde la minera trabajaba, en este caso Antofagasta.

En un principio se trataba solo de la instalación de bibliotecas; sin embargo en el primer viaje de inspección que realizó el equipo SIP para conocer las escuelas, durante el año 2005, se constató que una biblioteca escolar en esa comunidad sería de poca utilidad, debido al bajo dominio lector de los estudiantes de esta escuela. A raíz de ello, la SIP propuso a FME añadir un Proyecto Lector, con método Matte incorporado, lo que significó asociar la biblioteca a un trabajo con los profesores y la comunidad escolar para mejorar la lectoescritura y los hábitos lectores.

FME accedió a la propuesta y en el año 2006 comenzó el Proyecto Lector Antofagasta que contempló, inicialmente, la participación de 3 escuelas,⁶ que fueron elegidas por la FME. Estas escuelas socializaron sus resultados y su experiencia con otras escuelas de la zona, lo que significó que cinco más se pusieran en contacto con FME para solicitar su ingreso al programa, lo que da un total de 8 escuelas asesoradas: 6 en Antofagasta y 2 en San Pedro de Atacama.

Las 8 escuelas pertenecen a los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo, según la clasificación de Mineduc, y sus resultados SIMCE de cuarto básico se encuentran entre los 226 y 244 puntos en Lenguaje, los 220 y 263 puntos en Matemática y los 215 y 258 puntos en Comprensión del Medio.

2. Diseño del programa

Como se señaló, el programa en Antofagasta es la primera asesoría externa que tuvo la SIP y a la fecha (diciembre de 2008), el 50% de las escuelas asesoradas por SIP trabajan con este mismo modelo. En este sentido, las experiencias recogidas de este proyecto le han servido a la SIP para modificar el diseño y trabajo que ofrecen a todos los establecimientos asesorados.

Objetivos del Proyecto Lector-Antofagasta

El Proyecto de asesoría a las escuelas de la Región de Antofagasta tiene como foco inicial el apoyo en Lenguaje a primeros y segundos básicos y kínder a través del método Matte y la implementación de bibliotecas escolares.

El programa tiene como objetivo asegurar la lectura y la escritura fluida y com-

6 Dos en Antofagasta y una en San Pedro de Atacama.

prensiva de los alumnos al finalizar primer año básico; y estimular en ellos la práctica de la lectura por placer. Para esto, SIP capacita a los docentes de primer año básico en el método Matte de lectoescritura y a toda la comunidad escolar en el uso apropiado de la biblioteca para desarrollar así hábitos lectores. El origen del Proyecto se sustenta en la idea de desarrollar el vocabulario a través de la expresión oral y escrita; esto ya que, a juicio de SIP, una pobre expresión oral o escrita traba considerablemente el proceso de aprendizaje y contribuye a la confusión de ideas, lo que no permite concentrarse en la elaboración del pensamiento.

Los objetivos específicos del Proyecto Lector son:

- Mejorar las habilidades lectoras de toda la comunidad escolar;
- Desarrollar el lenguaje e incrementar el vocabulario;
- Desarrollar la capacidad de leer con una velocidad y comprensión adecuada;
- Proporcionar al profesorado el material necesario para su estudio personal y para enriquecer o complementar sus clases;
- Despertar el interés por los libros;
- Desarrollar la capacidad de expresarse por escrito como consecuencia del desarrollo de la habilidad de leer en forma rápida y comprensiva;
- Desarrollar el entusiasmo por el saber y el conocer;
- Desarrollar la capacidad de investigar y aprender solos;
- Lograr que los alumnos prolonguen la jornada escolar realizando actividades relacionadas con la lectura;
- Difundir la lectura hacia la comunidad adulta que rodea a los niños, es decir padres y profesores.

Cambios que ha experimentado el diseño del programa durante su aplicación

El diseño inicial del programa se ha modificado en función de las necesidades que se detectan en las escuelas y de la propia demanda que éstas realizan.

Ampliación del proyecto a todo el ciclo básico

El primer cambio importante que se realizó al diseño fue la ampliación de la cobertura hacia todo el primer ciclo básico. Esta fue una necesidad detectada por la intervención SIP y, además, solicitada por las escuelas participantes.

Esta ampliación de la cobertura se determinó luego de un proceso de seguimiento que realizó SIP en relación con las capacidades que está instalando en las escuelas, básicamente para lograr que las contrapartes (tanto los financistas como las propias escuelas) vieran el valor agregado del proyecto. Para ello, en cada escuela se aplicó una evaluación en los niveles que no estaban participando del proyecto; los resultados mostraron el impacto que éste ha tenido: *“en los niveles asesorados por SIP los niveles de logro están muy cercanos a los de nuestras escuelas, en tanto en el resto de los niveles no se obtuvo más del 20% o 30% de logro”* (coordinadora general ATE-SIP). A partir de estos resultados, SIP tomó conciencia de la importancia de impactar en el ciclo completo, porque los vacíos detectados en tercero y cuarto básico eran importantes.

Por el momento, esta ampliación de la cobertura significa la implementación de talleres de capacitación complementarios en Lenguaje y Matemática para los profesores de ambos niveles. A partir de 2009, se pretende hacer asesoría directa también a los profesores de tercero y cuarto básico y, además, incorporar al programa la asesoría directa en Matemática y Ciencias para todo el ciclo, ya que hasta ahora solo se ha centrado en Lenguaje.

Inclusión del equipo directivo en la asesoría

El segundo cambio tiene relación con los actores con los cuales SIP se relaciona al interior de la escuela. Al comienzo, el programa era muy acotado, de profesor-asesor SIP a profesor de la escuela, y no había un involucramiento general de esta última en el proceso, ni un trabajo directo con el equipo directivo. En el análisis del año 2007, SIP se dio cuenta de que era muy difícil avanzar si no existía un equipo directivo comprometido, por lo que en 2008 decidieron implementar talleres de gestión directiva que permitieran involucrar a directores, jefes de UTP, orientadores e inspectores en el desarrollo del proyecto: *“...se puede capacitar muy bien a un profesor y lograr mejores resultados, pero si el director no se comprometía se experimentaban retrocesos importantes, por ejemplo, porque cambiaban de curso al profesor capacitado con el método Matte y había que capacitar a otro”* (coordinadora general ATE-SIP).

En estos talleres, SIP busca asociar la gestión directiva con la forma de dirigir las acciones pedagógicas al interior de las escuelas, porque lo que se observa es que los directores no se vinculan con el tema pedagógico, y solo se abocan a lo administrativo. La estrategia fue seleccionar a los mejores directores/as SIP y pedirles que realizaran estos talleres, en los cuales se aborda lo relativo a la gestión directiva y la planificación que actualmente exige la Ley SEP.⁷

7 Cabe notar que desde el inicio del proyecto, en una de las escuelas de San Pedro de

Incorporación de una coordinadora regional

Una última modificación al programa, fue la incorporación de una coordinadora regional que reside en Antofagasta, principalmente a raíz de la ampliación del programa a otras escuelas. Esta coordinadora se encarga de visitar las escuelas de manera más regular, tomar evaluaciones que las asesoras no alcanzaron a realizar en oportunidades anteriores y mantener comunicación permanente con las asesoras luego de las visitas.

Impacto de los cambios en las Asesorías Externas SIP: Modelo Clásico

De la experiencia con el Proyecto Lector-Antofagasta y de los cambios que sufrió el diseño de este programa aparece el modelo clásico de Asesorías Externas SIP. Desde el año 2009 –y en concordancia con el proceso de creación de la nueva entidad SIP de Asesorías Externas– se espera que todas las escuelas que se incorporen a un programa de asesoría SIP tengan el diseño antes descrito.

A modo de resumen, este diseño tiene varios focos: Gestión administrativa, contable y presupuestaria; pedagogía y transformación cultural (*coaching* directivo); Lenguaje en kínder (apresto); método Matte de primero a cuarto básico; focalización de ejes temáticos (complementario a método Matte) en Matemática y Ciencias de kínder a cuarto básico. Existen escuelas que tienen un programa integral, que incluye todos estos focos, y otras escuelas que tienen solo algunos de estos componentes.

En general, y dependiendo de los recursos financieros y humanos con los que se cuenta, se trata de abarcar todo el primer ciclo básico, con una lógica de ajuste al marco curricular (en kínder y primero básico) y un programa remedial inserto (de segundo a cuarto básico).⁸ Lo que SIP busca es que, al finalizar el primer ciclo básico, los niños logren las competencias y habilidades necesarias, definidas en los Contenidos Curriculares Mínimos del Mineduc para este ciclo.

En cuanto a la implementación de los focos, en una primera fase se trabaja la transformación cultural y el método Matte en kínder (apresto) y primero básico; el segundo año se realiza un seguimiento de la transformación cultural y de la implementación del método Matte en primero básico, y se amplía el programa a segundo básico y al subsector Matemática. El tercer año se hace seguimiento de todo lo ya implementado y se amplía a Ciencias. La idea es que al cabo de 4 años se logre abarcar todos los focos de asesoría.

Atacama se realiza, además, apoyo a la gestión escolar.

8 En estos niveles no se puede aspirar a una asesoría con lógica de ajuste curricular porque los vacíos son mayores.

Componentes y diseño de implementación del Proyecto Lector-Antofagasta

El Proyecto Lector que SIP implementa tiene dos componentes principales: el método Matte y las bibliotecas escolares.

El método Matte

El método Matte, creado por Claudio Matte en 1884, parte del postulado que un niño debe comprender el sentido de cada palabra, sentirse involucrado con ella, conocer el sonido de las letras que lo componen y entender que un conjunto de sonidos es lo que compone cada palabra. El objetivo de este método es que el niño aprenda a leer y escribir en forma paralela. Es por eso que trabaja con un método que por definición es fonético-analítico-sintético; esto significa que el niño conoce simultáneamente la letra y su sonido como primera etapa en el proceso de aprender a leer. En un primer período de sensibilización, al niño se le enseña que la letra se lee como suena,⁹ para no confundir su proceso de aprendizaje.

La segunda etapa de aprendizaje coincide con el comienzo del segundo semestre y es mucho más rápida, con un promedio de dos días para cada lección. A partir del segundo semestre el niño ya es capaz de leer de corrido y, si es muy bueno, en noviembre el grupo curso ya puede leer todas las lecturas del método. Este método no demanda altos costos pero requiere de un perfeccionamiento especial para los profesores.

El propósito de SIP es que a fines de primero básico los niños estén leyendo de forma correcta y comprensiva historias de más de diez párrafos.

Uno de los requerimientos que SIP hace a las escuelas es que el mismo profesor acompañe un curso en primero y segundo básico. Luego, cuando termine el año escolar con segundo básico, se le solicita que baje nuevamente a primero. Esto asegura que el profesor quede bien capacitado y, de cierta manera, dé sustentabilidad a los resultados, pues un profesor que maneja el método Matte correctamente, es capaz de capacitar a otros profesores cuando la asesoría termina.

Biblioteca escolar

El segundo componente de este programa es la biblioteca escolar, la cual tiene por objetivo lograr en la comunidad escolar el gusto y goce de la lectura, lo

9 Por ejemplo, para la palabra “ojo”, primero se enseña los sonidos de las letras por separado: la “o”, la /j/ (no “jota”) y la “o”. Entonces la palabra es la suma de los sonidos “o + j + o”.

cual implica ampliar el marco cultural de los profesores, apoderados y alumnos de las escuelas.

Se espera que el niño se integre a la biblioteca desde primero básico. Cuando ya cumplió las metas mínimas y aprendió a leer, pasa a una segunda etapa que lo capacita para pedir libros de su nivel. Los alumnos pueden ir a la biblioteca durante los recreos, o pedir los libros para llevarlos a su casa. Así aprenden desde pequeños a gozar de la lectura y cuidar de los textos.

Una vez que la biblioteca ha sido implementada, se perfecciona a una persona (profesor, apoderado o un externo), que tenga una dedicación exclusiva de 10 horas diarias para la biblioteca y se le solicita a la escuela que trate de mantener a esta persona en su puesto, para evitar la rotación en el cargo.

Cuando la biblioteca y el bibliotecario están instalados, el profesorado, la dirección, los auxiliares y los apoderados de la escuela que deseen participar del Plan Lector, deberán tener un curso de capacitación de 45 horas presenciales, el que es dictado por distintos profesores expertos. Una vez terminadas las capacitaciones, en conjunto con los profesores y directivos, se planifica el programa a realizar del Plan Lector (uso de la biblioteca) por edades, tomando en cuenta un diagnóstico realizado a los alumnos previamente y el trabajo realizado con los profesores durante el curso de perfeccionamiento.

Una vez que todos los actores involucrados en el proceso de asesoría están capacitados, y que las salas de clases están aprovisionadas con los implementos para aplicar el método Matte, comienzan las visitas de asesoría a fines de marzo.

El programa que SIP implementa en las escuelas es muy estructurado, no sufre cambios, aunque sí se adapta a las necesidades de las escuelas en términos de los estilos de trabajo que se utilizan y las actividades que se desarrollan para lograr las metas propuestas. Sin embargo, para que SIP pueda prestar su apoyo técnico a una escuela específica, es indispensable que ésta acepte como componentes obligatorios del Programa Lector las acciones de planificación anual y la aplicación sistemática del método Matte. La negociación con las escuelas se concibe actualmente solo en términos de las decisiones que debe tomar la escuela en relación a su Plan de Mejoramiento SEP.

Relación con el sostenedor

En la relación que se establece con el sostenedor, SIP reconoce que hay un déficit. Hasta ahora, SIP no había tenido más que un contacto formal con este actor,

ya que su trabajo se desarrolla intensamente en la escuela y quien financia es una entidad privada, por lo que es a estos últimos a quienes SIP debe rendir cuentas. Sin embargo, SIP ha tomado conciencia de la importancia que tiene el sostenedor para asegurar la sustentabilidad de los logros obtenidos por las escuelas, sobre todo considerando que es él quien decide en los aspectos concernientes a la planta docente. A raíz de ciertos problemas que se han debido enfrentar en las escuelas –ausentismo de profesores los días de las visitas de los asesores, cargos ocupados por personas no competentes, licencias reiteradas de los docentes, no involucramiento con el programa–, SIP ha decidido involucrar al sostenedor de las escuelas en el programa, informándole del trabajo que se está realizando para que pueda valorar los logros obtenidos y contribuir desde su cargo a mantener los resultados.

Financiamiento del programa

Aunque SIP asesora 8 escuelas en la región de Antofagasta, todas ellas con Programa Lector y financiadas a través del apoyo FME, las 2 escuelas participantes del programa localizadas en San Pedro de Atacama son financiadas con recursos separados de las escuelas de la comuna de Antofagasta; de hecho, el equipo asesor y las fechas de visita de las asesoras también son diferentes.

Para efectos de este estudio, el equipo de SIP accedió a proporcionarnos información financiera detallada en relación a las 6 escuelas de la comuna de Antofagasta. El total del monto aportado por FME para este proyecto está suscrito a la Ley de donaciones.

SIP estima que el costo aproximado del primer año de asesoría para cada escuela es de 20 millones de pesos, el cual varía de acuerdo a la matrícula total de la escuela y los costos asociados a la distancia de la escuela en relación a Santiago (pasajes y viáticos). Para el segundo, tercer y cuarto año de asesoría el costo aproximado por escuela es de 15 millones de pesos anuales. Como estimación, los encargados financieros indican que el costo varía entre un 50% (para escuelas ubicadas, por ejemplo, en Iquique, Antofagasta o Calama) y un 20% (para escuelas ubicadas a menos de 500 kilómetros de Santiago).

El costo del programa no experimenta una variación directa si se reduce o incrementa el número de escuelas; sin embargo, la participación de más de 5 escuelas posibilita que las capacitaciones se realicen en la comuna, ciudad o región donde éstas se ubican, evitando que las empresas o los municipios incurran en gastos adicionales de traslado y estadía de los docentes en Santiago, reduciendo el costo por el servicio de la ATE.

La estructura de costos para la implementación del primer año del programa de la SIP está compuesta de la siguiente manera:

Tabla 1. Estructura de Costos del Proyecto – FME Antofagasta (6 escuelas de la comuna de Antofagasta), para el primer año de asesoría.

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	17,24
Honorarios a Personal Permanente	(17,24)
Pasajes y Viáticos	45,98
Equipos y Materiales No Fungibles	9,20
Fungibles	11,49
Gastos Generales	16,09
TOTAL	100,00

Fuente: Elaboración y cálculos propios, basados en datos proporcionados por SIP.

De acuerdo a lo expresado en la Matriz de Costos, los componentes considerados en implementación del programa tienen la siguiente importancia relativa: los pasajes y viáticos corresponden al ítem con mayor importancia dentro del costo total, representando el 46%; le sigue el componente de recursos humanos, el cual representa el 17% y, específicamente, abarca los honorarios a personal permanente. Luego, con un 16% están los gastos generales. El componente Fungibles, representa el 12% e incluye las jornadas de capacitación y evaluaciones. Por último, los gastos en equipos y materiales no fungibles representan el 9%.

El costo del proyecto para la escuela de San Pedro de Atacama, que inició el proceso de asesoría el año 2006,¹⁰ era de aproximadamente 66 millones de pesos. No se dispone del desglose de gastos, pero se asume que el mayor porcentaje (al igual que para las 6 escuelas de la comuna de Antofagasta) corresponde a los pasajes y viáticos del equipo que va a las escuelas.

Recursos Humanos

Actualmente, el equipo que realiza las asesorías externas de SIP se compone de una directora de programa a nivel nacional (de profesión parvularia), cuatro

10 Recordar que una nueva escuela de esta comuna se incorporó al proyecto el año 2008.

coordinadoras de proyecto (todas profesoras¹¹) y 40 profesoras asesoras. La directora y las cuatro coordinadoras de proyecto son las encargadas de gestionar el programa, tanto a nivel pedagógico (asesoras y escuelas), como administrativo (donante) de todos los colegios asesorados por la SIP.

El equipo que trabaja en las 6 escuelas de la comuna de Antofagasta se compone de una coordinadora de proyecto, una profesora de kínder, 3 profesoras de primero y segundo básico especialistas en Lenguaje, y 2 bibliotecarias. Cada profesora asesora tiene a su cargo 2 escuelas.

En las escuelas de la comuna de San Pedro de Atacama, trabaja la misma coordinadora de proyecto, más una profesora de Kínder, una de primero y segundo básico especialista en Lenguaje, una bibliotecaria y, además, en una de esas escuelas –donde se implementa además apoyo a la gestión–, una orientadora.

Coordinadoras

El rol de las coordinadoras de proyecto es organizar el trabajo de cada proyecto a nivel operativo, esto significa organizar y planificar las visitas de las asesoras, mantener contacto directo con las escuelas y el financista, analizar la información que entregan las asesoras luego de cada visita y elaborar los reportes correspondientes.

Para las coordinadoras no hay una etapa de capacitación, pero sí tienen un período de inducción a la SIP a través de pasantías en las escuelas de la Red. Por ejemplo, una vez a la semana destinan una pasantía en una escuela para observar la enseñanza de la lectura con el método Matte en los primeros básicos, la siguiente semana observan los kínder en sus clases de Lenguaje, la siguiente van a la biblioteca y por último, acompañan al director.

Profesoras Asesoras

Las profesoras asesoras son mayoritariamente profesoras de aula en la Red de escuelas SIP, y salen de su escuela dependiendo del proyecto en el cual trabajan. En el caso de Antofagasta salen por cuatro días una vez al mes. Las que asesoran a escuelas dentro de Santiago, salen dos días al mes.

Para las asesorías directas en las escuelas, el Departamento Pedagógico de SIP selecciona profesoras que obtengan sostenidamente en el tiempo los mejores

11 Todas han tenido experiencia en aula y luego se han integrado a otras instituciones, ya sea similares a SIP, que realicen ATE o de investigación.

rendimientos de sus alumnos en las pruebas internas; que sean reconocidas por su grupo de pares y que, por lo tanto, la directora (o persona responsable al interior de su escuela) valide sus capacidades y competencias profesionales y personales para realizar asesoría; y que tenga disponibilidad horaria.

En general, el equipo de profesoras asesoras no varía en un proyecto, aunque cada año cambian de escuela con el objetivo de apoyar desde distintas perspectivas profesionales y experiencias laborales. Además, la idea es que no se produzca un acostumbramiento de la escuela a una asesora en particular.

3. Implementación del programa

Para el estudio en terreno se seleccionaron 3 escuelas, dos ubicadas en la comuna de Antofagasta y una en la comuna de San Pedro de Atacama. De estas escuelas, dos iniciaron la asesoría el año 2006, mientras que la otra lo hizo el año 2007.

Fase inicial: diagnóstico, capacitación y comienzo de la asesoría

El Programa SIP siempre tiene el mismo proceso inicial. Comienza el año previo al inicio de la asesoría, alrededor del mes de septiembre, cuando la coordinadora de proyecto se reúne con toda la comunidad escolar (sostenedor, equipo directivo y docentes) y el financista, para presentar el proyecto. En esta visita, se resuelven dudas en relación al proyecto y su implementación, y se muestran los materiales que serán utilizados.

Luego, alrededor de noviembre se da inicio a la etapa de diagnóstico, que dura alrededor de tres meses y contempla una evaluación de toda la escuela en función de los requerimientos que establece la Ley SEP.¹² Los instrumentos aplicados en esta etapa son elaborados por el Departamento Pedagógico de la SIP y probados en sus propias escuelas antes de ser externalizados.

En las 3 escuelas estudiadas, el diagnóstico contempló la aplicación de pruebas de lectoescritura y, aunque también está considerada la aplicación de evaluaciones de velocidad lectora, en las 2 escuelas que comenzaron la asesoría en el

12 Antes de la promulgación de esta ley solo se realizaba un diagnóstico en lectoescritura, que duraba un mes.

año 2006 éstas no se realizaron pues en la visita diagnóstica del año 2005 “se pudo constatar que un porcentaje muy bajo de alumnos lograba leer y escribir párrafos coherentes con oraciones completas y se optó por no presionarlos”.¹³ Para estas escuelas, la evaluación de la velocidad lectora se aplicó a fines del primer año de asesoría, en tanto en la escuela que inició la asesoría en 2007 se aplicaron ambas evaluaciones durante el diagnóstico. Luego, como parte de la etapa de diagnóstico, la primera semana de diciembre se aplican PDN a los cursos involucrados en la asesoría.

A fines del mes de noviembre, los directores y/o jefes de UTP de las escuelas que serán asesoradas visitan algunas de las escuelas SIP en Santiago, muchas de las cuales tienen altos índices de vulnerabilidad social. En estas visitas los directores entran a las salas de clases y pueden observar *in situ* el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en las escuelas SIP. A juicio de SIP, y de la mayor parte de las directoras y profesoras entrevistadas, la principal ventaja que tiene esta metodología al inicio del programa, es que se pueden observar colegios que ya están funcionando y verificar los resultados que se obtienen. Esto permite que se produzca tanto una legitimación del proyecto como un compromiso con el mismo.

En el mes de enero se realiza la capacitación en el método Matte a los profesores de los niveles que participarán en la asesoría.¹⁴ Esta capacitación es muy intensa, se aborda la planificación para todo el año y dura una semana.

Es importante destacar que, previo a la capacitación y partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas de velocidad lectora y las PDN, SIP selecciona (en conjunto con el director) a los profesores que participarán en ella. Esto significa, por ejemplo que si en las PDN un profesor obtiene malos resultados, SIP recomienda que sea un profesor de buenos resultados el que sea capacitado en el método Matte. Esto posibilita que este profesor pueda capacitar directamente a los profesores que no asistieron al curso de enero.

Es en la instancia de capacitación en la que se logra el compromiso de los docentes,¹⁵ lo que facilita en gran medida la llegada de las profesoras asesoras

13 Informe año 2006, “Proyecto de intervención en escuelas de la Región de Antofagasta”. Enero de 2007.

14 La asistencia de los directivos hasta ese momento era voluntaria; a partir de los proyectos iniciados en el año 2008 los directivos están obligados a asistir.

15 En los cursos, las asesoras aplican el método Matte con los profesores, les entregan material y hacen juegos de rol donde, por ejemplo, un profesor debe hacer una lección al resto de sus colegas y éstos deben actuar como alumnos.

a las escuelas, no solo porque son ellas las que realizan la capacitación, sino porque en este perfeccionamiento se “encanta” a los docentes con el proyecto.

Luego, antes del inicio del año escolar, se implementa la escuela con los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto (pizarras cuadrículadas, libros, carpeteros). La primera semana de marzo las profesoras empiezan a trabajar en el apresto para la lectura y la escritura, la segunda semana de marzo se produce la primera visita y en ella la asesora hace la primera lección del método para que la profesora aprenda cómo trabajar. El diseño del programa supone que no deben pasar más de tres semanas entre la primera y la segunda visita; luego las visitas son mensuales.

Tanto profesores como directores indicaron que al inicio del año escolar se realizó una reunión con los apoderados, en la cual se explicó en qué consistiría el apoyo que la SIP iba a iniciar en la escuela y se pedía su compromiso en el desarrollo del proyecto. Solo en una de las escuelas esta reunión se realizó con presencia de la asesora.

*Fase de implementación del programa*¹⁶

SIP trabaja directamente en la sala de clases con los docentes involucrados en el proyecto, modelando clases y acompañando el proceso de aprendizaje y en la biblioteca, apoyando a la bibliotecaria o encargada del CRA en la implementación de la metodología de trabajo que utiliza SIP en esta área.

En relación al tiempo que pasan en cada escuela, algunas asesoras indicaron que un día de visita por escuela les parece bien, pero creen que sería mejor que a las escuelas más deficitarias se les dedicara un poco más de tiempo durante las visitas.

La asesoría efectiva que SIP ha implementado en las escuelas incluidas en este estudio se ajusta al diseño previamente elaborado, sobre todo en los primeros básicos, principalmente porque estos cursos parten de cero. En segundo básico es diferente porque, aunque muchos niños vienen del nivel anterior y el profesor ya maneja el método, se reciben muchos niños nuevos. En estos casos, se ha realizado un reforzamiento adecuado a la forma de trabajar con esos alumnos.

16 Es importante mencionar que las opiniones de las asesoras entrevistadas no se refieren únicamente al proceso de asesoría implementado en las escuelas visitadas para este estudio, ya que, tanto asesoras-profesoras de aula como asesoras-bibliotecarias, asesoran a más de una escuela al mismo tiempo, y sus percepciones respecto del programa están permeadas por las distintas experiencias que han enfrentado.

En segundo básico, las asesoras de la escuela que inició la asesoría en 2007, perciben que el trabajo ha sido un poco más difícil:¹⁷ a las profesoras de la escuela les ha costado aplicar la forma de trabajo SIP, básicamente a causa de la multiplicidad de contenidos que pueden ser trabajados en una misma clase, *“ellas trataban un contenido y no otro, es decir si durante todo un día trabajaban comprensión, les ha costado asumir que en ese mismo día pueden ver otro contenido, como gramática o vocabulario”* (asesora). Además, la planificación de este nivel ha sido un poco más compleja de aplicar, ya que *“es primera vez que lo están haciendo y se requiere de un aprendizaje de las profesoras de la escuela”* (asesora).

Resistencias iniciales y legitimación de las asesoras

Aunque el programa logra el compromiso de los docentes, las asesoras observan que de todas formas al principio se advierte un cierto rechazo y se ve el programa como una intervención, pero ellas se encargan de establecer una relación personalizada de profesor a profesor, en la cual les cuentan cómo ha sido su experiencia, haciéndoles ver que ellas son un par, que trabajan en lo mismo y enfrentan las mismas dificultades. Solo después de conversar con cada profesor separadamente se hacen actividades grupales con los profesores de un mismo nivel.

Adicionalmente, las asesoras trabajan en el aula con los profesores de manera que no sea una simple observación y supervisión, para que los profesores no sientan la presión de que la asesora va a controlar. Las asesoras le muestran al profesor cómo aplicar el método haciendo una clase demostrativa, *“esto motiva al profesor y, al mismo tiempo, aprende cómo debe seguir el proceso”* (asesora).

A través de esta metodología de trabajo con los profesores las asesoras manifiestan que la percepción de los docentes sobre el programa cambia en un espacio corto de tiempo. Una de las profesoras entrevistadas indicó que *“...yo era una de las personas que no estaba de acuerdo porque en realidad no lo conocía mucho y nos llegaba poca información..., pero cuando nos hicieron la capacitación, uno lo comienza a entender y al entrar a primer año y comparar con los otros sistemas que yo venía implementando uno se da cuenta las garantías y la forma de trabajo, que es totalmente distinta”*.

No obstante, con los profesores más jóvenes la relación es más difícil, principalmente porque según lo que perciben las asesoras, muchos de ellos están en las escuelas “de paso”, buscando algo de experiencia para continuar estudiando y acceder a cargos directivos o de investigación. Ellos aprenden el método Matte

17 Recordar que esta escuela inició el trabajo con los segundos básicos en el año 2008.

y lo utilizan, pero con muchas transformaciones, lo que significa un esfuerzo adicional para las asesoras, que deben encauzarlos constantemente en su aplicación, ya que el método debe ser aplicado sin alteraciones. En cambio, la llegada con los profesores más experimentados no ha resultado tan difícil porque ellos valoran los resultados que se obtienen y están más dispuestos a modificar su propia metodología de trabajo.

En general, desde las escuelas se percibe que el éxito de la asesoría está muy asociado a las asesoras que realizan el trabajo. Las profesoras asesoradas valoran que las asesoras sean pares en su formación y labor, aun cuando reconocen que al principio les costó adaptarse un poco al estilo de trabajo, pues éste representaba un cambio respecto del que ellas tenían e involucraba una carga mayor. Por su parte, las asesoras señalan que es muy importante respetar los ritmos de trabajo de las profesoras asesoradas, sobre todo en regiones, donde *“el ritmo es muy diferente”* (asesora).

Dificultades durante la implementación del programa

Del mismo modo que al inicio de la asesoría, la carga de trabajo que implica el proyecto para las profesoras asesoras y asesoradas en su implementación es una de las mayores dificultades que se ha debido enfrentar, principalmente debido a que todas las profesoras están contratadas por 44 horas en sus escuelas, de las cuales deben pasar alrededor de 38 frente a curso. Así, desde el punto de vista de las profesoras asesoradas, su carga de trabajo en la escuela les deja poco tiempo para reunirse con las asesoras fuera de la sala de clases durante las visitas mensuales, y tienen poco tiempo para preparar los materiales. En tanto, las asesoras indican que es una gran dificultad no tener un espacio tranquilo para conversar con la profesora, y cuando viajan tienen poco tiempo para preparar la asesoría que deben realizar durante las visitas, porque *“antes de viajar tenemos que dejar todo el trabajo listo para que la reemplazante sepa lo que hay que hacer”* (asesora).

Otra de las dificultades que afecta la implementación de este proyecto es la alta rotación de profesores al interior de las escuelas, la inasistencia de los niños y, además, la ausencia de los profesores titulares cuando se realiza la visita de la asesora (en muchos casos por licencias médicas reiteradas). Algunos de ellos incluso no han tomado conciencia todavía de la importancia que tiene llevar regularmente a los niños a la biblioteca, lo cual retrasa el trabajo entre las visitas de las asesoras. A raíz de esto es que ha surgido la necesidad de involucrar al director y al sostenedor en el programa, pues estos actores tienen eventualmente incidencia sobre estos temas.

El rol del equipo directivo se entiende como facilitador del grado de cohesión y proyecto común que logran generar al interior de la escuela. De no ser así –como ocurre en una de las escuelas no visitadas– la ausencia de liderazgo o liderazgos antagónicos atentan contra el seguimiento de estrategias definidas y el logro de cualquier objetivo.

La principal dificultad a nivel institucional es el nulo nivel de decisión que tienen los establecimientos en relación a la selección de sus profesores. Ellos solo pueden decidir cómo asignar a los profesores dentro de la escuela, pero tienen que *“elegir dentro de lo que tienen... porque nosotros no podemos sacar profesores”* (directora). Es por esta razón que el apoyo que el sostenedor debe prestar durante la implementación del programa y luego, para la sustentabilidad de los resultados es clave.

Por último, el año 2008 se produjo una interrupción en la sistematicidad del trabajo en las escuelas, lo cual retrasó la planificación y monitoreo de los avances por parte de las asesoras. Esto es lamentado por las profesoras asesoradas, ya que sienten que sus buenos resultados provienen principalmente del acompañamiento constante que reciben.

Monitoreo y evaluación del programa

Informes de asesorías

Al final de cada visita que realiza a la escuela, la asesora elabora, en conjunto con la profesora asesorada, un reporte siguiendo una pauta definida. En este “informe de asesoría” se registran los resultados de las evaluaciones aplicadas por la profesora asesora a los niños; se completa una pauta de observación de aula y de materiales utilizados por los niños y el docente; la profesora asesora completa una sección con comentarios generales y por curso y finalmente ambas establecen compromisos que deben cumplirse para la siguiente visita.

La bibliotecaria realiza un reporte similar, pero sin el registro de las evaluaciones. Aquí, el reporte se centra en las competencias de la bibliotecaria para organizar su biblioteca y la actitud de los niños cuando visitan la biblioteca, por ejemplo. Finalmente, se establecen compromisos a lograr para la siguiente visita.

Una vez en Santiago, las asesoras entregan los informes a la coordinadora regional, quien recopila todos los reportes por curso enviados por las asesoras y elabora un informe resumen por escuela, que incluye a todos los cursos aseso-

rados. Este informe global (con el detalle de cada profesor) se envía mensualmente al director de cada escuela y al financista.¹⁸

Al finalizar el año se realiza un informe de cierre de proyecto por escuela, que recopila todos los antecedentes generales de los informes de visita que se entregan mensualmente, juntando la información cualitativa con la cuantitativa (reportes de visita, evaluaciones, PDN), y que permiten monitorear los avances obtenidos por las escuelas. Estos informes se entregan a los donantes y a las escuelas correspondientes.

Monitoreo del proceso interno

No hay informes internos de SIP sobre el seguimiento de su propio proceso, aunque sí existen fichas acerca del impacto que tienen las asesorías, ya que durante el desarrollo del programa, SIP aplica instrumentos de evaluación que le permiten monitorear este proceso. Dos veces al año, en julio y diciembre, se administran PDN que evalúan los logros de los alumnos en base a ciertos ejes de contenido y habilidades. Una vez procesados los resultados, SIP elabora un informe que contiene los resultados generales de la escuela y un desglose por curso y alumno evaluado. Sin embargo, estas evaluaciones son de elaboración propia y, hasta ahora, los alumnos no se han sometido a pruebas elaboradas por un agente externo.¹⁹

La principal evaluación externa del programa es el SIMCE, pero aún no hay ninguna cohorte de alumnos que haya llegado a cuarto básico. En el Proyecto Antofagasta la primera cohorte asesorada por 4 años corresponderá a los niños que cursen cuarto básico el año 2009, por lo cual solo se dispondrá de este indicador a principios del año 2010.

SIP reconoce la importancia de sistematizar su experiencia de asesoría para tomar decisiones en función de lo que han aprendido, sin embargo, hasta ahora basan el diseño del programa en su propia experiencia y en la transmisión oral de los aprendizajes que transmiten aquellos que han trabajado en las asesorías SIP.

18 Solo recientemente se ha incluido a los sostenedores para recibir estos reportes.

19 Recientemente, SIP ha establecido contacto con una institución externa (MIDE UC) para que aplique instrumentos que midan los logros de las escuelas asesoradas, pero no han pensado evaluar el proyecto completo.

4. Resultados

Resultados del Programa FME-Antofagasta

Resultados por escuela

La asesoría que realiza SIP tiene dos grandes resultados observables, ambos referidos a los aprendizajes de los niños. Por una parte está la “Ceremonia de los primeros lectores”, la cual se realiza en primero básico, en octubre o noviembre, y consiste en la lectura pública que hacen los alumnos de este nivel frente a la comunidad escolar (padres, docentes, autoridades). Para los profesores de las escuelas este hito es muy importante porque significa que han logrado enseñar a leer a sus alumnos durante el año escolar, situación que normalmente no ocurriría antes de la llegada de SIP. El segundo resultado observable proviene de la aplicación de las pruebas de calidad y velocidad lectora y de nivel (PDN).

Respecto del primer resultado, tanto en las escuelas como en SIP indican que el porcentaje de niños que efectivamente logra terminar primero básico leyendo se encuentra entre el 95% y 100%. No obstante, la información cuantitativa entregada por SIP da cuenta de resultados variables entre las escuelas.

La prueba de velocidad lectora aplicada al final del primer año de asesoría a los alumnos de primero básico de las 2 escuelas que iniciaron el programa en 2006, indica que en una escuela más del 50% de los niños obtiene un nivel de velocidad lectora Alto, en la otra escuela este porcentaje es menor al 25%. Luego de 2 años de asesoría, el porcentaje de niños de primero básico con un alto nivel de velocidad lectora en estas escuelas se ubica alrededor del 40%. Sin embargo, para ninguno de estos establecimientos existen datos sobre cuál era este porcentaje al inicio de la asesoría, por lo que en este ámbito la percepción sobre los avances experimentados por los alumnos tiende a enfocarse en la dimensión más cualitativa que cuantitativa.

Durante la etapa de diagnóstico, en julio y diciembre de cada año, SIP aplica PDN, las cuales permiten observar el logro obtenido por cada niño en relación a ciertas habilidades (por ejemplo, en primero básico se evalúa la lectura, la escritura y el manejo de la lengua). Estas pruebas permiten medir los avances obtenidos durante el proceso de asesoría, aunque de acuerdo a lo señalado por el equipo a cargo del programa, no son comparables entre un período y otro.

En relación a los resultados de las Pruebas de Nivel aplicadas por SIP a las escuelas del Plan Lector-Antofagasta, se observa que, si bien en algunos casos existe una mejora en los resultados de los alumnos de primero básico (principal foco del programa), ésta no es sostenida en el tiempo.

SIP ha manifestado que, aunque no ha definido un estándar a alcanzar en este tipo de evaluaciones, su meta es que las escuelas asesoradas se acerquen al nivel de logro que obtienen las escuelas de su Red de colegios; en esta línea, la información proporcionada por SIP muestra que las escuelas estudiadas en la comuna de Antofagasta obtienen resultados siempre inferiores.

La tabla 2 contiene los resultados obtenidos por los alumnos de primero básico de una de las escuelas de la muestra (en particular, la que comenzó su asesoría en 2007) desde el diagnóstico hasta el segundo año de asesoría.

Tabla 2. Resultados PDN Lenguaje primeros básicos, por año de asesoría, escuela que inicia el programa en 2007. Porcentaje de Logro

	Diagnóstico Diciembre 2006	Primer año asesoría PDN-Diciembre 2007	Segundo año asesoría PDN-Julio 2008
Escuela 1	51,7	62,9	71,9
Logro SIP en misma prueba	*	70,0	80,3

* Sin datos

Fuente: elaboración propia con base de datos proporcionada por SIP.

Como se observa en la tabla, los alumnos de primero básico logran aumentar su porcentaje de logro progresivamente,²⁰ aunque la brecha con el porcentaje de logro que obtienen las escuelas SIP se mantiene estable. Sin embargo, de acuerdo a la información proporcionada por SIP, en el segundo año de asesoría (2008), los alumnos de segundo básico –en principio la misma cohorte que se encontraba en primero básico el año 2007– obtienen solo un 47,5% de logro en la prueba de nivel, aumentando considerablemente la brecha con las escuelas SIP, que obtienen en promedio 65,6% de logro en este nivel.

²⁰ No se han aplicado pruebas estadísticas que determinen si esta diferencia es estadísticamente significativa.

En la tabla 3 se presentan estos mismos resultados para los alumnos de las 2 escuelas que iniciaron la asesoría en el año 2006. Cabe recordar que en estas 2 escuelas no se realizó una evaluación diagnóstica, debido al bajo nivel lector que presentaban los niños cuando SIP realizó la visita pre-programa.

Tabla 3. Resultados PDN Lenguaje primeros básicos, por año de asesoría, escuelas que inician el programa en 2006. Porcentaje de Logro

	Primer año asesoría PDN-Diciembre 2006	Segundo año asesoría PDN-Diciembre 2007	Tercer año asesoría PDN-Julio 2008
Escuela 2	63,0	66,8	61,7
Escuela 3	45,0	61,8	64,1
Logro SIP en misma prueba	60,0*	70,0	80,3

* Porcentaje de logro esperado.

Fuente: elaboración propia con base de datos proporcionada por SIP.

La tabla nos indica que, mientras una escuela supera el nivel de logro esperado por SIP luego del primer año de asesoría, la otra escuela se sitúa por debajo de dicho resultado.²¹ En el segundo año de asesoría a este nivel, se observa que ambas escuelas logran aumentar el nivel de logro respecto del año anterior, especialmente la escuela 3, sin embargo, ambas obtienen resultados inferiores a las escuelas SIP. Finalmente, los resultados indican que el tercer año de asesoría, los resultados de los alumnos de primero básico se mantienen relativamente estables, pero la brecha con las escuelas SIP aumenta.

Las tablas 2 y 3 muestran la evolución de los resultados para un mismo nivel de enseñanza y el avance que en ellas se evidencia podría tener relación con el mejor manejo que los docentes tienen del método que SIP pretende instalar en las escuelas.

Adicionalmente, dos de las escuelas incluidas en este estudio, permiten observar los resultados de una misma cohorte de alumnos a lo largo de la asesoría.

21 No se han aplicado pruebas estadísticas que determinen si esta diferencia es estadísticamente significativa.

La tabla 4 nos presenta los resultados de la primera cohorte de alumnos que finalizó la asesoría en las 2 escuelas que iniciaron el programa en 2006.

Tabla 4. Resultados PDN Lenguaje por año de asesoría, primera cohorte de alumnos

	Primer año asesoría	Segundo año asesoría	Tercer año asesoría
	1° básico	2° básico	3° básico
	PDN-Diciembre 2006	PDN-Diciembre 2007	PDN-Julio 2008
Escuela 1	63,0	52,7	46,8
Escuela 3	45,0	45,3	45,6
Logro SIP en misma prueba	60,0*	68,2	66,0

* Porcentaje de logro esperado.

Fuente: elaboración propia con base de datos proporcionada por SIP.

Como ya se mencionó, luego del primer año de asesoría los resultados de los alumnos difieren entre ambas escuelas y en el caso de la escuela 3 existe una brecha considerable con el porcentaje de logro esperado por SIP. Sin embargo, se observa que al finalizar su segundo año de asesoría los alumnos de la escuela 1 disminuyen su nivel de logro en relación al año anterior y muestran una diferencia negativa con el porcentaje de logro que alcanzan las escuelas SIP; mientras que los alumnos de la escuela 3 mantienen estable su nivel de logro, pero acrecientan su brecha con las escuelas SIP. La columna de la derecha nos presenta los resultados de esta misma cohorte de alumnos en tercero básico, una vez finalizado el programa. Allí se observa que, mientras los alumnos de la escuela 3 mantienen su nivel de logro por debajo del 50%, los alumnos de la escuela 1 bajan nuevamente y se acercan al nivel de logro de la escuela 3. En ambos casos, la brecha con el porcentaje de logro que obtienen las escuelas SIP se mantiene a favor de estas últimas.

Otras consideraciones sobre resultados

Aparte de los dos indicadores de velocidad lectora y PDN, el programa no cuenta con mediciones que permitan evaluar si se ha logrado instalar capacidades en los docentes o en el equipo directivo. SIP asume que la obtención de

altos niveles de logro en las PDN significa que el docente ha internalizado la metodología de trabajo que propone la asesoría.

Aunque no se ha realizado una sistematización de información, ni se cuenta con evaluaciones de los proyectos, a juicio de la coordinadora nacional, el impacto en el primer año ha sido más significativo en las escuelas del norte que en las de Santiago. La principal diferencia entre ambos es que en las escuelas de la zona norte el proyecto se ha asociado a la implementación de bibliotecas, mientras en las de Santiago no se contempla este componente, sino solo el método Matte.

Aunque SIP no tiene incorporado el indicador sobre el porcentaje del currículum que se logra cubrir en los niveles asesorados, las profesoras de los cursos señalan que desde el inicio de la asesoría han aumentado la cobertura curricular a más de un 70% u 80%, incluso 90%, mientras antes difícilmente superaban el 40% o 50%.

Sustentabilidad de los resultados

SIP no ha definido un hito de egreso, ni cuenta con mecanismos para realizar un análisis de sustentabilidad de los logros obtenidos, aunque sí tiene claro que la asesoría debería tener una duración mínima de 4 años. Hasta ahora solo han pensado que una vez que las escuelas terminen el proceso de asesoría podrían continuar aplicándose las PDN, lo que permitiría evaluar si los resultados se han mantenido en el tiempo y si se dejaron instaladas capacidades al interior de las escuelas.

La percepción de los propios actores sobre la sustentabilidad que tendrían los logros, una vez que SIP termine con el proyecto, es variada. En una de las escuelas visitadas, por ejemplo, tanto el director como los docentes creen que podrían continuar en la línea de trabajo que SIP les ha enseñado, ya que sienten que tienen un equipo directivo cohesionado, motivado y que apoya permanentemente a sus profesores en el quehacer cotidiano. En contraposición, en las otras escuelas existe un poco de temor sobre lo que ocurrirá cuando SIP se vaya. Algunos profesores piensan que podrían mantener el nuevo estilo de trabajo, pero que sería conveniente que alguien externo a la escuela continuara realizando funciones de monitoreo de las nuevas prácticas y metodologías, con la misma intensidad y sistematicidad de SIP. Otros profesores se muestran confiados en poder mantener los resultados e incluso capacitar a los nuevos profesores que lleguen al establecimiento.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones en relación al Proyecto SIP-Antofagasta, organizadas como fortalezas y debilidades del caso en estudio, así como una reflexión acerca de los componentes que determinan la calidad en un programa ATE como el estudiado.

Principales fortalezas del programa

Alta legitimidad de la Sociedad de Instrucción Primaria

Dado que la SIP tiene una experiencia de excelencia en contextos sociales muy similares a los que experimentan las escuelas asesoradas, las visitas que realizan los equipos directivos de las escuelas asesoradas a los colegios SIP antes del inicio del programa permiten elevar las expectativas de los equipos directivos en relación a los logros que se podrían obtener en su escuela con la implementación del programa.

Capacidades del equipo de asesoras que apoya a los establecimientos

Se indica que las asesoras son las que permiten una fuerte alineación de cada docente con el programa, el desarrollo de nuevas capacidades pedagógicas y didácticas, así como también la modificación de conductas y estrategias que no son adecuadas para lograr un mayor aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra gracias a la permanente comunicación que ellas tienen con las profesoras asesoradas, tanto durante las visitas a la escuela como en el período entre visitas. Además que las asesoras sean profesoras que se desempeñan en el aula en establecimientos con contextos muy similares al de los asesorados por el programa, permite que tengan tanto una experiencia y alto compromiso con el éxito, como también que sean reconocidas como pares por los demás docentes.

Metodología conocida y metas claras

El programa implementado por SIP es altamente prescriptivo, tiene una metodología conocida –que se presenta antes del inicio de la asesoría, en una capacitación a directivos y docentes– y que se reconoce como eficaz, pues logra los

objetivos que se plantea. También se reconoce como una importante fortaleza que el programa tenga todas sus actividades planificadas desde el inicio, con metas y tareas claramente definidas para cada clase. Sin embargo, a pesar de ser reconocida como una fortaleza, la elevada estructuración del programa presenta ciertas dificultades para el apoyo a escuelas vulnerables.²²

Foco de trabajo puesto en el profesor y su trabajo en el aula

Se valora la relevancia de contar con un programa pedagógico, donde se desarrollan las competencias docentes a través del apoyo directo al profesor en su sala de clases. El acompañamiento en el aula y retroalimentación de lo que se observa es vital para que el profesor tome conciencia de su proceso de cambio y valore el programa, además para que sienta que la asesoría no es una pérdida de tiempo.

Seguimiento sistemático

El programa que implementa SIP es sistemático y regular en cuanto a las visitas a los colegios. Adicionalmente, SIP ha diseñado un efectivo sistema de reportes de seguimiento, altamente valorado, que permite identificar tareas, logros y responsabilidades de los docentes; que sirven como guía de acción a los profesores, al equipo directivo y los sostenedores entre cada visita.

Sistema de gestión de información y evaluación

SIP implementa un sistema de gestión de información sobre los resultados en los aprendizajes de los niños y niñas en el corto y mediano plazo, por medio de instrumentos propios de medición (velocidad lectora y PDN). El estándar de logro lo constituyen las escuelas-SIP, con excelentes resultados de aprendizaje, que sirven como grupo de comparación, lo cual da cuenta de las altas expectativas que tiene el programa sobre lo que las escuelas asesoradas pueden alcanzar. A largo plazo, el principal instrumento de medición de resultados es la prueba SIMCE de cuarto básico.

Impacto y resultados del programa

El Programa ATE que SIP desarrolla, ha logrado resultados visibles en breves períodos, lo cual permitiría reconocer la efectividad del programa y generar

22 Ver más adelante en *Principales debilidades del programa*.

una mayor legitimidad, por parte de los equipos directivos y docentes, sobre el trabajo que se está realizando. Asimismo, se indica que esto permite que las familias modifiquen paulatinamente las expectativas que tienen sobre las capacidades de sus hijos, e incrementen su responsabilidad sobre los aprendizajes que estos pueden alcanzar.

Sin embargo, los resultados son bastante heterogéneos, tanto entre las escuelas como entre los cursos de un mismo grado al interior de ellas, relevando el importante efecto del profesor en los aprendizajes de los alumnos (el cual supera al “efecto colegio”).

Instalación de capacidades

El programa tiene un diseño para dejar capacidades instaladas en los colegios, pues contempla un rediseño del ciclo de cursos en los cuales los docentes tienen la jefatura de sus cursos. En las escuelas incluidas en el estudio se indica que, previamente, las profesoras jefe seguían a un mismo grupo de estudiantes entre primero y sexto básico, mientras que el programa intenciona la formación de profesores especialistas en bi-ciclos (primero y segundo básico; tercero y cuarto básico, y así sucesivamente), lo cual posibilita que las nuevas competencias pedagógicas y didácticas puedan ser perfeccionadas por los mismos docentes en espacios breves de tiempo.

Capacidad de perfeccionamiento del programa

La capacidad que ha tenido SIP para perfeccionar el diseño del programa a través del tiempo, ha permitido responder tanto a los requerimientos de las escuelas asesoradas (por ejemplo, la inclusión del subsector Matemática y la incorporación de todo el primer ciclo básico a la asesoría), como a las dificultades detectadas por la institución en base a su propia experiencia acumulada (relevancia de fortalecer la gestión directiva y el vínculo con el sostenedor).

Principales debilidades del programa

Programa en rediseño

Aunque no es precisamente una debilidad, el programa aún no puede ser evaluado, puesto que se encuentra en una etapa de rediseño. Los cambios experimentados surgen de la experiencia acumulada durante estos 3 años de implementación, pero requerirán un ajuste para su aplicación, pues es necesario

determinar cuáles son los efectos de la inclusión de estos componentes en el impacto que tiene el programa, y de los mayores costos que implican, no solo financieros sino, especialmente, de coordinación y de disponibilidad de tiempo de los equipos SIP.

Escasa documentación para detectar y evaluar causas y estrategias que permiten mejorar los aprendizajes e impactos del programa

Más allá de que existe una opinión consistente sobre la alta calidad e impacto del programa, el equipo SIP no ha realizado un proceso de investigación o sistematización de su propia experiencia, el cual defina líneas de base, factores críticos y causalidades de los logros y dificultades para obtener los objetivos deseados. Tampoco es posible determinar el impacto que el programa tiene en diversos escenarios socioeconómicos, o los efectos que se pueden obtener en escuelas con diferentes niveles de capacidades directivas y pedagógicas. De esta forma, no es factible realizar una reflexión externa que pueda apoyar al equipo interno de la institución en el análisis de los principales desafíos, en detectar los mayores aciertos, ni tampoco discutir los efectos que tendrán las modificaciones que se están implementando en el programa a partir de este año.

Inexistencia de un modelo para posibilitar la sustentabilidad de los efectos del programa

Dado lo nuevo que es el programa –más aún al considerar que recién en 2009 se inicia una etapa de rediseño–, no ha existido la oportunidad de analizar las condiciones y factores que posibilitan la sustentabilidad de sus efectos en las escuelas, ésta es también una tarea urgente. Parte importante de directoras y profesoras manifiestan altos niveles de incertidumbre sobre la posibilidad que los logros se mantengan, incluso parte del equipo ejecutivo del programa da cuenta de la incertidumbre que el diseño actual permita este objetivo, el cual es identificado por parte de los DAEM como el principal logro a ser alcanzado por una ATE de calidad.²³

Necesidad de fortalecer el vínculo con el sostenedor

Durante el año 2008, el equipo coordinador se propuso fortalecer su relación con el sostenedor, el cual no participaba activamente en el proceso de

23 Adicionalmente, la literatura comparada lo indica como una de las principales vulnerabilidades de los programas de apoyo externo en el mejoramiento de resultados educativos a nivel de la escuela (Muijs et al., 2004; Laguarda, 2003; McCauley y Roddick, 2001).

coordinación de actores del programa –ello debido a su enfoque orientado al trabajo pedagógico de aula y con la institución donante–. La implementación del programa ha indicado el rol estratégico que este actor tiene en las decisiones de modificación/adequación del personal de los establecimientos y las posibilidades de sustentabilidad de los logros alcanzados por el programa. Se hace necesario acordar con el sostenedor –y equipo directivo del establecimiento– que exista un tiempo “institucional” para que las asesoras SIP y las docentes de la escuela puedan conversar fuera de la sala de clases, situación que no se logra en la actualidad, debido al escaso tiempo no lectivo de los docentes municipales.

Escasos mecanismos formales para la coordinación y aprendizaje entre los equipos de asesoras de escuelas SIP

A pesar de que las asesoras entrevistadas indican que en las visitas a terreno realizan un intenso trabajo de coordinación informal entre ellas, el programa no contempla un proceso regular y estructurado de reflexión sobre mejores prácticas, requerimientos de adaptación y detección de problemas comunes a ser resueltos. Es urgente asumir este desafío, puesto que el rediseño del programa implica un importante incremento del grado de incertidumbre, y se percibe un alto riesgo en el proceso de sustentabilidad de las competencias pedagógicas y directivas que posibiliten mantener en el largo plazo los efectos alcanzados por el programa.

Baja flexibilidad en el diseño para recoger elementos externos: contexto socioeconómico donde se inserta la escuela y alta rotación de estudiantes y docentes

Si bien una de las principales fortalezas del programa es su alto grado de prescripción, por ser un elemento relevante para el apoyo a escuelas en condiciones de vulnerabilidad y equipos internos no siempre bien articulados, hay dos factores del contexto de la escuela que el programa no incorpora y que inciden directamente en el efecto del programa en los aprendizajes de los niños, y en la evaluación principal que todos los actores educativos –incluida la propia SIP– esperan, cual es la evolución del puntaje SIMCE de cuarto básico.²⁴ El primero de esos factores es el contexto socioeconómico donde se inserta la escuela. Es necesario detectar si existen mejores prácticas, o estrategias complementarias, para que los objetivos buscados se alcancen en situaciones diversas, como sería, por ejemplo, cambios en los tiempos de trabajo según el grado

24 A la fecha, no hay ningún cuarto básico en el programa asesorado por SIP.

de vulnerabilidad del establecimiento. El segundo factor a considerar es la alta rotación de estudiantes²⁵ y docentes (jubilaciones, cambios de trabajo). Se indica que existe una pérdida de los mejores estudiantes así como un ingreso sistemático de nuevos estudiantes, los cuales presentan importantes brechas de aprendizaje y no han sido educados en el marco del programa.²⁶ En forma similar, la rotación sistemática de docentes implica la pérdida del capital específico asociado a la enseñanza del Programa Lector, lo cual requiere capacidades al interior del establecimiento (pedagógicas y de liderazgo) para capacitar y apoyar a los nuevos docentes en este método y asegurar su adecuada aplicación.

¿Cómo perciben las escuelas asesoradas que debiera ser una ATE de calidad?

Desde las escuelas se advierte que para que un programa ATE tenga éxito es indispensable que la institución tenga experiencia en el área, que logre involucrar pedagógicamente al equipo directivo y que sea factible de trabajar en el marco de restricciones de una escuela. De hecho, un elemento negativo destacado por las profesoras en relación a las ATE, es que muchas veces interrumpen el funcionamiento normal de la escuela y eso, además de no beneficiar a los niños, les genera un retraso del trabajo que ellas realizan.

El establecimiento de metas claras, la planificación y la entrega de soluciones prácticas, no teóricas, es otro elemento altamente valorado, así como también que el profesor tenga claridad desde el principio sobre qué es lo que se espera de él en el trabajo de asesoría. Por ello, la etapa de diagnóstico se considera clave para el desarrollo de una buena ATE, ya que es este proceso el que permite conocer la realidad del establecimiento con el cual se trabajará y el que posibilita la detección de los puntos débiles que tiene la escuela, y sobre los cuales se debe enfocar el apoyo.

El seguimiento sistemático aparece como una característica altamente deseable en un programa de asistencia técnica: saber lo que sucede en la escuela entre visita y visita es vital para la continuidad del trabajo. En esta misma línea, el acompañamiento al profesor en el aula y la retroalimentación que se le hace

25 Una de las causas que se indica es un estigma general contra la educación pública, que lleva a que las familias de los niños con mejores resultados retiren a sus hijos de estas escuelas y los matriculen en establecimientos particulares subvencionados, en la búsqueda por brindarles mayores oportunidades futuras.

26 En una de las escuelas estudiadas, la rotación de estudiantes entre primero y cuarto básico es cercana al 25% de la matrícula inicial.

de lo observado es vital para que el profesor tome conciencia de su proceso de cambio y valore el programa.

También se indica la importancia que tiene el equipo asesor en el proceso. Es por esto que debe tener una empatía especial con los docentes y ser capaz de vencer las resistencias iniciales. Esto significa que el asesor debe acercarse al profesor y conocer previamente la realidad en la cual éste se maneja, por lo que se sugiere permanentemente que se trate de un profesor de aula. Incluso más, según los actores escolares, los asesores que son profesores de aula en ejercicio son legitimados más fácilmente por los docentes y se logra establecer un vínculo más fuerte.

Finalmente, es crucial que el asesor domine el currículum de los niveles en los cuales se implementa la asesoría, los procedimientos que se utilizarán para trabajar, que tenga un buen manejo de curso y que establezca una coordinación efectiva con el resto de los asesores de la escuela, como en el caso de SIP en que existen asesores diferenciados por niveles de enseñanza.

Fuentes consultadas

Laguarda, K. G. (2003). *State-Sponsored Technical Assistance to Low-Performing Schools: Strategies from Nine States*. Chicago, Illinois, EE.UU: Policy Studies Associates, Inc.

McCauley, L. y S. Roddick, (2001). *An Evaluation of Schools Support*. Wellington, New Zealand: Research Division Ministry of Education.

Muijs, D; A. Harris, C. Chapman, L. Stoll y J. Russ (2004). *Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence*. Philadelphia, EE.UU: School Effectiveness and School Improvement, 15, 149-175. SIP (2004). Memoria Anual.

SIP (2005). Memoria Anual.

SIP (2007). “Diagnóstico. Resultados Evaluaciones de primero básico (escrita y velocidad lectora), Aplicadas en diciembre 2006”. Escuela que inició la asesoría en 2007.

SIP (2007). “Informes de asesoría”, de las 3 escuelas incluidas en el estudio.

SIP (2007 y 2008). “Resultados pruebas de nivel”, de las 3 escuelas incluidas en el estudio.

SIP (2007). Memoria Anual.

SIP (2007). “Informe año 2006 Proyecto de Intervención en tres escuelas de la región de Antofagasta – Kínder, Primero básico, Proyecto Lector”.

SIP – Aptus (2008). “Resultados de Velocidad Lectora”, de las 3 escuelas incluidas en el estudio.

www.sip.cl

Programa Interactivo para la Educación Básica

Fundación Educacional Arauco

Carmen Sotomayor

Maximiliano Sánchez

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	1991
Nombre institución ejecutora	Fundación Educacional Arauco
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	Profesionales de la Fundación Educacional Arauco. No existe una unidad específica a cargo; todos los profesionales de la Fundación, desde administrativos hasta docentes, se involucran en el programa.
Colegios que han pasado por el programa	74
Colegios que asesora actualmente	25 (el programa, 2008-2012, se desarrolla actualmente en las comunas de Constitución rural y Empedrado)
NSE de los colegios asesorados (Constitución urbano)	- Bajo (2 Escuelas Básicas) - Medio Bajo (3 Escuelas Básicas) - Medio (1 Liceo)
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	Municipal
Cobertura territorial	Región del Maule: - Constitución (urbano) (2003-2007) Región de La Araucanía: - Tirúa (2000-2003) - Cañete (1995-1998) - Arauco (1991-1994)

Resumen

El Programa Interactivo para la Educación Básica de la Fundación Educacional Arauco se ha implementado en escuelas de las regiones del Maule y Bío Bío desde el año 1991 y tiene por objetivo instalar en las escuelas un modelo de trabajo que permita mejorar los aprendizajes de los alumnos, a través de reuniones o jornadas mensuales de perfeccionamiento con docentes y directivos, talleres prácticos –que incluyen, por ejemplo, clases demostrativas–, observación de aula y talleres de apoyo en psicología educacional.

El Programa Interactivo basa su modelo en el logro de destrezas básicas de lenguaje y comunicación y razonamiento lógico–matemático, y en el desarrollo de la autoestima de profesores y alumnos. Una característica del modelo es el trabajo con todas las escuelas municipales de una comuna y con todo el equipo pedagógico de las escuelas. Se trata de una asesoría de larga duración, con evaluación rigurosa, un vínculo cercano y comprometido con los docentes y estrecha relación con las políticas del Mineduc.

La evidencia disponible sobre el efecto del programa en las escuelas proviene, principalmente, de instrumentos que la Fundación Educacional Arauco aplica. Éstos indican que los docentes y directivos perciben un mejoramiento en sus prácticas y mejoran su autoestima; sin embargo, tanto las pruebas internas de medición de aprendizajes como el SIMCE, revelan resultados heterogéneos entre los diferentes cursos y escuelas asesoradas. A la fecha, el programa no cuenta con evaluaciones de impacto externas.

1. Historia y antecedentes del programa

La Fundación Educacional Arauco

Fundación Educacional Arauco es una organización sin fines de lucro creada en 1989 por la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. con el propósito de hacer un aporte a la educación en las comunas en que desarrolla su actividad productiva y, de esta forma, aportar al desarrollo social y económico del país. Tales comunas se ubican en las regiones del Maule, Bío Bío y Los Ríos.

En 19 años, Fundación Educacional Arauco ha trabajado en 31 comunas, beneficiando a más de 500 escuelas municipales en sectores de alta vulnerabilidad social, y cerca de 4.386 profesores y agentes educativos que atienden anualmente a más de 78 mil niños de educación básica.

Los recursos de la Fundación provienen de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. bajo el amparo de la Ley de Donaciones con fines educacionales, entregados en forma anual para financiar proyectos específicos. En 2008 el presupuesto de Fundación Educacional Arauco fue aproximadamente de 1.800 millones de pesos.

Una Fundación con vocación regional y orientada a sectores de pobreza

Fundación Educacional Arauco, al momento de este estudio, cuenta con 12 programas ATE que apuntan a responder a las diferentes necesidades educativas de las comunidades y a cubrir los diferentes grupos étnicos de las escuelas. La experiencia en terreno ha sido fundamental para percibir las necesidades de cada una de las comunas, considerando sus particularidades, cultura e indicadores sociales. Es así como los profesionales de la Fundación van adecuando sus programas a partir de las necesidades manifiestas de la comunidad. Cada programa entrega nuevas enseñanzas que van generando un proceso acumulativo que permite perfeccionar sus metodologías, contenidos y herramientas de sustentabilidad para futuros proyectos.

La triangulación de los distintos programas de la Fundación es un elemento clave en el diseño de las estrategias metodológicas. La experiencia y enseñanza que puede entregar un programa es absorbida por otros, de manera de ir enriqueciendo y optimizando sus modalidades de intervención.

También son muy determinantes en la definición de estos programas, las políticas educativas vigentes. Desde sus inicios, Fundación Educacional Arauco ha mantenido una relación estrecha con las iniciativas y programas educativos del Mineduc, colaborando con ellos y enriqueciendo su implementación.

El equipo de la Fundación se planteó como objetivo promover una educación de calidad y con equidad, seleccionar como beneficiarias a escuelas que atienden sectores vulnerables y buscar el impacto en los profesores y los aprendizajes de los niños a través de una formación de formadores (profesores) de excelencia, incorporando siempre una evaluación rigurosa de las acciones que se desarrollan y dando cuenta a las autoridades y actores acerca de sus resultados.

Al mismo tiempo, a partir de las evaluaciones constantes a sus propios programas y la sistematización de diversas acciones educativas, la Fundación ha creado un área de investigación y otra de difusión, que ha impulsado la publicación de libros, artículos y documentos en la materia.

La Fundación ha optado por no ampliar más la cobertura de sus programas porque desea mantener una escala que permita asegurar la calidad de las intervenciones.

Programa Interactivo: una iniciativa pionera

En sus inicios, Fundación Educacional Arauco decidió desarrollar un programa de apoyo a la escuela de Putú en Constitución (1989–1994), la escuela más próxima a la única planta que la empresa tenía en aquellos años. La institución inició su trabajo con el apoyo de la Fundación Barnechea, realizando cambios importantes en el ámbito de las remuneraciones a sus docentes, en infraestructura, movilización y alimentación de los niños y, por cierto, en el pedagógico. Los efectos no se dejaron esperar y, al cabo de 2 años, la escuela de Putú obtuvo importantes resultados académicos, que se mostraron en los puntajes SIMCE.

Es a raíz del éxito de esa primera experiencia en Putú que comienza a cobrar fuerza la idea de planificar intervenciones dirigidas a otras localidades similares. De este modo, se llegó a la comuna de Arauco y, luego de varias visitas a la localidad, se optó por apoyar a aquellas escuelas rurales que no estaban incluidas en el Programa P-900. Con ello se amplió de manera significativa la cobertura del programa, llegando a asesorar a un total de 22 escuelas básicas y 101 profesores, que atendían a más de 2 mil alumnos durante los años 1991-1994.

Es en ese momento que se constituye el primer equipo asesor propio de Fundación Educacional Arauco, prescindiendo de la ayuda de Fundación Barnechea, y se diseña, a partir de la experiencia de Putú, el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”. El programa planteó la necesidad de que concurrieran equipos completos de profesores por cada escuela, de modo de obtener un mayor impacto y sustentabilidad.

La experiencia de Putú hizo ver al Directorio de entonces que las Empresas Arauco no podían asumir la responsabilidad por el mejoramiento escolar y que debían aliarse con el Estado para tener un mayor impacto y un efecto multiplicador. *“Eso inspiró las principales características del programa: que sea la comuna completa, en lo municipal, con intervención en lo pedagógico, pero sin intervenir en lo administrativo, cosa que sí podía hacer gente del Ministerio que tenía más derechos sobre las escuelas”* (gestoras y encargadas Programa Interactivo).

El Programa Interactivo ha continuado implementándose en otras comunas, de acuerdo a las necesidades que cada una de ellas presenta (tabla 1). Es así como en 1995 se inició el Programa Interactivo en la comuna de Cañete con 135 profesores de las 23 escuelas rurales de la comuna, que atendían a un total de 2.260 alumnos. Luego, en 2000-2003 la experiencia es replicada en la comuna de Tirúa con 18 escuelas, 121 profesores y 1.021 alumnos. En el año 2003, el programa se realiza en la comuna de Constitución (urbano), incluyendo 5 escuelas, además del liceo Constitución que cuenta con séptimo y octavo básico, abarcando un total de 170 profesores con una matrícula aproximada de 4.087 alumnos. Por último, el

año 2008 comienza una etapa en las comunas de Empedrado y Constitución (rural) con 21 escuelas, 115 profesores y 1.731 alumnos, que se mantendrá hasta 2012.

Tabla 1. Cobertura Programa Interactivo para la Educación Básica

Comuna	Años	Nº Escuelas	Nº Profesores*	Nº Alumnos
Arauco**	1991-1994	22	101	2.124
Cañete**	1995-1998	23	135	2.260
Tirúa**	2000-2003	18	95	1.998
Constitución (urbano)**	2003-2007	6	165	4.420
Constitución (rural) y Empedrado***	2008-2012	21	115	1.731
TOTAL		90	611	12.533

* Se considera el número de profesores que finaliza el programa.

** Programa finalizado.

*** Programa en curso.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Fundación Educacional Arauco.

Dado que las modalidades de intervención utilizadas por el programa hacen difícil el trabajo con un número demasiado elevado de docentes, se trata de no asesorar simultáneamente a más de 180 profesores.

El Programa Interactivo es el primero de la Fundación Educacional Arauco; es un programa “pionero” en el sentido de que en su diseño se adelanta incluso a programas importantes de la Reforma Educacional de los años noventa, como es el caso del P-900 con el cual presenta muchas similitudes.¹ Tiene, por tanto, un carácter emblemático para la institución. *“Fue aquel en que hicimos carne los principios, las características (de la Fundación), donde evaluamos y desde ahí salió el modelo de evaluación. Entonces... es nuestro programa piloto, base, es el más amplio que tenemos, el que tiene más temas, porque lo que surgió después fueron programas en temáticas más focalizadas”* (gerente Fundación Educacional Arauco).

1 Aunque el Programa Interactivo comenzó su implementación en 1991, un año después del inicio del Programa P-900, su diseño está basado en la experiencia iniciada en 1989 en la comuna de Constitución.

2. Diseño del programa

Objetivos del Programa Interactivo

Fundación Educacional Arauco busca instalar, en un período de 4 años, un modelo de trabajo o estrategia pedagógica en la escuela, para lograr un mejoramiento en los aprendizajes de los alumnos. El Programa Interactivo basa su trabajo de asesoría en el logro de destrezas básicas en lenguaje y comunicación y razonamiento lógico matemático, y en el desarrollo de la autoestima tanto de profesores como de alumnos, dando también con ello importancia a los factores socio-afectivos que influyen en el aprendizaje. La idea fundamental es que se generen todas las instancias necesarias para que el resultado de este trabajo sea sustentable y pueda reflejarse en buenos resultados de los alumnos. Para ello, el Programa Interactivo se propone una serie de objetivos específicos que van en relación con cada actor del sistema educativo, los cuales se enuncian a continuación.

1. En relación a los equipos docentes (directores y profesores):

- Incrementar su nivel de conocimiento en contenidos y en metodologías de enseñanza de lenguaje oral y escrito, de razonamiento lógico matemático, y de autoestima.
- Incrementar su nivel de conocimiento en evaluación y en planificación de acuerdo a resultados observados en los alumnos.
- Entregar un modelo de trabajo que destaque la importancia de la sistematicidad y rigurosidad en la labor pedagógica.
- Mejorar su organización, planificación y metodología de trabajo al interior de la sala de clases.
- Mejorar su propia autoestima, su valorización personal y profesional, y las actitudes hacia los niños.
- Mejorar las relaciones interpersonales tanto al interior de cada escuela, como con otros profesores de distintas escuelas participantes, trabajando juntos en un programa común.
- Mejorar su conocimiento y valoración de los padres de familia.
- Entregar un modelo de trabajo que les permita apoyar a grupos de alumnos con “diversas necesidades educativas”.

2. En relación a los alumnos:

- Incrementar el rendimiento académico especialmente en lenguaje oral, lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático.
- Incrementar el nivel de desarrollo de su autoestima.

3. En relación a las escuelas:

- Reforzar el liderazgo pedagógico de sus directivos.
- Mejorar el clima emocional y de trabajo en equipo de sus docentes.
- Mejorar su organización y funcionamiento técnico pedagógico.
- Mejorar su implementación pedagógica.
- Reforzar el trabajo escuela-comunidad.

Por último, en relación a la estrategia de asesoría diseñada, se busca evaluar y perfeccionar el modelo y el material de capacitación y de evaluación utilizado con profesores y alumnos.

Programa Interactivo: un modelo de intervención multidimensional

El modelo del Programa Interactivo –que siguen todos los de la Fundación– se puede resumir en los siguientes principios: apoyo a comunas completas, dirigido al conjunto del equipo pedagógico de la escuela, intervención de larga duración, evaluación rigurosa y un estilo relacional cercano y comprometido con los profesores.

En particular, existen dos modalidades de trabajo del Programa Interactivo: Presenciales y de Aplicación-Transferencia. En las Presenciales encontramos las jornadas de tres a cinco días de duración (en general en vacaciones de verano e invierno), reuniones mensuales de un día, donde los profesores salen de su escuela y se suspenden las clases. También están las reuniones con los directivos, que en la mayoría de los casos, se realizan en las propias escuelas.

Por su parte, las modalidades de Aplicación-Transferencia consisten en talleres prácticos en que un docente de la Fundación realiza una capacitación con un número aproximado de 35 docentes, lo que facilita el intercambio y la aclaración de dudas. Como parte del trabajo de los talleres prácticos pueden realizarse clases demostrativas, las cuales se realizan en el aula, con los

alumnos y en el horario habitual; o bien trabajos prácticos para favorecer la transferencia de los contenidos aprendidos a la sala de clases, por ejemplo, planificar una estrategia para aplicarla en su sala con una evaluación y análisis posterior. Otra forma de trabajo de Aplicación-Transferencia son las visitas de observación en aquellas clases donde se están aplicando las estrategias de lenguaje, matemática o desarrollo de la autoestima. Luego, en el momento en que el profesor tiene una pausa entre una clase y otra, se hace un análisis de lo observado. Por último, están los Talleres de Apoyo en Psicología Educativa diseñados para reforzar la lectura, la redacción y el desarrollo cognitivo de niños con diversas necesidades educativas.

De acuerdo a lo señalado por sus responsables, el Programa Interactivo pretende transferir a las escuelas un modelo de trabajo que se organiza en tres niveles. El primero, es la gestión que realiza el propio equipo de Fundación Educacional Arauco y que se basa en el cumplimiento estricto y riguroso del trabajo comprometido. En un segundo nivel está el modelaje de estrategias pedagógicas específicas o de gestión, lo que se da fundamentalmente en las sesiones de perfeccionamiento. Y, por último, está el modelaje en la sala de clases en que se trabaja directamente con los niños o en clases demostrativas. En los últimos dos casos, se pone énfasis en la intencionalidad pedagógica en el sentido de saber cuál es el objetivo, el aprendizaje esperado de parte de los alumnos, teniendo siempre como referencia el currículum escolar nacional.

Por último, el Programa Interactivo contempla la donación de materiales pedagógicos consistentes en una biblioteca para la escuela y una biblioteca para el profesor, que reúne en total unos 600 títulos. Los libros que conforman la biblioteca para la escuela son libros de consulta y de lectura recreativa para niños de kínder a octavo básico, mientras que los de la biblioteca del profesor tienen por objetivo contribuir al autoperfeccionamiento permanente del docente en su lugar de trabajo.

Actores con los que trabaja el programa

El Programa Interactivo basa su intervención en el enfoque de las escuelas y enseñanza efectivas, en el sentido de que propicia un trabajo integral para el mejoramiento educativo en el establecimiento, considerando a los principales actores involucrados: Mineduc, sostenedores, directivos y docentes.

Se establece un vínculo con las políticas y programas impulsados por el Mineduc en el entendido de que éste tiene una mayor ascendencia y poder sobre el sistema escolar. En este sentido, el Programa Interactivo se coordina permanentemente

con las instancias nacionales y provinciales donde realiza su asistencia, tomando las políticas educativas nacionales como parte de los contenidos de su intervención. Es el caso, por ejemplo, del Marco para la Buena Enseñanza –base de la Evaluación Docente– o de la Reforma Curricular y sus programas de estudio o, más recientemente, de los diagnósticos y Planes de Mejora que deben realizar los establecimientos en el marco de la SEP.

Por otra parte, se busca que los sostenedores asuman progresivamente la conducción administrativa y técnica de las escuelas bajo su jurisdicción. Por esta razón, el equipo de asesoría llega a través de ellos a los establecimientos escolares, les informa de los avances y resultados del proceso de apoyo a las escuelas en reuniones mensuales o bimensuales y les solicita colaboración para monitorear el trabajo de los docentes. De acuerdo a la estrategia de Fundación Educativa Arauco, el sostenedor debiera liderar los procesos de mejoramiento una vez que la Fundación deje la comuna.

A los directivos se les ha brindado un apoyo más explícito y estructurado en el ámbito de la gestión pedagógica. La justificación detrás de esto es que los profesores por sí solos no logran mejorar los resultados de sus estudiantes si no están fuertemente apoyados por sus directivos y si éstos, a su vez, no cuentan con el respaldo decidido de sus sostenedores. “...*un buen profesor no cambia la escuela y un buen equipo (directivo) sin buenos profesores tampoco cambia la escuela*” (coordinadora Programa Interactivo).

No obstante, son los profesores el foco de atención de la estrategia del Programa Interactivo y la mayor parte de su intervención y de sus recursos humanos y materiales están centrados en su perfeccionamiento y, más recientemente, en el acompañamiento en sus salas de clases. El programa está orientado a asesorar desde la educación parvularia hasta octavo básico y a todos los subsectores incluidos, por ejemplo, los de Educación Física, Arte, Religión, e incorpora –de haberlas– a las educadoras diferenciales.

Programa Interactivo: un programa autofinanciado

El financiamiento de Fundación Educativa Arauco proviene directamente de la Empresa Celulosa Arauco. La búsqueda de financiamiento para el Programa Interactivo y para los distintos programas se realiza presentando propuestas de trabajo al Directorio de Fundación Educativa Arauco formado por miembros de la empresa, el cual es el encargado de aprobar el presupuesto.

Una vez aprobado, Celulosa Arauco asegura que éste se cumplirá a cabalidad independientemente de los factores externos que puedan sobrevenir. Con esta

solvencia económica, todos los esfuerzos de los profesionales y administrativos de la Fundación están centrados en materias educativas, lo que hace que su labor sea más fluida y efectiva.

Fundación Educacional Arauco proporcionó algunos datos sobre el financiamiento del Programa Interactivo para el período de implementación 2008-2012 en la comuna de Constitución (rural), el cual –como se indicó– trabajará por 4 años con 1.731 alumnos y 115 profesores de 21 escuelas de la zona. Si bien la Fundación no maneja información desglosada por escuela, según las estimaciones realizadas, el costo escuela/mes del programa sería de 703.490 pesos.

En la siguiente tabla, se presenta la estructura porcentual de costos del Programa Interactivo según distintos componentes.

Tabla 2. Distribución en porcentajes de los gastos del programa Interactivo, 2008-2012

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	84,57
Honorarios a Personal Permanente	(68,55)
Honorarios a Personal no Permanente	(6,51)
Honorarios a Personal de Apoyo	(9,35)
Honorarios a Servicios Temporales	(0,16)
Pasajes y Viáticos	5,78
Equipos y Materiales No Fungibles	6,01
Fungibles	2,91
Gastos Generales	0,72
TOTAL	100,00

Fuente: Elaboración y cálculos propios, en base a los datos del Estudio de Casos, Programa Interactivo.

Como muestra la tabla, el ítem de mayor importancia dentro de la estructura de costos del Programa Interactivo, lo representa “Recursos Humanos” con un 84,57%, siendo a su vez el personal permanente el más relevante, con 68,55% del total.

Recursos humanos y organización del trabajo

Un aspecto que caracteriza y enriquece al equipo profesional de Fundación Educacional Arauco es su multidisciplinariedad, ya que cuenta en su planta con educadoras de párvulos, profesores, educadoras diferenciales, psicólo-

gos educacionales, sociólogos, periodistas, asistentes sociales, secretarías y administrativos.

La dirección y responsabilidad de la elaboración, diseño, implementación y evaluación de los programas que desarrolla la Fundación está a cargo de un equipo directivo, conformado por la gerente, cuatro directoras técnicas, dos jefas de área y dos encargadas del área de administración. Los miembros de este equipo participan en la aplicación de programas en terreno como capacitadoras directas y coordinadoras de los contactos con los diferentes agentes involucrados, y supervisan el trabajo de las áreas de investigación y de extensión de la institución.

La Fundación se organiza en cuatro grandes áreas de trabajo: terreno, investigación y evaluación, extensión, y administración. El área de terreno está compuesta por 25 personas y es la más numerosa; en el área de investigación y evaluación participan tres personas y en el área de extensión, a partir de este año, otras tres. Finalmente, está el área de administración compuesta por ocho personas encargadas de organizar todos los aspectos logísticos y la coordinación de viajes y estadías en cada una de las comunas.

Por otra parte, desde hace algunos años, Fundación Educacional Arauco cuenta con profesionales instalados en las regiones donde trabaja. Es así como del total de 39 profesionales, 28 están en Santiago, tres en la Región del Maule, cuatro en Bío Bío y cuatro en la Región de Los Ríos. Estas personas están centradas principalmente en labores de terreno y mantienen una estrecha relación con la empresa Celulosa Arauco. Esta modalidad representa un cambio relativamente reciente, ya que la empresa instaló oficinas en cada una de las regiones para, entre otras cosas, tener una relación más estrecha con la Fundación, que anteriormente se relacionaba con Celulosa Arauco casi exclusivamente a través de su directorio.

En cuanto a su funcionamiento, existen instancias en las que se reúne todo el equipo. Se realizan dos encuentros anuales con todos los profesionales, donde analizan sus logros, las dificultades que han presentado y los desafíos, de manera de tener sincronía y sentido del trabajo que realizan.

3. Implementación del programa

La llegada a través del sostenedor

La llegada del Programa Interactivo a la escuela se produce a través del Departamento de Educación Municipal (DEM). El programa es, en realidad, una

oferta de Fundación Educacional Arauco a los sostenedores de los colegios, que se constituye en un proyecto comunal que se discute y aprueba por el Concejo Municipal y que da lugar a un convenio entre el DEM y la Fundación Educacional Arauco. Paralelamente se socializa la iniciativa con los directores de los establecimientos. No existe información previa, consulta o negociación con los docentes que recibirán el perfeccionamiento sino hasta que los directores se interesan por el programa y lo presentan en sus escuelas para decidir si participar.

Esto es muy resentido por algunos de los directores y profesores, quienes manifiestan que en el inicio del programa existió una gran resistencia y desacuerdo con su implementación. Se sienten desinformados y poco consultados. Perciben que la capacitación será muy larga (4 años) y que tendrán una mayor recarga de tareas asociada a esta intervención. *“...Nos llegó un oficio diciendo que Fundación Educacional Arauco venía a hacer una capacitación a los profesores de Constitución, sin preguntarnos ni los temas, ni el por qué, ni nada, entonces les dije que no me parecía, que no era lo que correspondía, porque no existió ni siquiera la opción de decir que no, sino que fue un programa impuesto y todo lo que es impuesto no gusta...”* (director).

En este sentido, el equipo de la Fundación ha mejorado su estrategia de llegada a las escuelas a través del tiempo y actualmente realiza un trabajo previo más intensivo con los directivos, para que éstos presenten de manera adecuada el programa a los profesores en cada establecimiento. Se trata de interactuar con cada escuela antes de la primera jornada de perfeccionamiento, especialmente con los directivos. Se hace ahora un camino “más largo” que permite conocerse personalmente, tener vínculos y saber quiénes son los actores involucrados. De este modo, la entrada a la escuela es paulatina y más aún la entrada a la sala de clases.

Solo cuando los profesores van conociendo al equipo técnico y las estrategias metodológicas que proponen, comienzan a aceptar la asistencia educativa. Todos los directores y profesores entrevistados coinciden en que la excelencia académica, el prestigio y el trato afectivo que reciben del equipo de docentes de Fundación Educacional Arauco hace vencer estas resistencias iniciales. *“Dieron a conocer los objetivos bien claros, a qué venían ellos, eran muy afectivos, el trato con nosotros... ahí nos fuimos conociendo, nos fueron dando pequeñas tareas. A través de las clases nos fuimos dando cuenta de que no era como nosotros pensábamos, era una cosa (a la) que tú ibas feliz, porque te ibas a encontrar con nuevas estrategias para dar a conocer a tus alumnos...”* (profesora).

Diagnóstico comunal: el primer paso

Fundación Educacional Arauco desarrolla un diagnóstico de las comunas en las que va a intervenir. En una primera etapa –que puede alcanzar un año antes de la ejecución del programa– se estudia la geografía, las personas, los índices sociales, las características educacionales y productivas a partir de datos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) y el Censo, por ejemplo: las características de las familias de las escuelas, las características de la ruralidad, las necesidades educativas y culturales, las necesidades de los docentes, los resultados comunales de aprendizaje del SIMCE y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Luego, esta información es sistematizada en libros y documentos esenciales para fundamentar el accionar de los programas de la Fundación.

En este sentido, el Programa Interactivo tiene una definición de sus contenidos previa a la llegada a una comuna, pero esto no quiere decir que no se considere la realidad local en su diseño específico y en su implementación. En suma, si bien el programa tiene una estructura y contenidos básicos que son diseñados con anterioridad, estos se adaptan y modifican, especialmente, durante su marcha concreta en una comuna determinada.

Luego que se ha firmado un acuerdo con el sostenedor, y que las escuelas ya están incorporadas, el programa realiza un diagnóstico de los alumnos en cuanto a su autoestima, y nivel en Matemática y Lenguaje mediante pruebas estandarizadas. Al mismo tiempo, antes de la intervención, realiza pruebas a los docentes en relación a su autoestima, actitud pedagógica y atribuciones respecto del aprendizaje de sus alumnos. Los resultados de estas evaluaciones son entregados al sostenedor, a los directivos y los docentes, y a partir de esta información, el programa ajusta su propuesta de perfeccionamiento. Algunas de estas mediciones son semestrales, por lo que los profesores cuentan con información durante el año para realizar ajustes a su trabajo pedagógico.

La coherencia entre el diseño y la implementación

El Programa Interactivo muestra una alta coherencia entre las estrategias y actividades que planifica y compromete, y las que efectivamente realiza; esto queda de manifiesto en lo que reportan los actores del DEM y de las escuelas.

Luego del diagnóstico en la comuna y una vez que las escuelas están incorporadas al programa, se hace un trabajo con los directivos para preparar el terreno que vendrá posteriormente con la capacitación a docentes. Algunos entrevistados dan cuenta de una negociación interna que se produce durante

la ejecución del programa entre los docentes del equipo de la Fundación y los profesores, ésta tendría relación con la incorporación o profundización, a petición de las escuelas, de algunos temas que no forman parte de la asesoría. Respecto de esto se señala que los especialistas acogen los requerimientos de forma comprometida y profesional.

La capacitación, como ya se ha explicado, toma variadas modalidades. Una de ellas es el perfeccionamiento a todos los profesores fuera de sus establecimientos, pasando por talleres más pequeños y específicos de carácter más práctico. En esta modalidad se ha optado por dosificar los contenidos y estrategias. La entrega secuenciada de los temas permite aprovechar los tiempos en forma intensiva y profunda, y evita sobrecargar o agobiar a los profesores, porque ello no produce aprendizaje. La otra modalidad consiste en visitas de observación al aula para acompañar y apoyar la aplicación de las estrategias de Lenguaje y Matemática, y autoestima en la sala de clases. En este caso los docentes son retroalimentados en cuanto a sus avances, como en aquellos aspectos que se debe seguir reforzando.

También ha instalado una línea de formación en gestión pedagógica con los directivos, aunque está algo menos desarrollada que la formación docente, porque se inició en una etapa posterior. Esta línea tiene como propósito formar a los directores como líderes pedagógicos y entregarles herramientas concretas para asumir este rol. Se basan, fundamentalmente, en algunos instrumentos que ha instalado el Mineduc en el sistema escolar como son el Marco para la Buena Dirección, el Marco para la Buena Enseñanza o los resultados e informes proporcionados por el SIMCE.

Por último, está el trabajo sistemático con los sostenedores, el cual se realiza a través de reuniones mensuales o bimensuales de coordinación e información sobre los resultados del programa en la comuna.

El Programa Interactivo también ha entregado variados materiales educativos, tanto libros para los docentes, como bibliotecas y textos para los alumnos.

Tangencialmente aparecen en el testimonio de los docentes algunas acciones con los padres, principalmente para establecer un diagnóstico más fino respecto de su relación con los niños y para desarrollar estrategias de trabajo colaborativo con las familias. No obstante, esta actividad no es el foco principal del Programa Interactivo.

Otra estrategia importante impulsada por el programa son los monitores comunales, cuya función es capacitar a los profesores nuevos de la comuna o que han estado con licencia prolongada en las estrategias pedagógicas que el programa

transfiere. Se trata de los profesores más destacados por su entusiasmo, compromiso y competencia técnica en el dominio de las estrategias específicas de Lenguaje y Matemática. Estos monitores permanecen en la comuna una vez que el Programa Interactivo finaliza. Los reportes sobre esta estrategia son disímiles. Los docentes la consideran una gran oportunidad de desarrollo profesional, pero reclaman que no reciben el apoyo suficiente de sus directivos para ejercer esta función, que les demanda un cierto tiempo de su jornada laboral. Por su parte, un directivo argumenta que si les sacan a estos buenos profesores, los alumnos se quedan sin clases; mientras que otro señala que un indicador de éxito del programa debiera ser el tener más monitores comunales.

Flexibilidad para responder a la experiencia

Como se ha señalado, el Programa Interactivo no ha cambiado en sus aspectos centrales a través del tiempo. Antes que hacer cambios esenciales se ha optado por crear otros programas, más específicos y que resultan complementarios.

Es recurrente la percepción de que la efectividad del Programa Interactivo varía mucho dependiendo de las características de cada escuela (profesores, directores, contexto, etc.), no así del equipo de la Fundación Educacional Arauco. Es por ello que gran parte de los ajustes no tiene que ver con el equipo profesional, ni tampoco con las características inherentes al programa, sino más bien con la “forma” en que se ejecuta en cada escuela. Es así como se producen ajustes en cuanto al tiempo destinado a las distintas actividades y modalidades, en la relación y coordinación con los equipos DAEM o en la frecuencia de algunas reuniones.

También, el programa se ajusta en virtud de su relación con el Mineduc regional o provincial. Ello significa, a veces, nuevas actividades o iniciativas y la búsqueda de una optimización de los tiempos y espacios, que suele derivar en cambios de fechas de las capacitaciones u otros.

Sin embargo, algunos ajustes más estratégicos también se han producido a partir de la experiencia y evaluación del programa. El primero, ya mencionado, es la incorporación inicial de una línea de gestión pedagógica dirigida a los directivos. También se ha tenido una mejor preparación de la llegada a la escuela a través de, principalmente, sus equipos directivos. Asimismo, se ha reflexionado y ajustado la manera de entender la capacitación de los profesores. De las estrategias iniciales, en que casi todo el tiempo disponible era ocupado en un perfeccionamiento tipo conferencia magistral fuera de la escuela y de la sala de clases, hoy se busca dar mucho mayor preeminencia a trabajos prácticos con

los profesores y a la asesoría en la sala de clases, porque se ha evidenciado la dificultad que tienen los docentes para transferir las estrategias al aula.

Dificultades enfrentadas por el Programa Interactivo

Cabe señalar que aun cuando existe coherencia entre lo planificado y lo efectivamente realizado, la calidad de la implementación a veces se ve debilitada por la capacidad de gestión de los directivos comunales o por las condiciones existentes en las escuelas. Dicho de otro modo, la efectividad de la implementación desarrollada por el Programa Interactivo depende en una importante medida, también, de los actores educativos o beneficiarios involucrados.

Una de las principales dificultades durante la implementación de la asesoría está directamente vinculada al compromiso del sostenedor y de los directivos. Se observa que las escuelas donde la implementación es más fluida y exitosa, son aquellas en que los directivos están más comprometidos, asisten al perfeccionamiento y acompañan al profesor, apoyándolo. Por el contrario, en aquellas escuelas cuyos directores faltan a las capacitaciones se genera una suerte de desmotivación de los profesores. Para contrarrestar este problema, Fundación Educacional Arauco recurre y compromete al jefe de UTP, o a un inspector más motivado o bien a una profesora que maneja las estrategias trabajadas. De esta forma, el programa está constantemente buscando modos de involucrar a la escuela y llevar adelante las actividades trazadas.

Otro factor crítico está asociado al rol del sostenedor municipal y su relación con el alcalde. De acuerdo a la evidencia recogida en este estudio, existiría una tensión entre ambos actores, lo que impediría al sostenedor tomar algunas medidas frente a los docentes, por ejemplo, en relación a los incumplimientos e inasistencias. Estos conflictos de autoridad son percibidos por docentes y directivos, los cuales los interpretan como debilidades importantes de la gestión escolar a nivel local.

Por otro lado, aun cuando el Programa Interactivo tiene sus objetivos y estrategias previamente estructurados y claramente delimitados, todo lo que ocurre en las escuelas mientras se trabaja con ellas pasa a ser también parte del programa. De este modo, el equipo de Fundación Educacional Arauco es muchas veces consultado sobre distintas temáticas. Al mismo tiempo, ayuda a los directivos a definir sus Planes de Mejora y revisa con ellos constantemente la misión, la visión y los objetivos de su Proyecto Educativo. Sin embargo, algunos directivos señalan que esta asesoría a veces compite con otras capacitaciones que el mismo DEM contrata, lo que provoca confusión en los beneficiarios del programa.

Un obstáculo permanente es la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo en las escuelas. La gran cantidad de programas educativos a los que tienen que responder los profesores y las diversas iniciativas de otros organismos o ministerios, es un problema mencionado recurrentemente por las encargadas. En muchos casos, la Fundación opta por tomar estos programas e incluirlos en sus actividades (siempre que sean afines a su trabajo), pero a veces no es posible. Por otra parte, el equipo técnico de la Fundación preferiría que su intervención en una escuela tuviera carácter de exclusividad, pero no está entre sus atribuciones normar esta situación, que depende de las autoridades educacionales ministeriales o locales.

Finalmente, otro aspecto mencionado por los directivos dice relación con el nivel de preparación de los docentes. Hay una distancia muy amplia entre la formación tradicional de los profesores y la propuesta de la Fundación, lo que hace difícil su apropiación. En cambio, los profesores mejor preparados aprovechan mejor la formación que les brinda el programa. *“Claro, porque para los demás cualquier cosa es difícil, por la mala preparación que tienen... Pero la gente que estudió un poquito, una licenciatura, un magíster, no se sorprendía tanto, porque era como fortalecer más de lo mismo que a lo mejor había aprendido y una mayor capacidad metodológica para poder transferir eso”* (director).

Seguimiento y transferencia de lo aprendido en el perfeccionamiento docente

Luego de terminado el trabajo de perfeccionamiento, Fundación Educacional Arauco continúa con algunas visitas de seguimiento a las escuelas. Sin embargo, este seguimiento está siendo revisado por las responsables del programa de modo que tenga un carácter de acompañamiento más sistemático para lograr mayores grados de transferencia de la propuesta. También se estima que el seguimiento debe ser gradual y que debieran existir etapas dentro de éste.

Frente a la fórmula 3-1, que utiliza el programa de 3 años de perfeccionamiento y uno de seguimiento, las encargadas sugieren 2-2, es decir, un período igualmente largo de seguimiento luego del perfeccionamiento. Con esta última modalidad, señalan, los contenidos se pueden entregar de manera más rápida y cercana, ya que a los profesores les cuesta mucho transferir al aula lo aprendido. Aunque este cambio implica una entrega de contenidos más rápida, el énfasis se pone en el apoyo personalizado y sostenido en el tiempo para que se produzca el desarrollo de nuevas capacidades, y los profesores transfieran al aula lo aprendido, que es lo que más les cuesta. Así se consigue un apoyo más personalizado y sostenido en el tiempo.

La entrega de contenidos también debe estar muy relacionada con las prácticas en la sala de clases. Lo ideal sería hacer una metodología circular de perfeccionamiento-sala-perfeccionamiento. *“...lo que uno conversa con los profesores es que, en el fondo, lo que hacemos en el día presencial es alimentar sus saberes personales, pero esto no contribuye a hacer ningún cambio en la sala de clases si efectivamente tú después no lo vas a observar, lo acompañas y le dices las cosas que tiene que mantener, porque están muy bien, y las que va a tener que reforzar...”* (gestoras y encargadas Programa Interactivo).

Esta misma apreciación es corroborada por el sostenedor en su entrevista, afirmando que él tiene la percepción de que los profesores no aplican los instrumentos instalados en el perfeccionamiento y que luego de capacitarse dejan “ese tema” y siguen haciendo lo mismo que venían realizando antes. *“Yo creo que es por comodidad profesional. Yo creo que ellos operan así: yo vengo haciendo tantos años esta pega y me vienen a modificar mi trabajo y a mí me ha dado resultado lo que he venido haciendo. Yo creo que esa reflexión es la que hacen”* (jefe DEM).

No obstante, los sostenedores también señalan que si los directivos del establecimiento hicieran el seguimiento y lideraran el proceso pedagógico, entonces se produciría una cercanía, un acompañamiento al profesor, quien exigiría el cumplimiento de la instalación de estos planes que se sabe son exitosos, porque están validados.

Generando una cultura evaluativa en el campo educacional

El Programa Interactivo tiene un foco importante puesto en la evaluación de sus efectos en las distintas áreas en que interviene. Las gestoras del Programa Interactivo subrayan la importancia de instalar en el sistema escolar una “cultura evaluativa” y de rendición de cuentas. Los actores reconocen claramente la presencia de este sistema de monitoreo y evaluación permanente de las acciones realizadas.

Dado que el objetivo último de la asistencia es lograr resultados de aprendizaje en los alumnos, la Fundación aplica a los estudiantes de las escuelas instrumentos de evaluación antes y después de la intervención en lectura, escritura, resolución de problemas, operatoria y autoestima. Como el programa no abarca la totalidad del currículum escolar, ha debido desarrollar sus propios instrumentos para medir sus efectos. En este sentido, el SIMCE no sería necesariamente el instrumento más adecuado para evaluar el impacto de la intervención.

Entre los instrumentos desarrollados por Fundación Educacional Arauco se destacan las pruebas estandarizadas de Dominio Lector (velocidad y calidad

lectora),² y Comprensión Lectora,³ que además son autoadministradas por el equipo pedagógico del establecimiento. Éstas son muy valoradas por los actores, puesto que estos mismos instrumentos han podido ser utilizados en la elaboración del diagnóstico y Plan de Mejora exigido por la Ley SEP para recibir la nueva subvención preferencial.

Algo similar se realiza con los profesores participantes a quienes se aplica –antes y después de la intervención– un test de autoestima y una encuesta que mide su actitud pedagógica, atribuciones, percepción de los cambios en su práctica pedagógica, y la transferencia y sustentabilidad del programa en las escuelas.

Por otra parte, dado que existe una permanente preocupación por mejorar la calidad de la implementación del programa y sus procesos, también se realiza el monitoreo de todas sus acciones mediante reuniones, entrevistas y diversas pautas de evaluación o autoevaluación luego de cada sesión de perfeccionamiento, lo que permite hacer un seguimiento de cada una de las etapas y actividades propuestas. Destacan los trabajos prácticos desarrollados por los profesores, así como las visitas al aula para observar la aplicación de las estrategias aprendidas en la capacitación. Se considera que este tipo de acciones constituyen una de las formas más ricas de monitorear el avance de los profesores y de los alumnos en las áreas trabajadas por la Fundación.

4. Resultados del programa

El equipo técnico del programa sostiene que el hecho de que el SIMCE haya ido variando los contenidos que mide a través de los años, imposibilita usarlo para medir con rigor la efectividad del Programa Interactivo. Esta dificultad es mayor dado que los mismos especialistas del SIMCE manifiestan que los resultados de esta prueba solo pueden ser comparados con el año inmediatamente anterior o posterior, pero no en los tiempos de mediano plazo que el programa requiere. Es por estas razones que la Fundación ha desarrollado sus propias pruebas que le permiten medir y comparar aspectos más finos, que son aque-

2 La velocidad lectora se mide según estándares predeterminados por curso. La calidad lectora mide el grado de fluidez de la lectura en voz alta.

3 Alejandra Medina, Ana María Gajardo y Fundación Educacional Arauco (2009). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

llos en los que interviene en las escuelas. No obstante, esto no significa que en el mediano plazo las escuelas apoyadas por la Fundación no debieran mejorar también sus resultados en el SIMCE.

Hasta el momento, el programa no ha realizado una evaluación de impacto externa, sino que ha medido sus resultados mediante procedimientos e instrumentos propios y con equipos internos del área de Investigación y Evaluación. Estas evaluaciones tienen como propósito monitorear el resultado de los programas y entregar instrumentos de evaluación a los actores de la escuela.

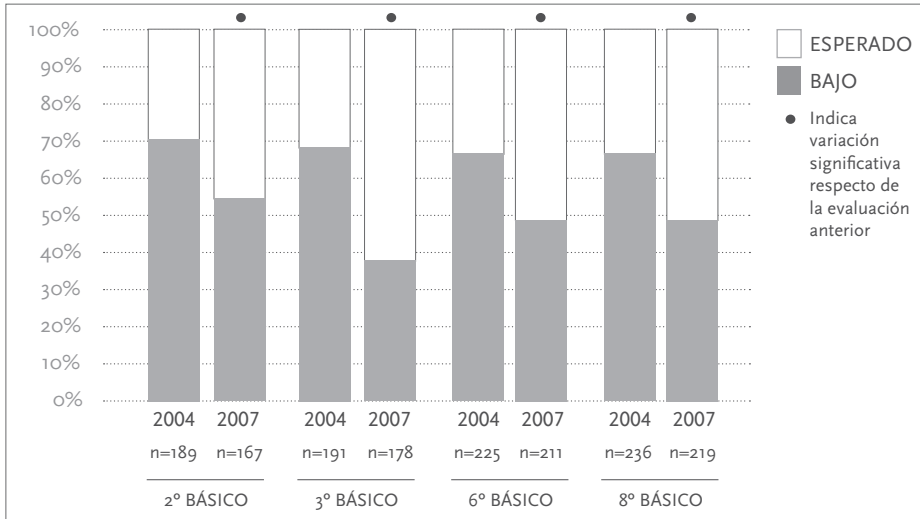
Resultados de aprendizaje de los alumnos⁴

El programa aplica pruebas estandarizadas en Lenguaje, Matemática y autoestima a los alumnos participantes. La evaluación compara los resultados obtenidos al inicio y al término del programa, considerando el nivel de logro alcanzado en los distintos cursos evaluados al inicio del año escolar. En esta sección se exponen los principales resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de Lenguaje y Matemática que el Programa Interactivo aplicó en la comuna de Constitución (urbano).

4 Considerando el tipo de evaluación definida (evaluación por nivel de escolaridad pre-post programa, sin grupo de control), en la interpretación de los resultados, no es posible atribuir los cambios exclusivamente al programa, ni establecer el grado de impacto específico de éste. Sin embargo, las tendencias observados en los resultados a través de distintos programas, permite atribuir al menos parte de los cambios al impacto del programa. Así también, los mismos profesores refieren cambios en sus prácticas pedagógicas que consideran que han tenido impacto en el comportamiento y aprendizaje de sus alumnos, y atribuyen estos logros a su participación y la de la escuela en el programa, lo que se ha dado también a lo largo de distintas experiencias.

Según la Fundación Educacional Arauco, si bien ha sido de interés realizar evaluaciones que consideren grupo control o estudios de valor agregado para determinar con mayor precisión el grado de impacto específico del programa, esto no ha resultado posible dadas las dificultades de factibilidad práctica y económica. La opción, por tanto, ha sido considerar una evaluación que permita contar con información sobre los programas, que haga posible un diagnóstico y una evaluación final, e invertir la mayor parte de los recursos económicos en el desarrollo de los programas educativos y, asimismo, entregar a los equipos docentes participantes herramientas de evaluación que les faciliten un seguimiento interno de los resultados del establecimiento a lo largo del tiempo, especialmente una vez finalizado el programa.

Gráfico 1. Resultados en Calidad Lectora Constitución (urbano) 2004-2007.
Porcentaje de Alumnos por Nivel de Logro



Fuente: Fundación Educacional Arauco.

En cuanto al nivel lector de los alumnos –medido en términos de *calidad lectora*–, se observa que al término del programa de Constitución (urbano), en todos los cursos aumentó significativamente el porcentaje de alumnos que presenta el nivel esperado, disminuyendo el porcentaje de alumnos que no alcanza el nivel mínimo para su curso (gráfico 1).

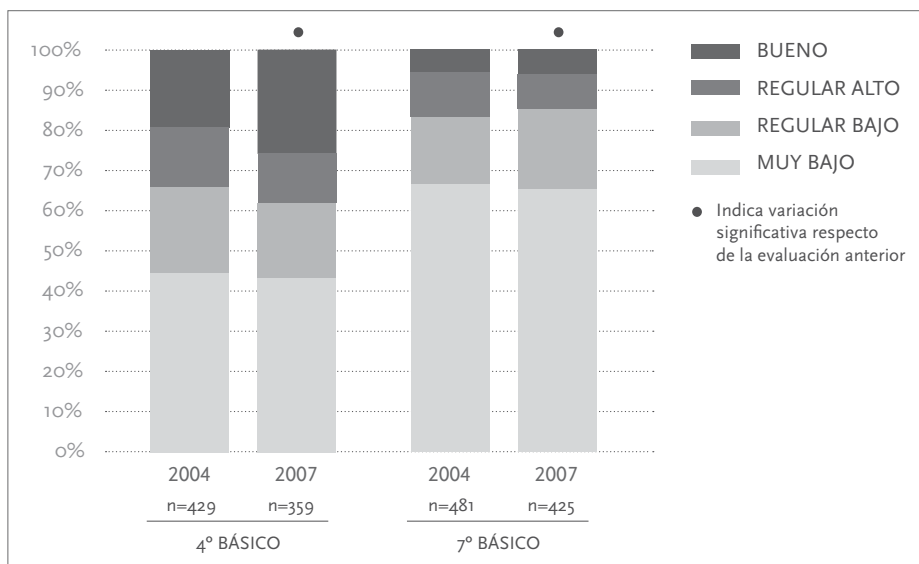
Las pruebas aplicadas por la Fundación Educacional Arauco, indican que en sexto y octavo básico aumenta significativamente el promedio de *velocidad de lectura* oral entre la evaluación inicial (2004) y la evaluación final (2007) del programa de la comuna de Constitución (urbano), mientras que en segundo y tercero básico las diferencias no resultan estadísticamente significativas. No obstante, para cada curso, el promedio de palabras por minuto en 2007 no supera el nivel de velocidad lectora bajo.

En cuanto a la *comprensión lectora*, medida entre los años 2004 y 2007, en tercero y octavo básico se observa un leve incremento en el porcentaje de alumnos que presenta un nivel de comprensión Regular Alto, si bien las diferencias no resultan significativas; mientras en sexto año, la variación es casi nula.

En las pruebas de Matemática, los resultados de los alumnos de cuarto y séptimo básico en *operatoria* y *resolución de problemas* son disímiles. Mientras entre los primeros aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que presenta un rendimiento Regular Alto y Bueno entre 2004 y 2007, en los de

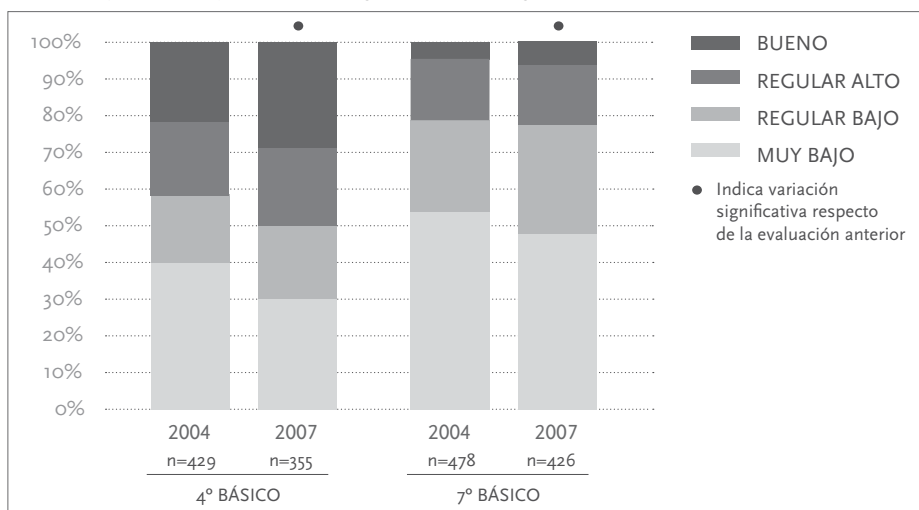
séptimo básico no se observan variaciones significativas en el rendimiento de los alumnos en estas materias (gráficos 2 y 3).

Gráfico 2. Resultados en Matemática – Operatoria, Constitución (urbano) 2004-2007. Porcentaje de Niños Según Nivel de Logro



Fuente: Fundación Educacional Arauco.

Gráfico 3. Resultados en Matemática – Resolución de Problemas, Constitución (urbano) 2004-2007. Porcentaje de Niños Según Nivel de Logro



Fuente: Fundación Educacional Arauco.

En relación a las pruebas nacionales SIMCE, los resultados de los alumnos de cuarto básico son heterogéneos y no puede decirse que exista un incremento sostenido en los puntajes de todas las escuelas que participaron en el programa. Como se aprecia en la tabla 3, en promedio, ni en Lenguaje ni en Matemática se observa un mejoramiento de los puntajes el año 2007 en relación al 2002 (recuérdese que el programa se implementó entre 2004 y 2006). Ciertamente, el significativo aumento que experimentó la mayoría de las escuelas en ambas asignaturas el año 2008 da sustento a la expectativa de un mejoramiento en el mediano plazo, considerando además que el programa ha mantenido un acompañamiento a las escuelas en 2007 y 2008.

Tabla 3. Resultados SIMCE Cuarto Año Básico. Escuelas del Programa Interactivo, comuna Constitución, 2002-2008

Año	Lenguaje				Matemática			
	2002	2005	2007	2008	2002	2005	2007	2008
Escuela 1	247	252	261	255	247	251	256	246
Escuela 2	246	240	241	266	257	236	245	247
Escuela 3	219	233	226	265	226	237	217	265
Escuela 4	230	227	234	262	242	226	216	248
Escuela 5	247	200	224	245	247	199	223	235
Promedio	237,8	230,4	237,2	258,6	243,8	229,8	231,4	248,2

Fuente: Mineduc.

En resumen, aun cuando se constatan ciertos avances en los logros de los alumnos, los resultados al finalizar la asesoría no permiten observar un mejoramiento homogéneo en las diferentes escuelas y cursos asesorados por el programa.

Efectos del programa en los profesores

Para medir el efecto del programa en la autoestima de los profesores, su actitud pedagógica, sus atribuciones, la transferencia a la sala de clases y sustentabilidad de los resultados en la escuela, la Fundación Educacional Arauco aplica encuestas antes y después del programa a todos los docentes participantes en la asesoría.

La encuesta inicial (2004) se aplicó a un total de 122 profesores y 18 directivos; mientras que en la encuesta final (2006) participaron 107 profesores y

10 directivos. Al término del programa, la encuesta fue aplicada a la totalidad de docentes y directivos que asistieron a la jornada final de capacitación del programa, lo que corresponde al 71% del total de profesores y directivos participantes (117 de 140).⁵ A continuación se presentan algunos de los resultados de estas encuestas en la comuna de Constitución (urbano).

En primer lugar, se observa un aumento significativo, aunque modesto, en la *autoestima* de los profesores asesorados entre el año 2004 y en el año 2006 en la comuna de Constitución (urbano). El test aplicado al inicio y, al final del programa muestra un mejoramiento del *autoconcepto general* de los profesores y, si se consideran en particular las distintas dimensiones de este concepto, *comportamiento* (cómo se siente el profesor en relación a su conducta, cómo actúa), *identidad* (cómo percibe el profesor su identidad docente), y *satisfacción* (nivel de autoaceptación del profesor); se observa también un incremento en los resultados, el cual es estadísticamente significativo en las áreas de comportamiento y satisfacción.

En cuanto a las *atribuciones*, entre 2004 y 2006, pudo observarse un incremento en la percepción del profesor como el principal responsable por el buen rendimiento de sus alumnos, y una disminución de la responsabilidad atribuida a la familia y a los propios alumnos. Los resultados también indican que, aunque los profesores continúan atribuyendo el mal rendimiento principalmente a los alumnos y sus familias, el cambio más importante entre ambos períodos es que aumenta el porcentaje de docentes que se atribuye un rol importante en este aspecto.

Tabla 4. Resultados de atribuciones sobre el principal responsable por el buen y mal rendimiento de los alumnos, Constitución (urbano) 2004-2006. Porcentaje de profesores

	Buen Rendimiento		Mal Rendimiento	
	2004	2006	2004	2006
Familia	74%	57%	81%	77%
Profesor	77%	96%	48%	68%
Alumno	81%	68%	86%	84%
Escuela	29%	22%	21%	17%

Fuente: Fundación Educacional Arauco.

5 Ciertamente, dado los cambios en el cuerpo docente, no necesariamente son los mismos profesores quienes contestan la encuesta en ambos períodos; pero en ambos casos se trata de los docentes que se encuentran participando directamente en el programa.

En relación a la medición de la *actitud pedagógica*, que apunta a detectar los sentimientos personales de los profesores en relación a su práctica, los resultados observados, antes y después de implementado el programa, indican que al finalizar la asesoría los docentes perciben tener una actitud más reforzadora en sus clases, más segura y más comprometida en la enseñanza que a comienzos del programa, en el año 2004.

Por último, en cuanto a la *transferencia al aula*, pudo observarse que un alto porcentaje de docentes (94%) percibió que había tenido un cambio positivo en su quehacer pedagógico, una vez terminado el programa. De acuerdo al reporte de los profesores, estos cambios positivos en su quehacer se refieren a aspectos tales como dar clases más atrayentes y mejorar sus estrategias de enseñanza; tener un mayor acercamiento a los alumnos por el trabajo realizado en autoestima; y tener una mayor seguridad en su práctica como docente. También manifestaron haberse ordenado y simplificado en su labor y en preparar mejor sus clases.

Percepción de los docentes sobre los resultados del Programa Interactivo

Fundación Arauco también realizó una encuesta a los profesores asesorados acerca de su percepción del programa. Un primer dato que puede ser relevante para entender su impacto es la motivación por participar en él. Ésta tuvo un ligero, pero significativo aumento: en una escala de 1 a 7, el promedio de notas asignadas por los profesores pasó de 5,4 a comienzos del programa a 6,0 al finalizar la asesoría.

Por otra parte, cuando se les consultó acerca de los logros del programa, las respuestas de los profesores apuntaron a la apropiación de técnicas de estimulación de la autoestima, a metodologías de enseñanza del lenguaje (lectura y escritura), realización de tareas de planificación y definición de los objetivos de las asignaturas los cursos de los profesores. En cambio, se vio como menos logrado el aprendizaje de metodologías de enseñanza de la matemática, el manejo de niños con necesidades educativas especiales y el trabajo con padres y apoderados.

Por último, en la mencionada encuesta aplicada en 2006 a 117 profesores, también se les pidió escoger los tres principales elementos en que habían mejorado sus alumnos, mostrando una clara ventaja en autoestima, seguido de Lenguaje (expresión y comprensión) y motivación a aprender.

En suma, la percepción de los participantes respecto de los efectos del Programa Interactivo apuntan recurrentemente a un mayor conocimiento y manejo

de técnicas para desarrollar la autoestima (tanto de los alumnos y alumnas, como de los propios profesores); a una diversificación de las metodologías de la enseñanza del Lenguaje; y a un mejoramiento en las tareas de planificación, preparación y ordenamiento (estructura) de la clase. Manifiestan por otra parte, una mayor debilidad del programa en entregar conocimientos y metodologías para la enseñanza de las matemáticas, lo que también se ve reflejado en los resultados de las pruebas internas de Fundación Educacional Arauco.

Finalmente, cuando se les consultó acerca de los *cambios que se han transferido a la escuela*, y que tienen directa relación con la sustentabilidad del programa en el tiempo, lo que más se destacó fue la calidad del trabajo pedagógico.

¿Qué explica los resultados del Programa Interactivo según los actores escolares?

Según sus beneficiarios, uno de los principales factores de “estabilidad” y de éxito de la asistencia que entrega la Fundación, es la empresa Celulosa Arauco, que da un respaldo a su propuesta al permitir –no solo mediante los recursos financieros, sino también por el respaldo institucional a la tarea que realizan– formar y mantener equipos técnicos de alta calidad, desarrollar y validar instrumentos metodológicos y de evaluación, y realizar acciones de seguimiento que, en caso de ser necesario, pueden tener una larga duración en el tiempo.

Un aspecto metodológico que se destaca en la capacitación de los docentes es el de la evaluación. El programa ha diseñado e implementado desde un sistema de evaluación, como es el caso de las pruebas de Dominio Lector (que hoy se han difundido a nivel nacional con motivo del diagnóstico para los Planes de Mejora de la Ley SEP), hasta estrategias “micro”, como podría ser la evaluación del Plan Lector en donde se chequea y verifica, por ejemplo, que todos los niños hayan leído los libros asignados. Esto es particularmente valorado por el jefe del DAEM, para quien la presentación y el análisis de la información recogida representa su conexión más concreta con el Programa Interactivo y con las escuelas que en él participan.

No obstante el reconocimiento que reciben la Fundación y el equipo asesor del Programa Interactivo, hay una serie de factores que según docentes y directivos debilitan el trabajo realizado y que no permiten obtener los resultados deseados.

Los directores entrevistados reconocen la excelencia del programa, de sus estrategias y metodologías, pero señalan que no siempre responde a las ex-

pectativas y está de acuerdo al nivel en que se encuentran los profesores. *“El perfeccionamiento debe ser gradual, una Asistencia Técnica Educativa de alto nivel académico funciona mejor con profesores bien preparados. La alta calidad no siempre debe focalizarse en la ‘baja calidad’; debe ser gradual, a la persona que necesita mucho, usted no le puede poner muy arriba la vara, la va a encontrar muy alta”* (director). Por su parte, las encargadas del programa han llegado a concluir que la acción pedagógica debe ser sistemática y rigurosa para que funcione bien. En este sentido, sostienen que el Programa Interactivo propicia un traspaso inicial de las estrategias muy estructurado, donde hay pasos que se deben cumplir, y que el modelo no puede flexibilizarse antes de que los profesores se lo apropien.

También se mencionan como factores entorpecedores –señalados con anterioridad–, la falta de equipos directivos comprometidos con la asesoría; la tensión existente entre los sostenedores de las escuelas y los alcaldes; y la sobrecarga de trabajo que tienen los docentes, lo que les impide responder de manera adecuada a las exigencias del programa.

5. Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones y aprendizajes que surgen del estudio del Programa Interactivo de la Fundación Educacional Arauco, y que resumen sus principales fortalezas y debilidades.

Diagnóstico, negociación y trabajo con los actores

La llegada de la ATE a los beneficiarios es un aspecto sensible, que tiene repercusiones durante todo el proceso de implementación. En esta etapa inicial el ahorro de tiempo y esfuerzo se revierte negativamente en la implementación y sostenibilidad de la ATE, por lo que debe evitarse. Una fortaleza del programa en cuestión es la realización de un diagnóstico por escuela y por comuna, porque esta última es la unidad en la que se realizará finalmente la transferencia. Este diagnóstico contempla la revisión de datos por escuela y también una consulta a sus principales actores (directivos y docentes) respecto de qué necesitan y qué desean. Así, la propuesta inicial de ATE debe ajustarse a este tipo de diagnóstico, situación que debe ser percibida y acepta-

da por los actores, de lo contrario la ATE –aunque sea de la más alta calidad– será sentida como impuesta, externa y demandante de más trabajo. Una buena asistencia técnica exige una gran energía y esfuerzo a los docentes, que no están dispuestos a mayores desgastes, si no la sienten útil y propia. Esto se logró en el programa estudiado, principalmente por el rigor con que la ATE realiza su trabajo. Por parte de los actores del sistema escolar esto es tal vez uno de los aspectos más valorados y lo que gatilla la confianza e incluso la admiración por el equipo externo.

Relación entre capacitación, asesoría y seguimiento

El caso estudiado parte con una estrategia más centrada en la modalidad de perfeccionamiento que de asesoría, pero se va ajustando en el tiempo hasta llegar a una estrategia “multimodal”, que va desde las clases magistrales fuera de la escuela y con todos los profesores, pasando por talleres prácticos con un grupo reducido de docentes por nivel o subsector, hasta la observación de aula y la retroalimentación individual al profesor. Cada una de estas modalidades tiene un propósito y un efecto particular. La primera es efectiva cuando se trata de entregar contenidos para alimentar los conocimientos de los docentes; sin este lenguaje “basal” será difícil desarrollar una ATE. Sin embargo, cuando el propósito es cambiar prácticas, deberá darse un mayor énfasis a las dos últimas, más cercanas a la escuela y al aula. En este sentido, las responsables del programa estudiado sugieren dar menos tiempo a la capacitación y más a la asesoría y al seguimiento. Este último, incluso, debiera ser casi permanente y tener en su interior distintas etapas.

Cantidad de contenidos entregados

La idea de entregar muchos contenidos en forma simultánea es algo que el Programa Interactivo abandonó, al percatarse de que la asimilación era muy baja, debido principalmente a la preparación inicial precaria de muchos de los participantes. Se ha optado por entregar menos contenidos y de tratarlos en profundidad, acompañándolos de diversas metodologías para llevarlos a la práctica y de procedimientos de evaluación específicos. Solo una vez que estos contenidos han sido apropiados, pueden iniciarse otros. Recargar cognitivamente al profesor es ineficiente desde el punto de vista del aprendizaje y agobiante desde el punto de vista emocional, y puede ser la causa de su desafección hacia el programa o simplemente de su deserción.

Distintas aproximaciones para agentes diversos

Un aspecto importante de los programas de la Fundación Educacional Arauco y, particularmente, del Interactivo, es que se buscan distintas aproximaciones para los diferentes tipos de aprendizaje y personas asesoradas, en el supuesto de que las personas y sus niveles son muy heterogéneos. Así, se trabaja a veces con todos los docentes de la comuna reunidos; a veces por escuela; de pronto con un grupo específico; o mediante clases demostrativas; o bien se realiza una observación de clases con una pauta e instrumento definido. El propósito es llegar a todos y dar alternativas a las personas de acercarse de manera diversa y menos temerosa a los aprendizajes. Esto se hace indispensable, además, cuando se trabaja con los equipos completos de cada escuela a donde asisten profesores de todas las asignaturas y niveles.

Exigencia y supervisión de la autoridad educativa local

Una implementación efectiva de la Asistencia Técnica en las escuelas no solo depende de la institución o el equipo que la imparte, sino también y en una importante medida, de la autoridad local, en este caso, el sostenedor comunal. Este es un “cuello de botella” difícil de resolver, porque la capacidad educativa de los DAEM, por razones institucionales y presupuestarias, hasta el momento es muy precaria. El Programa Interactivo desarrolla una coordinación y rinde cuenta en forma permanente al DAEM, pero el estudio deja entrever que éste no cumple con sus compromisos o bien que el rol del sostenedor en el programa no está suficientemente claro. Se desprende de esto la necesidad de definir de manera clara en la etapa de la negociación y en el contrato, los roles y tareas específicas no solo de la institución que entregará asistencia, sino también de las instituciones y personas beneficiarias.

Importancia del vínculo entre el equipo técnico y los beneficiarios

El caso estudiado arroja luces acerca del tipo y calidad del vínculo ideal esperado entre el equipo ATE y los usuarios. Los docentes destacan recurrentemente la importancia del buen trato del equipo, el que catalogan como de apoyo, refuerzo, motivación y estímulo, antes que de crítica. Esta actitud del equipo es la que permite remontar la resistencia inicial y permanente en algunos docentes y motivarse con el programa. Sin embargo, los directivos son más críticos en relación a esto, argumentando que a veces los docentes –amparados por este refuerzo positivo de especialistas de gran prestigio– se

vuelven autocomplacientes y poco autocríticos con el nivel y calidad de su trabajo. Lo anterior, podría estar reflejando una especie de antagonismo entre la relación directivo-docente de control y supervisión administrativa versus la relación de asistencia técnica-docente mucho más centrada en el apoyo técnico. Por cierto, los profesores valoran más la última y resienten el estilo de sus directivos. Para revertir esta contradicción, que podría influir en una baja sustentabilidad de la ATE una vez que ésta se retire de la escuela, debería diseñarse desde el inicio un trabajo conjunto de la ATE con los equipos directivos y autoridades locales de modo que, progresivamente, sean estos quienes lideren las estrategias de la ATE, ayuden a ajustarlas a sus escuelas y las supervisen de manera constante, todo ello con el seguimiento-acompañamiento del equipo externo.

El problema de los instrumentos de evaluación

De acuerdo a esta experiencia, la principal interrogante que debe resolverse es ¿qué debe medirse? Las pruebas SIMCE no debieran ser la única medida para evaluar la ATE, por las razones de comparabilidad y cobertura curricular antes mencionadas. En este sentido, sería recomendable que una ATE desarrolle instrumentos propios que midan lo que efectivamente ha implementado en la escuela. Adicionalmente, las responsables del caso estudiado relevan la necesidad de medir otros aspectos que no están considerados en las pruebas de aprendizaje como el SIMCE, que entregan promedios por escuela. Sería conveniente, por ejemplo, medir la trayectoria de aprendizaje y continuidad de estudios de cada alumno, lo que en el sector rural es un factor muy importante de calidad y equidad. Así también, debieran establecerse mediciones rigurosas respecto del efecto de la asistencia técnica en los profesores.

Gestión y funcionamiento de la ATE

El caso es emblemático en cuanto a su forma de organización y funcionamiento. Destacamos al menos cuatro factores relevantes: calidad del equipo, organización institucional, financiamiento y permanencia en la localidad. En cuanto al primero, posee equipos estables, rigurosamente seleccionados, con una gran trayectoria y experiencia en la acción educativa, y de carácter multidisciplinario. En relación al segundo, tiene una organización por áreas complementarias entre sí en que el trabajo de asistencia en terreno es enriquecido

por el área de evaluación e investigación y apoyado eficientemente por el área de administración, lo que permite el mejoramiento continuo del programa y, eventualmente, la creación de nuevos programas de apoyo. El tercer factor –muy determinante– es la estabilidad de su financiamiento, que permite a los equipos concentrarse en la tarea de asesoría, formar y mantener equipos técnicos, desarrollar metodologías e instrumentos de alta calidad e investigar y difundir sus resultados. Por último, la permanencia en las localidades por varios años podría ser un factor de gran importancia en la generación de impacto y sustentabilidad.

¿Qué debiera tener un programa ATE de calidad?

Finalmente, el análisis del Programa Interactivo también permitió conocer la percepción de los actores acerca de los aspectos que componen la calidad de un programa ATE. Una idea que se desprende de lo señalado especialmente por los directores y el sostenedor, es que una ATE de calidad no depende solo de la propuesta que ella hace, sino de la calidad de las personas e instituciones a quienes va dirigida. En este sentido, para algunos entrevistados, todas las ATE podrían ser de calidad si se cumplen ciertas condiciones de gestión y de preparación en quienes serán sus beneficiarios.

Al respecto se destaca que, cuando los profesores tienen una escasa o débil preparación anterior, la implementación de una asistencia técnica de calidad se hace muy difícil. Por ello sugieren que la asistencia sea mucho más gradual y que considere el nivel, las expectativas y la disposición de los docentes. Se debe tener precaución de no establecer niveles de exigencia muy altos ni contenidos demasiado complejos, pues algunos de los participantes si no los alcanzan se desmotivan y no asisten.

Una segunda idea, relacionada con la anterior, guarda relación con las características del sistema municipal. El sostenedor entrevistado percibe que tienen poca injerencia en su equipo docente, ya que los profesores cambian y rotan mucho en estas escuelas. Se desprende de esto que no hay una capacidad del DAEM para definir su demanda de asistencia técnica y menos de supervisarla. En este último punto influyen además las relaciones de poder que se establecen al interior del municipio.

A la institución ATE, por su parte, se le solicita que cuente con profesionales idóneos. Esto significa dominio técnico (contenido, metodologías o técnicas e instrumentos) y conseguir una relación de empatía y comunicación con los beneficiarios. Fundación Educacional Arauco insiste mucho en este aspecto,

porque ha llegado a la convicción de que el vínculo personal con los directivos y docentes es determinante de los logros de la ATE y de su sostenibilidad en las escuelas. Por último, es indispensable una gestión eficiente del equipo que se manifiesta en el cumplimiento de promesas, horarios, plazos, etc., materia en la que ha habido rigurosidad.

Un aspecto destacado por todos los actores involucrados dice relación con que la ATE debe manejar todas las exigencias que hace el Mineduc a las escuelas y docentes. En este sentido, la ATE no puede “alejarse” de este encuadre en el que viven y funcionan las escuelas. Es apreciada una ATE que ayuda a implementar las políticas ministeriales, que ayuda a los establecimientos a responder a sus exigencias o que “adelanta tareas”, como en este caso ha sido el diagnóstico del Dominio Lector, exigido actualmente por los Planes de Mejora en el contexto de la Ley SEP.

Por último, respecto del tiempo de duración de una ATE, la Fundación Educativa Arauco sostiene que la intervención debe ser breve y que la mayor parte del tiempo debe estar dedicada al seguimiento y monitoreo de los productos entregados. Es por esta razón que en la actualidad centran su preocupación en temas como la transferencia al aula y la sustentabilidad. En cambio los profesores manifiestan que el período de seguimiento o acompañamiento – como ellos lo denominan– debe ser más prolongado y que uno o dos años no son suficientes para un monitoreo efectivo y para mantener las estrategias y cambios en la escuela.

Fuentes consultadas

Fundación Educativa Arauco (1998). *Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica. Informe Final, Cañete 1995-1998*. Santiago de Chile.

Fundación Educativa Arauco (2004). *Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica. Informe Final, Tirúa 2000-2003*. Santiago de Chile.

Fundación Educativa Arauco. *Programa Interactivo. Presentación de resultados. Constitución 2004-2006*. Presentación en Power Point.

Fundación Educativa Arauco (2008). *Marco Fundamental para Programas de Fundación Educativa Arauco*. Serie Documentos. Santiago de Chile.

Haeussler, I.M.; T. Marchant (1994). “Proyecto educativo Arauco: Un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal”. *Revista Chilena de Psicología*, vol. 15, núm. 2: 3-14.

Marchant, T.; G. Lucchini, A. Prats, I. Recart, A. Torretti (2000). “Capacitación comunal de profesores: una vía de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de pobreza. Resultados de una experiencia”. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3): 447-475.

Ministerio de Educación. Resultados SIMCE 2002-2007. Documento disponible en: <http://www.simce.cl>.

Ministerio de Educación. Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248). Fecha de Promulgación: 25.01.2008.

**Programa AILEM: Aprendizaje Inicial
de Lectura, Escritura y Matemática
Pontificia Universidad Católica de Chile**

Dagmar Raczynski

Fernanda Palacios

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	2002
Nombre institución ejecutora	Universidad Católica de Chile
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	Facultad de Educación
Colegios que han pasado por el programa	34 (hasta el año 2008; 14 por el programa Escuelas Críticas; 8 por la estrategia de Escuelas Prioritarias; 10 por convenio con Fundación CAP y 2 adicionales, uno municipal y uno particular subvencionado)
Colegios que asesora actualmente	13 (colegios han completado el programa, todos ellos como parte de la experiencia de Escuelas Críticas. Las 8 escuelas prioritarias vieron interrumpido el programa por decisión Ministerial al entrar en operaciones la SEP, en 2008)
NSE de los colegios asesorados (en cuarto básico, según clasificación Mineduc)	10 (en el 2008; 8 por convenio con Fundación CAP y 2 financiados, uno por el sostenedor y el otro por la empresa Indura)
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	- Medio (10 escuelas)
Cobertura territorial	Municipal y Particular subvencionado - Región Metropolitana - Región de Coquimbo - Región del Bío Bío: Talcahuano y Hualpén

Resumen

AILEM es un programa ATE desarrollado por la Facultad de Educación de la PUC desde el año 2002, que se caracteriza por transferir estrategias didácticas de lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos, a través de entrenamiento de profesores de enseñanza pre-básica y básica, modelamiento en aula, *coaching* de asesores y pares, y por apoyar y monitorear la gestión escolar.

El origen de este programa está en una estrategia de apoyo a escuelas desarrollada en California, Estados Unidos, y aplicada en ese país y México. En Chile, AILEM surge al alero de uno de los programas de intervención impulsados por el Mineduc entre 2002 y 2005: Escuelas Críticas. Actualmente, se implementa a través de aportes privados.

La metodología de trabajo que utiliza el programa fomenta el traspaso progresivo de la responsabilidad por el aprendizaje desde el docente de aula al estudiante y, con ello, busca mejorar los niveles de lectoescritura y matemática de los alumnos desde kínder a sexto básico.

Por ahora, la evidencia en cuanto al efecto de AILEM en los resultados de aprendizaje se limita al programa Escuelas Críticas e indica que este impacto es disímil entre establecimientos y depende, principalmente, de los problemas y características iniciales que éstos tienen.

1. Historia y antecedentes del programa

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica

La institución que alberga el programa AILEM es la Facultad de Educación de la PUC,¹ la cual se destaca por su trabajo de docencia, investigación y extensión como servicio a la comunidad y publicaciones. En el primer semestre de 2008, la Facultad de Educación contaba con 1.200 alumnos de pregrado y 250 de postgrado, y 145 académicos. Todos sus programas de pregrado y postgrado tienen acreditación de las instancias chilenas que corresponden, CNAP (Comisión Nacional de Acreditación) y Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica).

Además del programa AILEM, la Facultad de Educación está a cargo del diseño y ejecución de otro programa ATE. Este otro programa, más reciente

1 Ver www.uc.cl/educación

en el tiempo, entrega asesoría técnica directa a establecimientos que imparten enseñanza media en el marco de la estrategia de apoyo a Liceos Prioritarios que, desde el año 2006, ha impulsado la Coordinación de Enseñanza Media del Mineduc. Los equipos a cargo de los dos programas ATE son independientes entre sí y se conforman con integrantes insertos en distintos departamentos de la Facultad. En el caso de AILEM, el jefe del Departamento de Didáctica y el jefe del Departamento de Psicopedagogía y Orientación² son integrantes activos del equipo, los cuales deben compatibilizar las labores de docencia e investigación de la Facultad con las exigencias del programa.

Importando una iniciativa norteamericana

En el año 2000, la Coordinadora del Programa AILEM asistió a un seminario en México donde conoció el programa CELL,³ de la Foundation for California Early Literacy Learning (FCELL), que se había desarrollado con éxito en el Estado de California, Estados Unidos, y se estaba difundiendo a otros estados de ese país y a México. Este primer contacto llevó a la actual Coordinadora del Programa AILEM, junto a seis profesores de la Facultad de Educación de la PUC, a un viaje a California para conocer de primera mano la experiencia. Esta visita permitió el desarrollo de una alianza estratégica de participación y colaboración mutua entre la FCELL y la Universidad para una experiencia piloto en nuestro país.

En un comienzo, el decano de la Facultad intentó conseguir financiamiento para implementar AILEM directamente con el Mineduc, pero no fue hasta el año 2002, cuando el Mineduc y la Seremi de la Región Metropolitana diseñaron el Programa de las Escuelas Críticas para ser ejecutado por instituciones expertas externas al Mineduc, que la Facultad tuvo la oportunidad de llevar a cabo el programa AILEM. Los académicos que habían elaborado la experiencia piloto con CELL aprovecharon la oportunidad para adaptarla a los términos de referencia del Programa Ministerial y comenzaron a trabajar con 14 escuelas que Mineduc les asignó. Ese mismo año el equipo CELL vino a Chile, capacitó al equipo AILEM y volvió cada año para observar, acompañar y retroalimentar el trabajo que se realizaba en las escuelas, lo que se mantuvo hasta 2007.

-
- 2 La Facultad de Educación de la PUC cuenta con decano y vicedecano, secretario académico, Subdirección de Investigación y Docencia, de Asuntos Económicos y Administrativos, de Extensión y de Asuntos Estudiantiles, una Dirección de Pregrado y otra de Postgrado, así como cinco Departamentos, que son Currículum, Tecnología y Evaluación, Didáctica, Psicopedagogía y Orientación, Teoría y Política de la Educación.
 - 3 Originalmente la sigla CELL significaba California Early Literacy Learning.

El programa AILEM ha tenido tres etapas de apoyo y financiamiento o, en otras palabras, ha asesorado a tres *cohortes* distintas de escuelas. La primera, entre 2002 y 2005, corresponde a las 14 escuelas por el programa Escuelas Críticas. El año 2006, el Mineduc decide expandir este programa de apoyo a todo el territorio nacional –bajo la denominación de Establecimientos Prioritarios– y AILEM comienza una segunda cohorte, asesorando a 8 escuelas. Sin embargo, esta cohorte ve interrumpido su trabajo el año 2007, debido al término de la estrategia ministerial y la entrada en vigencia de la Ley SEP. En 2008 se configura la tercera cohorte de AILEM, con la asesoría de 12 escuelas, 10 financiadas por convenio con la Fundación CAP,⁴ y 2 escuelas más, una financiada por la empresa Indura y la otra por el mismo sostenedor. El convenio con Fundación CAP tiene una duración de 4 años, es decir, hasta el año 2010.

2. Diseño del programa

El Programa CELL de California

El promotor y líder del programa CELL es el profesor y educador Stanley L. Swartz.⁵ Él y su equipo, a partir de estudios e investigaciones sustentadas empíricamente, elaboraron un método de enseñanza de la lectoescritura y diseñaron una modalidad de trabajo con los profesores de aula.

En Estados Unidos, CELL se desarrolló en varias fases: la primera desde la enseñanza pre-básica hasta tercer grado, llamada CELL; la segunda de cuarto a sexto u octavo grado, llamada EXLL (Extended Literacy Learning) y la tercera de sexto u octavo al doceavo grado, llamada Second Chance at Literary Learning. A lo largo del tiempo, la estrategia diseñada se ha ampliado para la enseñanza de matemática, se han desarrollado estrategias específicas para estudiantes rezagados (Reading recovery) y más recientemente se están elaborando estrategias alternativas para el trabajo con la familia.

4 Compañía de Acero del Pacífico. El año 2008, 2 escuelas que formaban parte de esta cohorte se marginaron del programa. Para mayor detalle, ver ¿Con quiénes trabaja AILEM? (p. 194).

5 Stanley L. Swartz, quien ha publicado en co-autoría más de veinte libros sobre el tema y recibido sucesivos apoyos financieros (“grant”) que hicieron posible su investigación y diseño de métodos innovadores de enseñanza basados en la investigación (www.cell-exll.com).

A partir de la información que el mismo programa entrega,⁶ se desprende que sistemática e independientemente del contexto, las escuelas participantes muestran mejores resultados con respecto a su grupo de control en un momento y a lo largo del tiempo (años 1, 2 y 3). También hay evidencia que indica que la salida del programa para instalar otro tiene como consecuencia una caída en los puntajes.

El programa CELL basa su método de enseñanza en dos principios: 1) el lugar prioritario que ocupa la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de enseñanza; y 2) que todos los niños son capaces de convertirse en lectores y escritores, y si hay dificultades en el proceso de aprendizaje, es debido a la falta de estrategias adecuadas de enseñanza.

La metodología de trabajo con los establecimientos está centrada en el traspaso progresivo de la responsabilidad por el aprendizaje desde el docente de aula al estudiante, a través de la adquisición y ampliación del lenguaje, las competencias fonéticas y la lectura del docente en voz alta (*yo hago, tú me observas*) y compartida (*yo hago, tú me ayudas*), escritura interactiva y guiada (*tú haces, yo te ayudo*), y lectura y escritura independiente (*tú haces, yo te observo*). De esta forma, las estrategias promueven la participación activa de cada niño, independientemente de su actual nivel de adquisición de la lectoescritura. Es un proceso que incluye un Modelo de Formación en Servicio Profesional, donde se entrena, capacita y se sigue en la práctica a un grupo de docentes por un tiempo extendido. Desde su inicio, en 1994, hasta el presente (2008), el programa ha entrenado en Estados Unidos a cerca de 17 mil profesores, pertenecientes a 1.167 escuelas.

El concepto que subyace a todo el trabajo del programa es el de Alineamiento, el cual apunta a lograr coherencia entre los objetivos, las actividades, los recursos y los resultados; entre los actores (en el sentido que cada uno se responsabilice por lo que le corresponde según su rol); y entre las decisiones que se toman, por ejemplo, respecto del proyecto educativo, las definiciones curriculares, la asignación de profesores a cursos, los reglamentos y la definición de funciones, responsabilidades y derechos.⁷

Por último, la estrategia incluye la recolección periódica de información sobre los aprendizajes de los alumnos y entrena a los equipos líderes y docentes en distintos procedimientos de evaluación de los estudiantes, lo que les permite obtener información clara y objetiva para mejorar la enseñanza, considerando la situación de estudiantes individuales y los aprendizajes del curso.

6 Señalado en la página web del programa: www.cell-exll.com

7 Para más detalles ver Volante y Müller (2006).

AILEM: adaptación del Programa CELL para Chile

Las modificaciones que AILEM hizo para adaptar el programa CELL a las condiciones de Chile y a los requerimientos del Mineduc para Escuelas Críticas, tuvieron relación con los contenidos y la forma de trabajo; no obstante, las estrategias de trabajo CELL no fueron alteradas.

Entre los cambios introducidos por AILEM a los contenidos del modelo de CELL, se cuenta la inclusión del componente de Gestión Institucional y la ampliación del trabajo con los profesores a la enseñanza de las operaciones básicas en Matemática.

El Componente de Gestión, más que implementarse para cumplir un requerimiento en el caso de las Escuelas Críticas, fue necesario porque la escuela en Chile –en opinión de las encargadas del programa AILEM– no es una comunidad educativa de aprendizaje, en el sentido real del término. El trabajo común se limita a reuniones administrativas y de entrega de información por parte de las personas en cargos específicos, como lo es el director y el jefe UTP. Los docentes de aula trabajan de manera aislada, con escaso intercambio y sin retroalimentación por parte de sus pares y directivos sobre sus prácticas de enseñanza. Muchas veces, los jefes de UTP no cuentan con legitimidad frente a los docentes y los directores no ejercen liderazgo pedagógico. Estas situaciones obligan a intensificar el trabajo con los directivos de las escuelas, fortalecer su liderazgo en el ámbito pedagógico, vincularlos con lo que sucede en el aula y sensibilizarlos respecto a su papel, pero siempre tratando de llegar al componente de gestión desde el trabajo que se realiza en el aula. El equipo aprendió que *“(…) el trabajo debía ir de abajo hacia arriba, del aula, y de ahí el cambio en la gestión. En este sentido, nuestro punto de entrada a las escuelas es siempre el profesor y vencer la resistencias de ellos, mostrándoles y convenciéndoles que la estrategia AILEM funciona y facilita su trabajo”* (entrevista a una coordinadora de AILEM).

También hay diferencias en lo organizacional. Mientras en las escuelas de Estados Unidos el trabajo se inicia por una decisión de los directivos de los colegios y son ellos quienes designan al coordinador CELL de la escuela, y juntos se capacitan para luego trasladar lo aprendido hacia los profesores y el aula, el programa AILEM en Chile inicia su trabajo directamente con los profesores, involucrando al jefe de UTP (cargo que no existe en Estados Unidos) y al director y/o equipo directivo, designando al profesor-coordinador del programa en la escuela solo al finalizar el primer año de asesoría. La apuesta es que este profesor, que es uno que ha destacado en la comprensión / aprendizaje en la estrategia AILEM durante el primer año, se transforme en líder de la estrategia en el colegio trabajando de la mano con la unidad técnica pedagógica.

Otra diferencia importante es que en Estados Unidos las escuelas adscritas lo están por decisión propia, mientras que en Chile las designa el Mineduc (Escuelas Críticas), el Mineduc con el consentimiento del sostenedor (Establecimientos Prioritarios) o una fundación privada en conjunto con el sostenedor (cohorte Fundación CAP).

Objetivos del programa AILEM

El programa AILEM tiene como propósito mejorar significativamente los niveles de lectoescritura y matemática de los alumnos desde kínder a cuarto básico y, más recientemente, de quinto y sexto básico, en las escuelas asesoradas. De esta manera, se intenta contribuir al aumento de la calidad y equidad de la educación, lo que se expresaría en una mejora sustentable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en escuelas que acogen a alumnos de NSE Medio Bajo y Bajo.

Ese propósito se logra a través del cumplimiento de los siguientes objetivos: en primer lugar, conseguir un cambio en la gestión directiva que fortalezca el liderazgo de este equipo en materia pedagógica y sus competencias para hacer un seguimiento y retroalimentar el trabajo de aula de los docentes; y en segundo término, dejar instalado en cada escuela un profesor-coordinador AILEM cuya función es entregar asesoría directa a los docentes de aula y apoyo a los directivos en la implementación de la estrategia AILEM. Por último, lograr un cambio en las estrategias de enseñanza de la lectoescritura y matemática, que sea coherente con los principios de CELL.⁸

El programa intenta que las decisiones que se toman en la escuela –y las acciones en que éstas se traducen– fortalezcan el trabajo de aula. Por tanto, es indispensable lograr que los docentes de aula se hagan parte y participen de la construcción de nuevos conocimientos y destrezas, y asuman actitudes positivas frente a la posibilidad de aprendizaje de sus estudiantes.

Componentes de AILEM

Coherente con lo anterior, AILEM articula el trabajo en las escuelas en torno a tres componentes: Pedagógico Curricular, Gestión Pedagógica y Desarrollo Profesional, donde los dos últimos están al servicio del primero.

El Componente Pedagógico Curricular “constituye el centro de la intervención,

8 Swartz (2006), Baeza (2006), Zanocco (2006).

focalizado en la implementación, en cada sala de clases, de estrategias pedagógicas poderosas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática”.⁹ Este componente trabaja principalmente con capacitaciones generales, donde se traspasan los lineamientos básicos que sustentan las estrategias del programa; capacitaciones específicas por nivel, donde se abordan las particularidades de la aplicación de las estrategias AILEM, por cada nivel; capacitaciones por subsector de aprendizaje, que fortalecen el manejo de contenidos detectados como deficitarios en algún subsector; y acompañamiento a la implementación de la estrategia en el aula, donde la ambientación del aula es un aspecto central. Coherente con la estrategia CELL, la capacitación es una formación en servicio que incluye jornadas de capacitación, talleres técnicos en la escuela, práctica guiada en sala, y *coaching* de expertos y pares, que se implementan progresivamente. Se puede decir que en las estrategias didácticas en lectoescritura los profesores “moldean el desempeño esperado (a través de la lectura en voz alta) y, a continuación, los niños asumen progresivamente un mayor protagonismo con el apoyo del educador (lectura compartida y escritura interactiva)” (Baeza, 2006: 55).

En el sector de Matemática, las estrategias didácticas se centran en la resolución de problemas. Se trata de construir “un ambiente de aprendizaje que apunta explícitamente al desarrollo de conceptos, actitudes y de habilidades apropiadas para un modelaje realista de situaciones problema y para la interpretación contextual de los resultados de sus cálculos aritméticos, como parte de una genuina disposición matemática” (Zanocco, 2006). Esto se traduce en actividades para fortalecer las competencias de los docentes, que aseguren un manejo adecuado de los conocimientos de la disciplina, que permitan enseñar sin errores, estableciendo relaciones entre los ejes y dándole sentido y significado a la enseñanza, potenciando los conocimientos didácticos para enseñar de una forma que capte el interés de los alumnos y haga a los docentes responsables de sus aprendizajes.

El Componente de Desarrollo Profesional busca “desarrollar en los equipos docentes la capacidad para articular sus acciones, contribuir al mejoramiento de todo el equipo, y concertar cambios a nivel de escuela que apunten a la generación de una cultura colaborativa, focalizada en el aprendizaje de los niños, y que favorezca el desarrollo profesional de los profesores”.¹⁰ Para ello, el equipo AILEM enseña en la práctica cómo hacer *coaching*, cómo hacer observación de

9 Informe de AILEM al Mineduc, Coordinación de Enseñanza Básica: “Propuesta de asesoría a escuelas prioritarias: Fase de estabilización 2007”.

10 *Ibíd.*

aula, cómo realizar reuniones técnicas y observación de éstas, y cómo retroalimentar lo observado para su mejora.

El Componente de Gestión centra su acción en el fortalecimiento de los equipos directivos de las escuelas para lograr el alineamiento de sus decisiones con las metas de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias propuestas son sensibilizar y acercar a los directivos a las necesidades y características del trabajo de aula de los docentes en su escuela; capacitar a los directivos en el monitoreo de las acciones pedagógicas a nivel de escuela y el uso de los resultados de mediciones internas y externas para la toma de decisiones; y, finalmente, desarrollar con ellos procesos de reflexión tendientes a la toma de decisiones en relación al uso de recursos materiales y humanos, en procura del mejoramiento de los aprendizajes. Dentro de este proceso, corresponde “un rol clave al jefe de UTP, como conductor del proceso de planificación, monitoreo y toma de decisiones acordes con las metas de incremento de resultados”.¹¹ Al igual que los otros componentes, la modalidad de trabajo es formación en servicio e incluye capacitación, talleres técnicos en la escuela y *coaching*.

Además, el programa contempla dos prestaciones adicionales:

Entrega de materiales de apoyo: aportes a las bibliotecas de aula, material bibliográfico para los profesores y herramientas de evaluación del aprendizaje de los alumnos, y acciones que promueven el uso y aprovechamiento de este material como también del ya existente en las escuelas.

Apoyo a la conformación de redes de colaboración entre escuelas: visitas, intercambio de experiencias y actividades de exposición e intercambio de materiales elaborados por cada escuela. El objetivo es lograr que en el mediano plazo se desarrolle una red que mantenga la vigencia del programa más allá de la asesoría.

Etapas del programa AILEM

El diseño de AILEM contempla un trabajo de 4 años con cada escuela asesorada, período en que se llevan a cabo distintas actividades considerando los tres componentes antes descritos. Cada año corresponde a una etapa distinta del diseño: fase de empalme (año 1), fase de estabilización (año 2), fase de apropiación (año 3), y fase de preparación al mejoramiento susten-

11 Ibíd.

table (año 4).¹² Para cada uno de estos años AILEM ha definido actividades, objetivos e hitos generales, los cuales si bien se van ajustando a la realidad y tiempos de cada escuela, son básicamente los mismos.

Durante el primer año de asesoría se tiene contemplado que se produzca un proceso de *Empalme favorable* entre la escuela y AILEM. En esta etapa el trabajo se concentra en tres asuntos clave: el conocimiento mutuo de los integrantes de la escuela y el equipo de asesores para generar condiciones de confianza y legitimidad recíproca; la actualización del diagnóstico de la escuela, que debe contemplar de manera ineludible los resultados de la autoevaluación institucional en el caso de las escuelas que participan en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE, del Mineduc) y el diagnóstico de la supervisión en todos los casos; finalmente, la elaboración de una propuesta de plan de asesoría en función del diagnóstico levantado y del plan de mejoramiento que los establecimientos poseen previamente.

El segundo año corresponde a la etapa de *Estabilización*, esto es, el proceso de normalización de los procedimientos y prácticas de la organización escolar y de la enseñanza, en función de objetivos y reglas ya establecidas. En esta etapa se define, en conjunto con la escuela, el Plan de Asesoría definitivo que contempla metas sencillas, actividades con foco en el ordenamiento de las prácticas de aula y de los principales aspectos institucionales detectados como débiles, lo que se desarrolla en forma integrada con las actividades lectivas y no lectivas de los docentes.

En el tercer año, en la fase de *Apropiación*, se produce el proceso de reinterpretación, recontextualización e institucionalización de las sugerencias de los asesores en la didáctica de cada subsector, los dispositivos de desarrollo profesional docente y de gestión, incluyendo las acciones con la familia y el sostenedor. En esta etapa se promueve entonces que profesores, directivos y representantes del sostenedor que hayan participado activamente en las etapas previas continúen su trabajo sistemático con el equipo asesor y comiencen a desarrollar en forma continua e independiente un conjunto importante de estrategias de enseñanza y de gestión.

12 Sección elaborada a partir del Diseño del Programa AILEM, extraído del documento *Propuesta Marco de Programa de Establecimientos Prioritarios 2006*, diseño que más allá de ciertos ajustes que responden a la especificidad de cada escuela, es básicamente igual al diseño de implementación que se sigue con las escuelas de la Fundación CAP.

Por último, en el cuarto año, está planeada la fase de *Preparación al Mejoramiento Sustentable*. En esta etapa, las actividades se orientan a garantizar que las prácticas de enseñanza se focalicen en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, e incluyen sistemas de evaluación y monitoreo internos a la escuela con acciones articuladas con el Mineduc y el sostenedor. En esta fase el equipo asesor se ocupa de que actores como el sostenedor, los directivos y líderes pedagógicos desarrollen competencias para reforzar en forma permanente las prácticas que les competen.

Luego de los 4 años de asesoría, el trabajo con la escuela se termina. No está contemplada una etapa de apoyo posterior, algo que desde el equipo AILEM se vislumbra necesario ya que las Escuelas Críticas que avanzaron con 4 años de asesoría, aparentemente no han continuado con la estrategia por diversas razones: cambio de director o de jefe de UTP, salida del profesor-coordinador AILEM, rotación del profesorado, etc.

¿Con quiénes trabaja AILEM?

Durante el período de Escuelas Críticas y Establecimientos Prioritarios, el programa trabajó solo con escuelas de la Región Metropolitana, caracterizadas por su alta vulnerabilidad y bajos resultados de aprendizaje. Cuando se interrumpe la estrategia de Escuelas Prioritarias, el año 2007, AILEM dejó de trabajar directamente para el Mineduc y se dedicó a apoyar a clientes privados que financiaban asistencia técnica a escuelas: Fundación CAP (10 escuelas), empresa Indura (una escuela) y sostenedores privados-subvencionados (una escuela). En el caso de Fundación CAP, fue la empresa quien se acercó a la Facultad de Educación de la PUC y al equipo AILEM solicitando asesoría para escuelas municipales localizadas en comunas del país en las cuales la empresa tiene actividad y a las que asisten los hijos de sus trabajadores: La Serena en la Región de Coquimbo, y Talcahuano y Hualpén en la Región del Bío Bío.

Las escuelas de esta última etapa del programa se caracterizan por acoger a un alumnado de menor vulnerabilidad que las Escuelas Críticas y Prioritarias. De las escuelas asesoradas actualmente, solo una corresponde al NSE Alto, ocho al NSE Medio y una al NSE Medio Bajo, esto según la clasificación del Mineduc. Además, sus puntajes SIMCE son más dispersos que entre las Escuelas Críticas y Prioritarias. A modo de ejemplo, los puntajes de la cohorte actual en la disciplina de Lenguaje fluctúan entre 306 y 206 puntos,¹³ mientras que

13 Puntajes SIMCE 2007.

en las Prioritarias lo hacían entre 242 y 197.¹⁴ AILEM nunca ha seleccionado escuelas para ingresar al programa, siempre ha sido una institución externa quien ha cumplido esta tarea; tampoco se ha desistido de asesorar a alguna escuela una vez iniciado el programa, aunque hay algunas que se han auto-marginado (una en la estrategia de Escuelas Críticas y dos en el proyecto de Fundación CAP).

El número máximo de escuelas asesoradas simultáneamente es de 13 y corresponde a la asistencia técnica entregada a las Escuelas Críticas. Las coordinadoras del programa han señalado que para aumentar el número de escuelas asesoradas se debe modificar significativamente la forma en que se organiza el equipo AILEM, principalmente porque los profesionales responsables de ejecutar las asesorías no tienen dedicación exclusiva en el programa y deben compatibilizarlo con las labores de docencia e investigación, y las funciones administrativas que implica el estar insertos dentro de la Facultad de Educación de la PUC. Existe el convencimiento de que los requisitos para crecer son racionalizar la organización, disponer de instrumentos objetivos y comparables de monitoreo y de evaluación de aprendizajes, y lograr una organización más autónoma de la Universidad, como sería por ejemplo una unidad de venta de servicios, como existe en otras facultades.

Respecto a los grados en los cuales trabaja AILEM en las escuelas, al igual que en el caso del programa CELL, estos se han ampliado desde los niveles iniciales de enseñanza a los superiores: de kínder a cuarto básico (NT2 a NB2), a quinto y sexto básico (NB3 y NB4).

Financiamiento del programa

Salvo en el momento en que el programa daba sus primeros pasos, la Facultad de Educación no ha tenido una conducta proactiva de búsqueda de recursos. Más bien, ha respondido a oportunidades que se han presentado. Es así como en el caso del programa de Escuelas Críticas y Prioritarias, los años 2002 y 2006, respectivamente, el equipo AILEM presentó su propuesta de asistencia técnica a la licitación del Mineduc; y para el caso de la cohorte de Fundación CAP, fue esta misma institución quien se acercó al programa AILEM para solicitar asistencia técnica.

14 Puntajes SIMCE 2006.

Respecto a los costos del programa, la Facultad no cuenta con una estimación detallada del costo real del servicio que presta y tampoco de la manera en que este costo varía según la localización regional y rural-urbana de la escuela. Para el período en que el Mineduc financió el programa (2002-2007), lo que está disponible es el presupuesto anual recibido. Con estos datos, fue posible estimar el costo total del programa durante todo ese período que llegó a 465 millones de pesos. Adicionalmente, se estima que el costo por escuela al mes fue de 912.213 pesos.

A partir de una estimación entregada por los encargados del programa, la estructura de costos de AILEM es la siguiente:

Tabla 1. Distribución en porcentajes de los gastos del programa AILEM-PUC período 2002-2007

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	33
Pasajes y Viáticos	15
Gastos Generales	52
TOTAL	100

Fuente: Elaboración y cálculos propios, sobre la base de los datos proporcionados por equipo AILEM, PUC.

El componente más importante, Gastos Generales, representa el 52% y abarca la “habilitación de la escuela”, recursos didácticos, insumos, gastos generales e imprevistos. Los Recursos Humanos, representan el 33% y contemplan los “honorarios académicos” (incluye todo el personal, desde los ayudantes hasta los responsables y los niveles intermedios). Por último, los Pasajes y Viáticos representan el 15% y corresponden a las “visitas y acompañamiento de equipos y viajes”.

El apoyo de la Fundación CAP (escuelas en Bío Bío y Coquimbo) a partir del año 2007 mejora sustancialmente la disponibilidad de recursos para el programa. Esta Fundación aporta 20 millones de pesos al año por escuela. El aporte que AILEM recibe por las restantes 2 escuelas asesoradas (Región Metropolitana) es de 10 millones de pesos al año por cada una.

La estructura de gastos en el caso de AILEM para Fundación CAP se expone en la siguiente tabla.

Tabla 2. Distribución aproximada de los gastos de AILEM (proyecto Fundación CAP)

Componente	Participación (en %)
Honorarios académicos (incluye todo el personal, desde ayudantes hasta responsables y niveles intermedios)	33
Visita y acompañamiento de equipos y viajes a regiones	25
Habilitación de la escuela, recursos didácticos, insumos, gastos generales e imprevistos*	22
Overhead PUC	10
Superavit = fondo para imprevistos y varios	10
TOTAL	100

* Estas escuelas cuentan, además, con el apoyo de la Fundación La Fuente, que también las financia en caso que se requieran con urgencia otras inversiones (infraestructura, mantenimiento, etc.).

Fuente: Elaboración y cálculos propios, sobre la base de los datos proporcionados por equipo AILEM, PUC.

Al respecto, cabe notar la diferencia que existe entre la implementación de AILEM financiada por el Mineduc y la Fundación CAP: mientras en la primera la mayor parte de los recursos se invierten en habilitación de las escuelas (52%), en la segunda se destina un importante porcentaje de los ingresos al viaje del equipo AILEM a regiones,¹⁵ al Overhead de la Universidad y a generar un superávit para imprevistos (45% en conjunto).

Recursos humanos y organización del trabajo

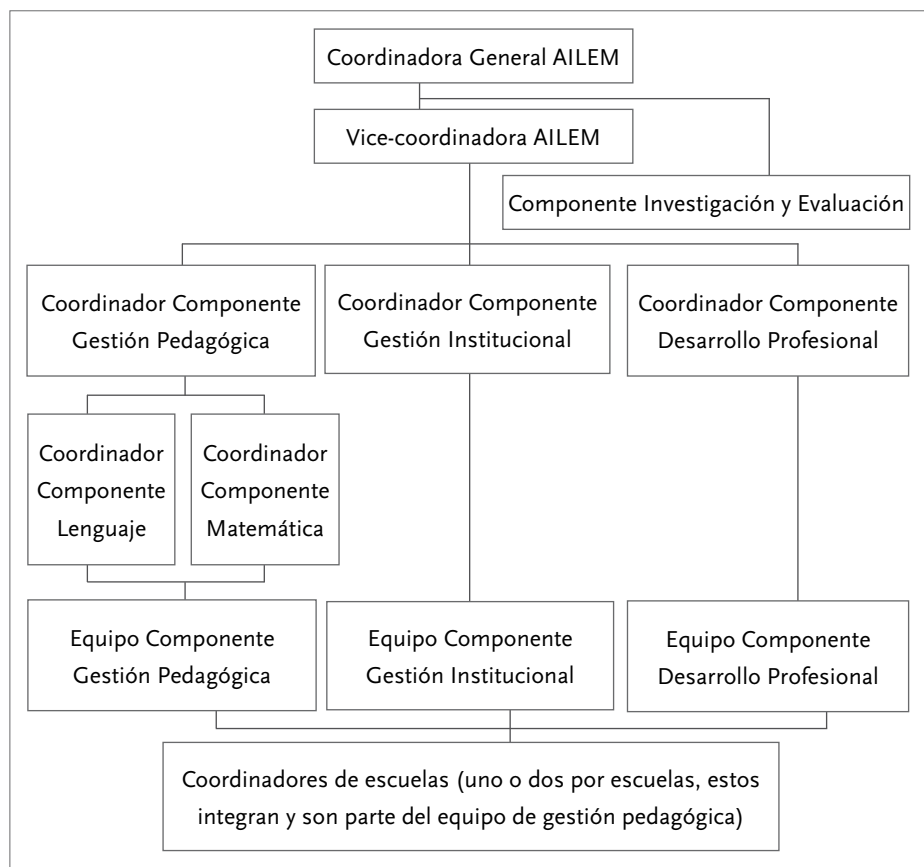
El segundo semestre de 2008 el equipo AILEM-PUC estaba constituido por 19 personas, las cuales tienen formación y experticia en distintas áreas de la Educación. La coordinadora general es profesora de Lenguaje; hay cuatro profesionales especializados en Gestión Institucional y Desarrollo Profesional, tres de los cuales son profesores y un Licenciado en Filosofía, con Magíster en Administración y estudios de Doctorado en Psicología; cuatro

15 Recuérdese que las Escuelas Críticas estaban situadas en la Región Metropolitana, por lo cual no se debía incurrir en gastos asociados a pasajes y viáticos.

profesionales en el área pedagógica de Lenguaje y cuatro profesionales en el área Pedagógica de Matemática, todos profesores de formación; dos educadoras de párvulos; dos profesores instalados en las regiones fuera de Santiago (Región de Coquimbo y Región del Bío Bío); y por último, dos profesionales en el área de investigación y evaluación, una psicóloga de profesión y otro profesor.

El equipo se organiza según el siguiente organigrama:

Figura 1. Organigrama AILEM-PUC



Respecto a la organización del trabajo, la coordinadora general está a cargo de la conducción del programa y, al igual que la vicecoordinadora, participa de la asesoría en terreno junto a los coordinadores y sus equipos. Para la cohorte de Fundación CAP, el equipo se ha dividido en dos subequipos: equipo Norte que asesora a 2 escuelas y equipo Sur que asesora a 6 escuelas.

Cada escuela cuenta con un encargado específico, integrante del equipo de Gestión Pedagógica, que coordina el trabajo, de la mano con el equipo directivo y el coordinador AILEM en la escuela. En las Escuelas Críticas y Prioritarias este encargado específico visitaba la escuela semanalmente y cada dos semanas lo hacían los especialistas, quienes pertenecen al equipo de cada componente.

En el caso de la cohorte de escuelas asesorada con financiamiento de la Fundación CAP, el equipo visita las escuelas dos veces al mes (inicialmente iba una sola vez). En una de esas oportunidades asiste el equipo completo por dos o tres días y realizan todas las actividades planificadas (reuniones técnicas, observación de aula, *coaching*, retroalimentación, etc.); la segunda vez acuden solo algunos integrantes, para reforzar de forma directa los aspectos más débiles o atrasados. En cada región existe, además, un profesional permanente que hace de nexo en terreno entre las escuelas y el equipo AILEM de Santiago.

Capacitación del equipo

El equipo inicial de AILEM se capacitó por medio de las visitas a California y las visitas de los líderes de CELL a Chile, donde se formaron, principalmente, en la técnica del *coaching*.

Los nuevos integrantes del equipo tienen una inducción en la estrategia por parte de los coordinadores nacionales del programa y éstos a su vez observan su desempeño. A nivel de la Facultad, cuando operaban en Santiago bajo el esquema de las Escuelas Críticas y Prioritarias, cada 15 días se realizaba una reunión de todo el equipo, ocasión en que se evaluaba lo realizado, se capacitaban mutuamente, buscaban y compartían material y, cuando correspondía, planificaban el trabajo. Además, realizaban actividades recíprocas de *coaching*, *caminatas de aula* (unos observaban y retroalimentaban el trabajo de los otros), y revisaban y discutían las evaluaciones de aprendizaje. Esta modalidad de trabajo ha disminuido en frecuencia desde el año 2007, cuando se inicia el proyecto de asesoría con la Fundación CAP fuera de Santiago y el equipo se subdivide. En ese momento disminuyen las reuniones generales, pero se intensifican las reuniones y el intercambio de experiencias y reflexión en cada región. La estadía por varios días en regiones abre espacios de reflexión luego del trabajo en las escuelas, instancia donde las demandas académicas y los problemas contingentes no interfieren como cuando se está en la Facultad. Se trata, en todo caso, de un evento de retroalimentación espontáneo e informal.

3. Implementación del programa

La presente sección se centra en la descripción del proceso de implementación del programa AILEM. Para ello se utilizan intensivamente los informes de 2 escuelas incluidas en el estudio de evaluación del programa de Escuelas Prioritarias (2006-2007), solo una de ellas continuó con la asesoría una vez puesta en marcha la Ley SEP (2008).¹⁶

Proceso de llegada e inserción en la escuela: primeras impresiones

El primer contacto entre escuela y ATE, dependiendo de la cohorte a la que hacemos referencia, ha sido mediado por distintos actores. En el caso de Escuelas Críticas, los supervisores de cada escuela jugaron un rol más activo y fueron ellos los responsables de presentar la ATE en las escuelas. En tanto, para la estrategia de Establecimientos Prioritarios, las encargadas de la presentación inicial de las partes fueron las Secretarías Regionales de Educación. En el caso de la Fundación CAP, fue ésta quien contactó a AILEM con los sostenedores; posteriormente, CAP y sostenedores en conjunto presentaron al equipo AILEM en las escuelas.

Una vez establecido este primer contacto, en general, se observa que el proceso de llegada e inserción de la ATE en las escuelas está bastante estandarizado y sigue un curso establecido. En primer lugar, se realizan *Jornadas Informativas* con directivos y profesores por separado –previo a que se inicie el trabajo en las escuelas– donde se les presenta el Programa AILEM. Para el equipo AILEM estas jornadas se consideran clave, ya que constituyen las primeras instancias de encuentro entre el equipo y las escuelas. Una vez realizadas las Jornadas, comienzan las *Capacitaciones masivas iniciales en estrategias AILEM*. En forma paralela a las capacitaciones, se realizan las *Visitas a las escuelas* con el objetivo

16 Es necesario tener en cuenta que el trabajo de terreno planificado para este estudio de caso solo pudo llevarse a cabo íntegramente en una de las dos escuelas seleccionadas. En una escuela se entrevistó a una de las dos coordinadoras y al sostenedor, mientras en la otra escuela, por no continuar la asesoría cuando entró en vigencia la Ley SEP los entrevistados no recordaban mayores detalles de muchos puntos que se debían cubrir en esta sección. Estos hechos cobran suma relevancia, pues podrían generar ciertos sesgos y vacíos de información en algunos puntos. No obstante, la información que se pudo obtener se complementó con información proveniente de estudios realizados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Asesorías para el Desarrollo (ver bibliografía para detalle de estos estudios).

de iniciar el proceso de diagnóstico. Si bien el objetivo de AILEM es entrar a la sala de clases lo antes posible, tratan primero de disipar las dudas y generar la confianza suficiente para que los docentes voluntariamente comiencen a abrir sus aulas. Algunos miembros del equipo destacan que este fue uno de los principales aprendizajes de Escuelas Críticas: la necesidad de fortalecer la fase de empalme, generando un vínculo de confianza entre las partes que incentive una disposición al cambio.

Respecto de las primeras impresiones del programa, los directivos y profesores de las escuelas asesoradas, en general, señalan que ya en la primera jornada informativa logran tener claridad respecto de los objetivos y contenidos de AILEM, de hecho, en varios de los casos la presentación del programa logra derribar las aprensiones iniciales que tienen estos actores, cuando entienden que es un programa de acompañamiento y no de supervisión ni control. Sin embargo, una de las preocupaciones centrales que surge tiene relación con el tiempo y la sobrecarga de trabajo que la asesoría puede significar, lo que genera entre directivos y docentes preguntas del tipo: ¿Cuándo vamos asistir a las capacitaciones? ¿Cómo vamos a dejar los cursos sin profesores? ¿Cuánto tiempo y trabajo adicional va a significar? ¿Quién va a pagar las horas extras? Según el equipo AILEM estas dudas comienzan a disiparse cuando se logra acomodar las capacitaciones y visitas de trabajo a los tiempos de la escuela, y a medida que los profesores se entusiasman con el programa y mejoran su disposición para acomodar sus horarios y carga de trabajo.

Relación de AILEM con el sostenedor: punto débil

Aunque está contemplado como un ámbito de acción, AILEM no ha desarrollado una línea sólida de trabajo con los sostenedores. La relación con ellos durante la fase inicial se aboca a presentar el programa al sostenedor y generar un compromiso, que hasta ese momento tiene un carácter informal.

En el caso de Establecimientos Prioritarios, el año 2007 los sostenedores participaron de las jornadas informativas pero, al menos en los casos estudiados, no tuvieron mayor protagonismo en este proceso inicial. En el caso de la Fundación CAP (y por decisión de esta misma), los sostenedores tuvieron un rol activo en la selección de las escuelas beneficiadas por el programa.

En general, hay consenso entre los miembros del equipo AILEM que el rol del sostenedor es un punto a fortalecer, *“quizás nuestra debilidad más grande está en el vínculo con los sostenedores, ahí hemos sido menos proactivos y hemos pagado las consecuencias; para los próximos proyectos, sabemos que es prioridad uno. Siempre*

hemos dicho que vamos a entrar primero al aula y eso en cierto modo es una debilidad, a diferencia de otras ATE que llegan y trabajan primero con el sostenedor, pero nosotros nos saltamos ese proceso..." (coordinadora equipo AILEM). En el caso del sostenedor entrevistado para este estudio, al comparar AILEM con otros programas de asistencia técnica,¹⁷ éste rescata justamente el vínculo más estrecho que existía entre sostenedor y ATE durante la etapa inicial y, en general, a lo largo de la implementación del programa.

Demandas iniciales que AILEM plantea a las escuelas

Al inicio de la implementación del programa, AILEM demanda algunas condiciones a los actores con los cuales se relaciona, que son básicamente las mismas para todas las escuelas. A la escuela se le pide que acepte la ATE, que los equipos directivos y profesores dispongan de tiempo para trabajar con el equipo AILEM, y que el jefe de UTP, en lo posible, acompañe a las asesoras AILEM en sus visitas al aula. Para los profesores, además de que se comprometan a asistir a las capacitaciones, no existen condiciones específicas.

Como vemos, son condiciones bastante generales y, según miembros del equipo AILEM, muchas veces se negocia dependiendo de las resistencias que encuentran en cada establecimiento. Fijar condiciones iniciales más exigentes y precisas a los establecimientos es algo que complica al equipo AILEM, fundamentalmente por el temor de que mayores exigencias iniciales inhiban la participación de algunas escuelas –*“siempre está la duda, si uno plantea requisitos muy claros puede dejar fuera gran cantidad de escuelas, que justamente están mal porque no cumplen ciertos requisitos básicos”* (miembro equipo AILEM)–, y porque muchas de las condiciones básicas no dependen directamente de las escuelas, sino del sostenedor, al cual también es complicado ponerle condiciones, sobre todo cuando el contratante del programa no es este mismo, sino el nivel central del Mineduc.

Al sostenedor se le solicita, básicamente, que facilite las condiciones para que directivos y docentes reorganicen sus tiempos dentro de la escuela y asistan a las capacitaciones. Sin embargo, AILEM señala que sería necesario considerar algunos requerimientos adicionales, como por ejemplo: disposición para pagar horas extras de capacitación a directivos y docentes, y disminuir la rotación del personal directivo y docente, especialmente de este último. Esto no es un tema menor, pues si el primer año capacitan a todos los profesores y al año siguiente sigue solo la mitad, hay que partir de cero nuevamente.

17 Este sostenedor había recibido asistencia técnica en el marco del Programa de Escuelas Críticas.

Diagnóstico

La fase inicial de inserción del programa AILEM en las escuelas contempla la realización de un diagnóstico que incluye una mirada a las fortalezas y debilidades en su gestión institucional y pedagógica en el trabajo de aula de los docentes. En la parte institucional, el diagnóstico se elabora a partir de instrumentos cualitativos y toda la información secundaria que la propia escuela pueda recopilar: SIMCE, SACGE, Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), etc. El uso de técnicas cualitativas, como grupos de discusión o entrevistas con directivos, sigue un modelo que se organiza a partir de cuatro preguntas básicas: ¿Dónde estamos? ¿Para dónde vamos? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cómo sabemos que lo estamos haciendo bien? El diagnóstico institucional constituye una instancia importante para que los directivos opinen y sugieran los cambios necesarios, sobre todo en lo que respecta a los ritmos y tiempo de cada escuela. En el caso de Establecimientos Prioritarios el año 2007, también se aplicó en las escuelas cuestionarios a los profesores para medir su alineamiento con los objetivos y actividades de la asesoría y su responsabilización con las tareas que el programa les transfiere. A los directivos se les aplicó un instrumento de liderazgo institucional.

Respecto del diagnóstico del componente pedagógico, se realiza una medición inicial de los aprendizajes de los alumnos –que generalmente se aplica en abril– para conocer el nivel en que se encuentran y con ello definir los focos particulares a abordar en cada escuela. Actualmente y con el objetivo de estandarizar estas mediciones, para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos AILEM utiliza las pruebas de compromisos de gestión del Mineduc.

Tanto de la parte institucional como pedagógica se hace una devolución de resultados a los equipos directivos y a los profesores, donde se determinan las fortalezas y debilidades de la escuela. La devolución de la información recopilada en el diagnóstico es valorada por directivos y docentes como un insumo importante para su labor.

Plan de mejora

Los resultados del diagnóstico son el punto de partida para elaborar un Plan de Mejora para la escuela, el cual es la herramienta operativa que contiene las metas concretas para cada uno de los ámbitos que contempla el programa. Las metas a largo plazo están asociadas a resultados de aprendizaje de los alumnos, los cuales son el foco del Plan; las de mediano plazo se asocian con las prácticas de trabajo docente y directivo, y las metas de corto plazo refieren a acciones

acotadas que deben hacer los docentes clase a clase, los directivos y los coordinadores AILEM, al asumir sus responsabilidades en el ámbito pedagógico y de apoyo a la implementación de la estrategia en la escuela.

Algunos miembros del equipo AILEM señalan que en general los planes son muy parecidos porque las debilidades de las escuelas también son bastante similares y que, por tanto, la especificidad de los planes se da en los ritmos y tiempos de implementación de las distintas actividades, más que en su contenido. *“No cambia el programa, cambian los tiempos de implementación, hay algunas (escuelas) que van más rápido. En general, el factor determinante en esto es la disposición del equipo directivo, si ellos entienden el programa y los beneficios que puede aportar fluye el resto de la implementación, porque la comunidad nos reconoce también”* (encargada AILEM de la escuela).

Para llevar a cabo el Plan, éste se encuentra alineado con el PEI y los compromisos de gestión de la escuela. *“Es súper importante (...) hacerles ver (a las escuelas) que nosotros no los estamos sobrecargando de cosas, ni pidiéndoles algo fuera de lo que ellos ya habían establecido como metas; simplemente los vamos a ayudar a hacer las cosas de otro modo y cumplir con esos objetivos”* (encargada AILEM de escuela).

La elaboración del Plan de Mejora es un trabajo conjunto entre el equipo de gestión de la escuela y el equipo AILEM encargado de esta área. Ambos son responsables de supervisar el cumplimiento del plan elaborado en todas las sesiones de trabajo que tiene el coordinador del componente de gestión de AILEM con los directivos de la escuela.

Implementación de componentes y actividades

Una vez logrado el empalme entre la escuela y el Programa AILEM y definido el Plan de Mejora, comienza la puesta en práctica de los componentes y actividades.

Los componentes deben articularse primeramente en torno al objetivo general del programa, a saber, mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. El equipo consultor AILEM y los directivos de las escuelas asesoradas sienten que la articulación de los componentes se realiza en las reuniones de coordinación en que participan los directivos, los encargados del componente de gestión y coordinadores de escuela. Estas instancias les permitirían dar coherencia al trabajo realizado en cada uno de los componentes.

Si bien en todos los miembros del equipo AILEM se encuentra el discurso de la complementariedad y alineación de los componentes —especialmente entre el de gestión y el pedagógico—, se corroboró que las instancias de traba-

jo efectivo en conjunto entre los equipos de cada componente son bastante esporádicas y poco sistemáticas. En general, los equipos que van a las escuelas están al tanto de lo que pasa en el establecimiento, pero lo que ocurre entre ellos se limita a un traspaso de información e intercambio de informes. Además, las reuniones entre los equipos de cada componente –por motivos de tiempo y por lo demandante que es el trabajo en las escuelas– son cada vez más esporádicas, lo que ha provocado una mayor especialización de cada uno de los equipos: “*Cada uno hace su parte y otra persona del equipo trata de juntarlo y darle coherencia*” (miembro equipo AILEM). En los inicios de AILEM, la especialización era menor, todos los integrantes del equipo abordaban los distintos ámbitos de intervención del programa: “*Todos hacíamos de todo*” (miembro del equipo AILEM).

Respecto a la implementación de las actividades, se puede mencionar el caso de una de las escuelas estudiadas. Durante el año y medio que esta escuela participó en el Programa de Establecimientos Prioritarios, AILEM alcanzó a desarrollar casi todas las actividades que estaban planificadas según el diseño, para el primer año de implementación: *evaluación a los alumnos de segundo, tercero y sexto básico en Lenguaje y Matemática; jornadas de capacitaciones previstas; acompañamiento al aula* (que se inicia con los docentes que voluntariamente abren sus aulas); y *acompañamiento en gestión* (que los directivos de la escuela visitada califican de clave). En este contexto, en esta escuela, se valora también el trabajo en torno a la definición de criterios para la asignación de docentes a los cursos y los talleres con participación de los integrantes de la comunidad escolar que culminaron en la formulación del reglamento de convivencia.

Trabajo con los distintos actores de la comunidad educativa

Durante la implementación en Escuelas Prioritarias, AILEM trabajó principalmente con el equipo directivo y los docentes. Dentro del equipo directivo se buscó que el jefe de UTP asumiera un rol central, ya que él es el vínculo directo entre el equipo directivo y los profesores de aula y, por tanto, una pieza importante en la alineación del componente de gestión y el pedagógico. Aunque también por esto mismo asume un rol entre supervisor y colega que a veces dificulta la relación con los docentes. Es necesario destacar que a partir del segundo año de implementación del programa, debió iniciarse un trabajo más intensivo con el profesor designado de común acuerdo por la escuela y el equipo ATE para ser coordinador AILEM, lo que significó más horas del trabajo y acompañamiento del equipo AILEM destinadas a la formación de este profesional.

Con apoderados y alumnos la relación del equipo AILEM fue indirecta. Los alumnos conocían a los asesores y coordinadores de escuela que hacían acompañamiento en aula, pero no se trabajó directamente con ellos. Con los apoderados no existió mayor relación y únicamente en las escuelas donde se trabajó en torno al reglamento de convivencia los apoderados tuvieron la oportunidad de conocer a algunos de los miembros del equipo AILEM.

Dificultades en la implementación de la asesoría y cursos de acción para superarlas

Los miembros del equipo AILEM identifican ciertas dificultades en el proceso de implementación en las distintas escuelas donde han trabajado:

Presencia de una cultura de desconfianza. Principalmente entre los docentes, quienes ven en el apoyo de una institución externa, la supervisión y evaluación de su trabajo, hecho que podría tener implicancias en la continuidad del programa dentro de cada establecimiento.

Excesiva responsabilización de factores externos. Es común que los malos resultados académicos que obtienen los estudiantes se atribuyan a los perfiles de éstos y sus familias, y al entorno en que se encuentra la escuela. Hay un discurso muy arraigado de la imposibilidad de obtener buenos resultados con “el tipo de alumno que acoge la escuela”.

Escasa disposición al cambio y falta de autocrítica. Cuando no existe voluntad y ganas de cambiar, de aceptar los errores y de aprender nuevas formas de hacer las cosas, cuesta mucho implementar el programa. La mala disposición de los directivos, es aún más clave en este proceso. Cuando logra alinearlos con el programa, el trabajo con los docentes y la implementación general de éste se facilita considerablemente.

Predominio de una estructura escolar vertical y jerárquica. Esta estructura crea barreras en el director para trabajar a la par con los docentes, para incorporar a algunos en el equipo de gestión y para nombrar al profesor-coordinador de AILEM en la escuela.

El programa se presenta como una oportunidad para hacer un mejor trabajo. Los miembros del equipo coinciden en que uno de los pasos clave es mostrar a los equipos directivos y docentes de las escuelas que ellos les entregarán herramientas para que tengan más opciones de hacer (bien) las cosas. El estilo de acompañamiento hace referencia a respetar los tiempos y necesidades de

cada escuela, escuchar y acoger la opinión y sugerencias de los integrantes de la comunidad escolar; proponer alternativas y discutirlos, sin imposiciones. El equipo AILEM sostiene que gracias a la modalidad en que presentan el programa y su estilo de acompañamiento han logrado vencer las resistencias. Según la encargada que Fundación CAP contrató para monitorear y evaluar el desarrollo de AILEM, con este sello el equipo efectivamente revierte la desconfianza y resistencia inicial, y entusiasma a directivos y docentes a sumarse a la asesoría.

Calidad del vínculo AILEM-escuela

En general, se observa que existe una buena relación entre AILEM y la escuela, sobre todo con su equipo directivo: *“Las pocas resistencias iniciales que se generaron se derribaron cuando conocimos el equipo que iba a trabajar en la escuela, nos gustaron, eran simpáticos”* (directivo).

Con los profesores la relación es más variable; se consolida y profundiza cuando el docente abre su aula a los asesores AILEM o, al contrario, el docente permanece distante cuando se resiste al trabajo del asesor en el aula. Entre las razones para que ocurra un proceso de apertura, desde los profesores se señala la importancia del aspecto motivacional: *“Depende de todas maneras de la persona que te lo entrega, porque yo podría haber leído los manuales, pero si no te motivan habrían quedado ahí, como muchos (...) Si la persona que te lo entrega le pone ñeque te va a llegar hasta los huesos; la buena disposición, el carácter, eso ayuda mucho”* (profesor). Entrevistados del equipo AILEM agregan que *“cuando los docentes comienzan a visualizar cambios en sus aulas o en las de sus colegas, aumentan la motivación por involucrarse en el programa y el grado de compromiso en la implementación del programa”*.¹⁸

Monitoreo y evaluación del programa

Monitoreo y evaluación interna del programa: implementación y resultados

El programa aplica un conjunto de instrumentos y realiza actividades que se utilizan para el monitoreo de la implementación. Entre éstas destacan las siguientes:

18 PNUD y Asesorías para el Desarrollo (2008). Seguimiento y Evaluación de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios.

- La aplicación de instrumentos de observación de aula, que a su vez contempla una evaluación in situ a partir de tres herramientas: pauta de *caminatas de aula*, pauta de observación del ambiente de aula y pauta de evaluación de la implementación de estrategias.
- Reuniones técnicas con directivos, docentes y jefe de UTP, sesiones en que se reflexiona con ellos sobre los avances obtenidos y las dificultades detectadas.
- Bitácoras por escuela que llenan los miembros del equipo AILEM que apoyan a la escuela, donde se registran las acciones realizadas, los acuerdos establecidos, los resultados, y los avances y dificultades emergentes.
- Grabación de videos que muestran el desempeño de los profesores y pautas de evaluación en aula por parte de quienes realizan el *coaching* a docentes.

No obstante, los entrevistados reconocen que no hay reglas ni estándares claros para completar las pautas y evaluar el desempeño docente y otros aspectos, por lo que los registros están sujetos a una cuota importante de discrecionalidad de quien los llena; además, son poco comparables entre sí. Eso acaso explica por qué hay poco material publicado sobre la implementación del programa,¹⁹ ya que es difícil sistematizar y analizar debidamente el material reunido. Para el equipo son las reuniones de trabajo entre ellos, donde intercambian opiniones y reflexiones, las que más aportan al monitoreo y al aprendizaje desde la práctica.

Adicionalmente a las actividades de monitoreo interno, AILEM cuenta con un área propia de evaluación e investigación, que se encarga de evaluar resultados de aprendizaje y medir el impacto. Se han realizado diagnósticos iniciales y evaluaciones finales de aprendizaje a los cursos involucrados en la asesoría, pero que no siempre eran comparables entre sí.²⁰ Por este motivo, la

19 La excepción son algunos artículos del equipo de gestión. Se trata de estudios cualitativos centrados en las representaciones sociales que directivos y profesores tienen del aprendizaje de los niños y su propia responsabilidad en el proceso y, en el caso de los directivos, acerca de la marginación o cercanía que tienen del aula. Los resultados apuntan a cambios en la dirección esperada en algunas, pero no en todas las escuelas (Volante et al., 2005, 2006a, 2006b).

20 Pareciera haber falta de comunicación y articulación entre el equipo que implementa el programa en las escuelas y el equipo evaluador (que no participa del trabajo directo con las escuelas), ya que al equipo evaluador no siempre le darían el apoyo que se requiere para la aplicación de los instrumentos y la posterior muestra de interés en los resultados y sus implicancias para fortalecer la implementación de la estrategia.

Fundación CAP compró pruebas de aprendizaje a la Corporación Aprender, que se aplicaron por primera vez en noviembre de 2008 y se administrarán año a año, permitiendo evaluar con pruebas estandarizadas y similares, los avances en aprendizaje que logra AILEM, lo que facilita el monitoreo *interno* y, al mismo tiempo, la comparación de los resultados entre establecimientos.

Monitoreo y evaluación externa del programa

Cada cohorte de AILEM ha tenido un seguimiento externo. En las dos primeras cohortes el seguimiento lo hizo el Mineduc, mientras en la última cohorte, la Fundación CAP contrató una empresa externa para esta tarea: Focus.

Respecto al monitoreo del Mineduc, el equipo del programa señala que “(...) *revisaban y comentaban nuestros informes pero era una tarea un tanto rutinaria. No existía retroalimentación real y útil para nuestro trabajo*” (coordinadora del programa). La situación se reconoce distinta respecto al seguimiento y apoyo que realiza la empresa Focus y su equipo especializado en educación. En este caso, el seguimiento se califica de profesional, riguroso, exigente y muy útil.

Desde Focus, la encargada general del trabajo explica que la Fundación CAP les solicitó *ser contraparte del Programa AILEM, monitorear los procesos y evaluar resultados e impacto*.²¹ Señala que ella y su equipo valoran altamente el programa AILEM y aprecian sus resultados positivos porque *“entusiasma e imprime mística a los profesores”* y logra *“que buena parte de los niños de kínder aprendan a leer casi solos y (que) en primero básico todos lean”*, y porque efectivamente se transforma el ambiente de la sala y se convierten en *“salas letradas”*.

No obstante, la especialista de Focus agrega que tiene algunos reparos: a) el trabajo es poco prescriptivo en la transferencia de la capacitación al aula. Esta transferencia no tiene una planificación explícita, el equipo no ejerce presión para que suceda y tampoco evalúa lo que los profesores efectivamente hicieron en el período que media entre las visitas a la escuela; no se registra qué profesores aplican el programa AILEM y cuáles no y por qué; b) se realizan evaluaciones de resultados pero éstas no están estandarizadas, no son comparables en el tiempo, sirven para detectar deficiencias en el aprendizaje de los alumnos, pero no para cuantificar los avances en resultados de aprendizaje; c) los tres equipos de trabajo de AILEM (el de aula, el de gestión y el de

21 La Fundación CAP en el área educacional apoya a AILEM-PUC, al Programa Mejor Escuela de la Fundación Chile y a la Fundación La Fuente. Focus cumple las funciones que se señalan en este texto en los tres programas. En AILEM, desde que el programa opera con la Fundación.

evaluación) no se encuentran articulados entre sí; y d) no se realiza trabajo con el sostenedor, que es un requerimiento esencial para dar respaldo y sustentabilidad a la estrategia.

Respecto a la unidad de evaluación e investigación de AILEM, Focus reconoce el esfuerzo de la unidad, pero califica de débil e insuficientes las pruebas que han desarrollado y aplicado. Por ello, instó a la Fundación CAP a utilizar pruebas de aprendizaje de la Corporación Aprender.²²

4. Resultados

Escasa evidencia documentada sobre resultados de AILEM

Por ahora, la evidencia en cuanto al efecto de AILEM en los resultados de aprendizaje se limita al programa Escuelas Críticas e indica que este impacto es disímil entre establecimientos, y depende de los problemas y características iniciales de las escuelas. Entre las siete instituciones a cargo del Programa de Escuelas Críticas, AILEM fue una de las que obtuvo mejores resultados. No obstante, en todos los casos éstos no fueron sustentables, se desdibujaron y desaparecieron una vez finalizada la asesoría.

AILEM tiene efectos fuertes en variables intermedias o procesos. Nos referimos a la ambientación de las salas, la iniciación más temprana en la lectura y el hecho que casi todos los niños están leyendo al finalizar el primer año escolar. No obstante, no se cuenta con registros cuantitativos en esta materia. Estudios cualitativos internos, realizados por el equipo a cargo del componente de gestión, detectan un cambio en el discurso de directivos de las escuelas y una mayor preocupación y cercanía con lo que ocurre en el aula.

Percepción de los actores escolares sobre los resultados de AILEM

En una de las escuelas incluidas en el estudio se destacan como resultados obtenidos, principalmente, los referidos a la normalización y convivencia dentro de la sala de clases; cambios en la disposición e implementación de las aulas

22 Las mismas pruebas también se aplican al Programa Mejor Escuela de la Fundación Chile, que con financiamiento de la Fundación CAP, opera en la Región de Atacama y donde Focus también ejerce el rol de contraparte técnica.

y aumento de la participación y autoestima de los estudiantes. Estos dos últimos resultados son destacados por la mayoría de los profesores y directivos entrevistados, ya que justamente ambos son aspectos considerados críticos en escuelas que atienden a población con altos índices de vulnerabilidad social. La mejora en la autoestima de los alumnos se atribuye, principalmente, al hecho de que las estrategias de AILEM contemplan hacer partícipes e integrar a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o problemas de aprendizaje, lo que tiene un impacto positivo en el nivel participación de los estudiantes y el protagonismo que ellos asumen.

En relación a temas de normalización y convivencia, destacan como resultado el clima de respeto que se fue instalando entre los estudiantes, y entre éstos y sus docentes: “*Los niños empezaron a levantar la mano y respetarse cuando el otro hablaba*” (profesora). En el equipo directivo existe la convicción de que los cambios en estos aspectos fueron producto de las modificaciones en los aspectos pedagógicos, la implementación de estrategias innovadoras y el tener un trabajo planificado en aula. Estos argumentos confirman la hipótesis básica del programa, de que la innovación en las prácticas pedagógicas, provoca cambios positivos en los otros ámbitos.

Cabe señalar que los resultados destacados por esta escuela, coinciden y están en la misma línea que los manifestados por directivos y profesores de las escuelas evaluadas en el Programa de Establecimientos Prioritarios.

Es importante señalar que en esta misma escuela, en el curso de la profesora que más se involucró con la estrategia, se obtuvo avances considerables en resultados SIMCE (subió 25 puntos); lo que implicó mejoras a nivel de comprensión lectora, argumentación y capacidad creativa de los alumnos. En este curso en particular, se observa cierta sustentabilidad de los resultados obtenidos porque la profesora ha seguido aplicando las estrategias AILEM. Al respecto los directivos de la escuela señalan que, si bien la sustentabilidad de los resultados obtenidos depende en buena medida de cada profesor, el equipo directivo también juega un rol clave en la continuidad del programa.

También señalan que, para darle sustentabilidad y continuidad a los resultados obtenidos, es importante contar con recursos económicos, aunque están conscientes de que una de las fortalezas de AILEM es que la cantidad de materiales adicionales que requiere es moderada.

En esta escuela se observa que, efectivamente, el *factor personal* tiene un peso importante en la sustentabilidad a los resultados. De los profesores entrevistados, solo aquellos que lograron entusiasmarse con las estrategias e involucrarse

en el programa, han seguido trabajando en la línea de AILEM, aunque en este caso en particular el jefe de UTP ha motivado a los docentes a no desaprovechar lo aprendido, ya que él mismo ha seguido trabajando con las estrategias, a pesar de estar consciente que no todos los profesores las aplican.

Percepción del propio equipo sobre los resultados de AILEM

Respecto de los efectos concretos del programa, las coordinadoras de las escuelas incluidas en el estudio mencionan como resultados destacables, el creciente entusiasmo que mostraron los profesores, el interés de los docentes de segundo ciclo por participar en las capacitaciones y la apertura gradual de los profesores para que las asesoras entraran a sus aulas. También, y en la misma línea de lo señalado por la escuela, destacan que entre aquellos profesores que lograron aplicar las estrategias, mejoró la autoestima y el desarrollo de autonomía entre los alumnos.

El equipo de AILEM destaca que uno de los primeros resultados positivos que logran es motivar a los docentes, involucrarlos y encantarlos con el programa. En general, en todas las experiencias en que han participado logran revertir las resistencias y dudas iniciales que se generan y los profesores terminan “entregándose al programa”. Para este equipo los efectos más inmediatos y visibles de la implementación de las estrategias en el aula son la mejora de autoestima, mayor participación de los alumnos y más respeto entre ellos, lo que redundando en un mejor clima dentro de la sala de clases.

Respecto de los cambios concretos en los aprendizajes de los niños y niñas en relación a mediciones de pruebas externas, no existe certeza del impacto. Para la mayoría del equipo AILEM, tener un impacto positivo en este ámbito depende a lo menos de tres factores: completar el programa en los 4 años definidos en las escuelas; contar con el apoyo del sostenedor para disponer de ciertas condiciones básicas que favorezcan la implementación del programa, y generar en las escuelas el convencimiento que AILEM es una oportunidad para ellos y no una imposición.

Respecto de las condiciones que han favorecido los resultados positivos, se destaca como un factor determinante por el equipo AILEM, el llegar a establecimientos donde “había buena materia prima”, entendiendo por ello docentes con ganas de cambiar y mejorar sus resultados, un equipo directivo poco resistente y abierto a aceptar sugerencias, a involucrarse con ATE. Como señala un miembro del equipo, “*un directivo encantado suma un 30% en probabilidad de buenos resultados, un profesor encantado otro 30%*” (encargado escuelas AILEM).

El estudio evidencia que los sostenedores manejan poca información sobre el proceso de implementación y acerca de los resultados obtenidos por AILEM en sus escuelas, situación que es necesario revertir.

La profesional de Focus encargada de hacer de contraparte del programa AILEM en la cohorte Fundación CAP destaca de esta manera los resultados del programa: “*Los profesores admiran al equipo AILEM, el que les imprime una mística que los hace involucrarse en el programa*”, lo que los motiva a ensayar la nueva forma de enseñar. Agrega con énfasis, que tienen un alto impacto en kínder, logrando que casi todos los niños aprendan a leer, lo que implica que todos son lectores en primero básico.

5. Conclusiones

A continuación se exponen las principales conclusiones que se derivan de la información y análisis aquí presentados. Para ello, se identifican las principales debilidades y fortalezas del programa AILEM, así como lecciones de los propios actores acerca de los elementos constitutivos de un buen programa ATE.

Fortalezas del programa AILEM

Diseño sobre la base de un modelo probado

El que AILEM se base en un modelo ya existente, con resultados objetivos, años de trayectoria en la implementación del programa e investigación asociada, constituye un *plus* al momento de pensar en crear un programa de ATE aplicable a escuelas vulnerables en nuestro país. Esta experiencia trae al menos dos efectos positivos: permite imprimirle seriedad y claridad a los objetivos del nuevo programa y, genera mayor confianza en los posibles *asesorados*, ya que así tienen algún referente de los resultados de la implementación de un programa similar, disminuyendo la sensación de que “se experimenta con ellos”.

Diseño y modelo ajustable a la realidad local

Si bien AILEM es un programa bastante estandarizado, posee la cualidad de ser ajustable a los ritmos, tiempos, disposiciones y necesidades de cada escuela.

Diseño que contempla como eje central a los docentes

AILEM es un programa que se fundamenta en la centralidad del rol y desarrollo profesional de los docentes y, por tanto, que exige su involucramiento. Su objetivo es dejar capacidades instaladas en los propios docentes y directivos para que la escuela inicie sus procesos de mejoramiento.

Trabajo desde nivel pre-básico

Iniciar el trabajo a nivel de la enseñanza pre-básica crea menos resistencia y se transforma en una carta motivadora para los profesores de primer ciclo y para los apoderados que ven que sus niños “ya leen”.

Modelo que logra motivar y comprometer a los docentes

Según lo observado, AILEM genera una especie de *encantamiento* entre algunos profesores, produciéndose un fenómeno en que una vez derribadas las resistencias iniciales, quienes se interiorizan en el programa logran motivar a los demás docentes.

Debilidades del programa AILEM*Niveles variables de motivación y compromiso de los profesores*

Efectivamente, AILEM logra derribar las resistencias iniciales y entusiasmar a algunos profesores, si bien esto no significa que los docentes adquieran automáticamente un compromiso con el programa; además, se observa que si bien hay un núcleo de profesores que se entusiasma y compromete, no siempre es el grupo mayoritario. Frente a este último aspecto, AILEM no ha sido capaz de desarrollar estrategias claras y específicas para encantar a aquellos docentes que si bien aceptan el programa, no se involucran con la suficiente intensidad.

Débil vínculo con el sostenedor

Esta es una debilidad que el mismo equipo AILEM ya había detectado desde su experiencia con Escuelas Críticas y Prioritarias y que cobra mayor relevancia en el marco de la nueva Ley SEP, que exige que AILEM reformule su estrategia de trabajo con el sostenedor. Esto es importante porque la sustentabilidad de una de sus estrategias –la formación de un profesor-coordinador AILEM en la escuela– depende del apoyo económico que provee el sostenedor.

Ausencia de trabajo en equipo

Si bien el equipo AILEM declara que hay una acción coordinada entre los distintos componentes, en términos de su eficacia es poco relevante. La segmentación entre los componentes conduce a escasas oportunidades regulares y sistemáticas para generar un trabajo coordinado y con una retroalimentación eficaz.

Falta de instancias para nutrir el modelo AILEM

No se observan situaciones que permitan nutrir teóricamente el modelo a partir de la experiencia práctica; más bien hay una creencia arraigada en que el modelo funciona, pero no existe un ejercicio académico sistemático que retroalimente y enriquezca la estrategia. Los ajustes al modelo responden a tratar de resolver contingencias, más que al ejercicio de sistematización y reflexión a partir de la experiencia empírica.

Falta de resultados sobre impacto en aprendizaje

A la fecha, el programa no ha logrado mostrar empíricamente que en el plazo de 4 años se producen mejoras significativas en el aprendizaje de los alumnos y que éstas se sostengan en el tiempo. Contar con esta evidencia es fundamental para posicionar el programa dentro de la Facultad y el país, y decidir si es aconsejable incrementar el número de escuelas asesoradas. En esta perspectiva, la evaluación externa que se está llevando a cabo sobre el trabajo en las escuelas de Fundación CAP, constituye en un importante insumo para AILEM.

Falta de complementariedad y articulación del modelo

Si bien AILEM cuenta con la ventaja de basarse en un modelo probado y con bastante evidencia empírica respecto de sus resultados, su implementación difiere en varios aspectos del modelo norteamericano. La incorporación de nuevos elementos respecto del modelo primigenio CELL, originada a partir de los requerimientos del Mineduc, no ha logrado articular un modelo integral ni ha contado con el mismo sustento científico que sí tiene la base del modelo AILEM. Esto se debe principalmente a que, si bien el equipo CELL ha seguido desarrollando, investigando y agregando nuevos componentes al modelo inicial y AILEM parece nutrirse de esa información, este último no ha sido capaz de llevar a cabo un trabajo académico propio, orientado a generar un nuevo modelo de asistencia técnica que incluya de forma coherente los componentes incorporados al trabajo en Chile.

Débil inserción institucional en la Facultad de Educación

Al momento de este estudio, AILEM es un programa que consume tiempo y recursos académicos, tiene baja cobertura de colegios y no ha aportado mayormente a los indicadores de productividad científica (publicaciones del Institute for Scientific Information, ISI, por ejemplo) de la Facultad de Educación de la PUC. No obstante, desde el Decanato existe interés por resolver estos aspectos. Si el programa muestra buenos resultados –respaldados empíricamente–, la intención es diseñar una estrategia de expansión y crecimiento, lo que necesariamente pasaría por una modalidad distinta de organización, que considere un nuevo escenario para los profesionales involucrados en AILEM y con más autonomía de la Facultad.

¿Qué piensan los actores sobre los elementos de una buena ATE?

A partir de su experiencia y conocimiento, los miembros del equipo AILEM han identificado algunos de los componentes más relevantes para que un programa ATE contribuya efectivamente al mejoramiento escolar. Así, en primer lugar es conveniente que éste se base en un modelo ya probado que permita tener un *know how* acumulado, evitando las improvisaciones.

Adicionalmente, se debe contar con un plan de trabajo con objetivos y metas claras que ofrecerle a las escuelas, donde se explicita qué va a lograr la escuela en cada una de las etapas que propone el programa, estableciendo claramente metas a corto, mediano y largo plazo. Complementariamente, se debe disponer de un sistema de evaluación del programa, donde se midan los resultados obtenidos y se difunda la experiencia de la ATE, se presenten los resultados y se genere un debate académico y profesional respecto de la experiencia. Acumular conocimiento riguroso en torno a la ATE es crucial.

Finalmente, se debiera tener como pilar del trabajo realizado por ATE a los profesores: los programas de asistencia técnica que no consideran a los profesores y son solo material o trabajo en gestión, pierden el foco del actor principal para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, profesores y directivos ofrecen dos criterios básicos para contar con un programa ATE de calidad. En primer término, considerar la realidad del colegio y generar una relación de colaboración mutua entre ATE y escuela, es decir, que la ATE no llegue a imponer algo a la escuela, sino que realice un diagnóstico caso a caso, que considere su proyecto institucional y sus ritmos. Complementariamente, la ATE se debe adecuar a la realidad de la escuela, a través de un trabajo sistemático y planificado.

En segundo lugar, tanto profesores como sostenedores, indican que la ATE debe proporcionar elementos concretos para apoyar el trabajo de los docentes en el aula. Para ello, el equipo consultor debe estar necesariamente integrado por profesionales expertos en el área de educación, pero que no solo entreguen conocimientos teóricos, sino saberes y materiales de apoyo aplicables al trabajo con los alumnos.

Fuentes consultadas

AILEM (2007). Propuesta de asesoría a escuelas prioritarias. Etapa de estabilización. Plan de asesoría por escuela 2007.

AILEM (2006). Propuesta Marco: Proyecto de asesoría a escuelas prioritarias.

Baeza, P. (2006). “La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa AILEM-UC”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, Diciembre, pp. 47-58, Universidad Católica de Chile.

Fundación CAP (2008). *Gestión 2007-08*.

PNUD y Asesorías para el Desarrollo (2004). Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana.

PNUD y Asesorías para el Desarrollo (2008). Seguimiento y Evaluación de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios.

Sotomayor, C. (2006). “Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005)”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, Diciembre, pp. 255-270, Universidad Católica de Chile.

Sotomayor, C.; V. Dupriez (2007). “Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa”, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, núm. 61, Agosto, 30 pp.

Swartz, S.L. (2006). “Professional development and the improvement of instruction”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, diciembre, pp. 153-175, Universidad Católica de Chile.

Villalón Bravo, M.; M. Silva, T. Razmilic y S.L. Swartz (2005). “AILEM Programme: a long term intervention to promote literacy learning on low-performing primary schools in Chile”. *Early years*, vol. 25, num. 2, July, pp. 97-111.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves del acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*, Ediciones UC.

Villalón, M.; L.G. López, M. Silva y M. Lobos (2006). “Transformar el conocimiento: el desafío de innovar los programas de participación de las familias de sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, diciembre, pp. 225-236, Universidad Católica de Chile.

Villalón, M.; M. Silva y P. Cox (2005). “Análisis de los resultados de un programa de intervención pedagógica en 14 escuelas críticas de la Región Metropolitana”, *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 107-123, Universidad Católica de Chile.

Villalón, M.; P. Cox, K. Strasser, M. Silva y E. Susuki (2007). “Calidad de la implementación de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura del Programa AILEM y rendimiento en lenguaje y matemática de los alumnos de cuarto básico”, *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 41-60, Universidad Católica de Chile.

Volante, P. y M. Müller (2006). “Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizaje en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, Diciembre, pp. 205-224, Universidad Católica de Chile.

Volante, P.; O. Tapia y M. Müller (2005). “Alineamiento y transferencia de control para el mejoramiento de aprendizajes”, *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, pp. 289-304, Universidad Católica de Chile.

Volante, P.; P. Cox, M. Silva y M. Müller (2006). “Transferencia de capacidades para el aprendizaje inicial de la lectura, escritura y matemática: Programa AILEM-PUC”, mimeo, PUC.

Zanocco, P. (2006). “La matemática en el Programa ‘Aprendizaje Inicial de la lectura, escritura y Matemática’ (AILEM)”, revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, Diciembre, pp. 137-152, Universidad Católica de Chile.

Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias
Universidad de Concepción

Pablo Morris
Loreto de la Fuente

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	2006
Nombre institución ejecutora	Universidad de Concepción
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	Facultad de Educación
Colegios que han pasado por el programa	7
Colegios que asesora actualmente	7
NSE de los colegios asesorados	- Medio Bajo - Medio
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	Municipal
Cobertura territorial (solo zonas urbanas)	Región del Bío Bío: Concepción, Coronel, Santa Juana y Hualqui.

Resumen

El Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias desarrollado por la UDEC se implementa en la VIII Región desde el año 2006 y se propone generar cambios a nivel de escuela y en las prácticas docentes, complementando el currículum de la escuela y la cultura de la población en la que ésta se inserta.

El programa se estructura sobre la base de tres componentes. El componente de *Innovación Curricular* busca transformar las prácticas docentes a través de la capacitación y la reflexión pedagógica; el de *Gestión Institucional* busca incorporar formas de conducción institucional centradas en la misión educativa de la escuela inserta en un contexto de vulnerabilidad social; por último el componente de *Desarrollo Socio-afectivo* apoya tanto el trabajo con las familias como con los docentes con el propósito de fortalecer el desarrollo personal del alumno y la calidad de la convivencia escolar.

Las principales estrategias de apoyo del programa son el acompañamiento a profesores en la sala de clases y a directivos, con talleres de trabajo donde docentes y asesores reflexionan en torno a la experiencia compartida. Adicionalmente, la asesoría imparte para los docentes un postítulo en Vulnerabilidad, como una actividad paralela y complementaria de formación para el trabajo educativo en estos sectores sociales.

El proceso de asesoría no ha cumplido su ciclo completo de implementación (4 años) en ninguna escuela, por lo que no se cuenta con evidencia concreta sobre su impacto. Sin embargo, desde las escuelas y la propia ATE se percibe un mejoramiento de los procesos internos de los establecimientos.

1. Historia y antecedentes del programa

La Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción (UDEC) nace en 1919, constituyéndose como la primera universidad regional de nuestro país. Forma parte del grupo de 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y su objetivo se ha planteado como la formación de profesionales y técnicos en respuesta a las demandas de desarrollo económico y social del país. La Universidad ofrece una variada gama de carreras de Pregrado, además de programas de Postgrado y Educación Continua.¹ La Facultad de Educación, de la cual depende la implementación del proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, ofrece un total de 22 carreras y menciones de pregrado, y postgrados a nivel de magíster y doctorado.

Las primeras experiencias de asistencia técnica en la Facultad se remontan a los años ochenta. En esa época, se desarrollaba asistencia técnica en educación diferencial, aunque de manera parcial. El año 1998 se creó la Dirección de Educación Permanente, que tiempo después, a comienzos de la década del 2000, se transformó en la Dirección de Educación Continua. Luego, en 2004, esta dirección se subdividió internamente en dos áreas: Capacitación docente y Asistencia técnica.

La asesoría brindada en el contexto de la estrategia ministerial de asesoría a Escuelas Prioritarias en 2006 y 2007 constituyó el inicio de una nueva fase, que tenía antecedentes previos en una línea de investigación y capacitación que la Facultad venía desarrollando sobre educación en contextos vulnerables. Debido al fin de esta estrategia con la entrada en vigencia de la SEP, la UDEC proyecta continuar la asesoría desde 2009 con las mismas 7 escuelas, a partir de la adjudicación de un *Proyecto Anillos* de Conicyt con apoyo de otras facultades de la misma Universidad.

1 Ver www.udec.cl

Además de la asesoría en el marco de Escuelas Prioritarias, la Dirección de Educación Continua entrega cursos específicos de perfeccionamiento y actualización a partir de necesidades definidas por las propias instituciones usuarias,² los que derivaron en el postítulo “Especialización en Educación en Contextos de Vulnerabilidad – Cuando todo es más difícil”. Algunos de estos cursos son o han sido impartidos específicamente para profesores de las escuelas incluidas en ATE, y otros son abiertos a cualquiera que solicite matrícula.

Desde las distintas labores llevadas a cabo, la Dirección de Educación Continua espera no solo generar teoría a partir del desarrollo de una línea de investigación sobre educación y vulnerabilidad, sino también nutrir con nuevos conocimientos al pregrado y al postgrado, y hacer un aporte práctico al desarrollo de la educación a nivel regional.

Los talleres sobre educación y vulnerabilidad y la experiencia con Escuelas Críticas

El primer antecedente de la asesoría de la UDEC se sitúa alrededor del año 2005. Desde la Facultad de Educación se habían desarrollado algunos estudios en relación a la calidad de la educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad, los que se fortalecieron a partir de la realización, durante tres meses, de talleres con profesores de escuelas vulnerables de la región que quisieran indagar en explicaciones sociológicas para lo que ocurría en el aula.

Luego de esta primera experiencia, entre los años 2005 y 2006 la UDEC inició un proyecto con 10 escuelas de diferentes comunas de la zona. Este proyecto, financiado por el Mineduc, es conocido como Escuelas Críticas y sentó las bases para la propuesta de la UDEC sobre cómo enfocar la enseñanza en escuelas vulnerables a partir de una metodología de investigación-acción.³ Esta experiencia tuvo como propósito “desarrollar competencias docentes y de investigación en profesores y directivos de escuelas que se desempeñan en ambientes educa-

-
- 2 La mayoría se ha realizado en el contexto de acciones de perfeccionamiento en apropiación curricular a profesores de enseñanza básica en lenguaje y matemática que derivaron posteriormente en un postítulo. Entre las acciones de capacitación se encuentran proyectos de Lectura, Escritura y Matemática (LEM), ECBI, Educación de Adultos y otros postítulos.
 - 3 El proyecto se denominó *“Integrando y Promoviendo la capacidad Científica en los Docentes, de verdad que se puede: Proyecto de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas”*. Es importante no confundir con el programa “Escuelas Críticas” desarrollado por el Mineduc entre 2002 y 2005 en la Región Metropolitana, el cual, ciertamente, fue un antecedente del implementado por la Universidad de Concepción.

tivos críticos”,⁴ y consistió básicamente en la realización de talleres que contemplaron tres etapas: a) Capacitación docente; b) Elaboración de proyectos y diseños didácticos; y c) Aplicación. Para su implementación en cada escuela se conformó un equipo interdisciplinario, compuesto por profesores y directivos de la escuela y por académicos de la Facultad de Educación, que abordó de manera coordinada y planificada la transformación de las prácticas pedagógicas.

En estas experiencias, el acento de los talleres sobre vulnerabilidad estuvo puesto en la generación y contrastación de teorías de la Sociología de la Educación que intentaban explicar lo que sucedía al interior del aula. La metodología de estos talleres consistía en “círculos de investigación”, donde los profesores, al mismo tiempo que adquirían nuevas herramientas, contrastaban estas teorías con su experiencia práctica y buscaban posibles soluciones: *“Estuvimos todos esos meses conversando con los profesores –la metodología era muy conversacional–, donde íbamos explicando distintas teorías; vimos a Bourdieu, Bernstein... y les preguntábamos cuánto de eso ellos observaban en sus aulas (...) íbamos dando categorías de análisis a los profesores para que ellos trataran de entender, para que las aplicaran. Después fuimos indagando en las posibles soluciones. Comenzamos a mirar teorías del refuerzo, desarrollo cognitivo, modelamiento, para cada situación, analizando si estas teorías encajaban con las distintas situaciones que habíamos detectado”* (equipo ATE).

Escuelas Prioritarias y su continuidad a través del Proyecto Anillos

En el segundo semestre de 2006, surgió la oportunidad de participar en la estrategia ministerial de apoyo a Escuelas y Liceos Prioritarios, para lo cual se articuló una propuesta que contenía el conocimiento teórico del ámbito curricular acumulado de las experiencias anteriores, además de una propuesta que cubría las demás áreas que la estrategia ministerial buscaba propiciar: intervención en gestión institucional y en desarrollo socio afectivo, mecanismos de monitoreo, y acciones para articular el proceso con los distintos actores del sistema escolar (DAEM y supervisores del Departamento Provincial de Educación, Deprov). De este modo, los requerimientos de la estrategia ministerial dieron cuerpo a la línea de investigación-acción de la Facultad de Educación de la UDEC, en la forma de una asistencia técnica.

La ampliación de los ámbitos de intervención hacia la gestión institucional y el desarrollo socio-afectivo, surge de una reflexión que apareció en el período de Escuelas Críticas. Se hacía evidente la necesidad de abordar a la escuela en su

4 Universidad de Concepción, *Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, Fase de Empalme año 2006*.

conjunto, a través de un apoyo contextualizado, de manera tal que, según lo señalado por el equipo UDEC, la propuesta de asesoría tuvo un giro prácticamente natural, que facilitó la coincidencia entre los requerimientos del Mineduc y la propuesta de la UDEC.

En sus experiencias anteriores de asistencia técnica, la UDEC convocó a escuelas de la región para que se sumasen voluntariamente a los talleres que ofrecía. En tanto, en el caso de las Escuelas Prioritarias, fue el Mineduc quien asignó las escuelas a la Universidad.

El término de la estrategia ministerial a fines de 2007, enfrentó al equipo con la necesidad de postular a otros fondos que permitieran darle continuidad al proceso iniciado. La adjudicación del referido *Proyecto Anillos* de Conicyt a fines de ese mismo año,⁵ dio la posibilidad a la UDEC de generar un modelo de intervención propio, autónomo, independiente de los requerimientos ministeriales, con un componente de investigación fortalecido y con mayor presencia de profesionales de otras disciplinas, principalmente de la Facultad de Psicología.

Esta fase futura de continuidad de la asesoría tiene una duración de 3 años, que es lo que dura el financiamiento de Conicyt. La propuesta no tiene cambios sustanciales, sino que fortalece el interés de la Facultad de Educación de la UDEC por la investigación-acción en contextos educativos vulnerables, que en el caso de Escuelas Prioritarias, por tratarse de una estrategia estándar a nivel nacional, no se podía desarrollar con la intensidad deseada.

2. Diseño del programa

Objetivos y enfoque del programa: la “dialéctica de los aprendizajes”

El principal propósito de la propuesta de la UDEC es contribuir a que los profesores de escuelas que atienden a población vulnerable generen prácticas pedagógicas que les permitan superar las contradicciones producidas al interior de la sala de clases y desarrollen la capacidad de investigar los problemas para encontrar soluciones. Esto significa contextualizar la planificación y las distintas herramientas didácticas a los esquemas lógicos de los alumnos.

5 “Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad”. No fue posible acceder a información documentada sobre este proyecto, de manera que la información que se menciona en este estudio de caso proviene únicamente de las entrevistas realizadas durante la fase de terreno en la UDEC.

Se suma a esto un propósito de carácter académico-investigativo: sistematizar la experiencia y levantar información que permita construir teoría acerca de la educación en contextos de vulnerabilidad y retroalimentar la formación de docentes en las distintas carreras de la Facultad de Educación de la Universidad.

Los principios teóricos que orientan los objetivos señalados, se construyeron durante la experiencia de Escuelas Críticas, a partir de teorías de la Sociología de la Educación y la evidencia resultante de los talleres de ese entonces. Los supuestos del enfoque adoptado por la UDEC, que se conoce como Dialéctica de los Aprendizajes, se pueden sintetizar en los aspectos siguientes.⁶

1. Un problema macrosocial, como la calidad de la educación en contextos vulnerables, que encuentra expresión en el sistema escolar y se reproduce en la escuela, solo puede ser abordado desde una perspectiva microsocia, vale decir, desde la escuela y los procesos que se desencadenan en ella.
2. En concordancia con el punto anterior, se plantea que las teorías que explican un fenómeno no necesariamente son aquellas que ayudan a intervenirlo. Esto equivale a decir que el diagnóstico macrosocial que puede hacer la sociología o la economía respecto de los problemas que atraviesa el sistema escolar es aceptado, pero la solución a esos problemas debe pasar por lo que ocurre en la interacción entre el profesor y el alumno, a nivel de esquemas mentales y de predisposiciones cognitivas. No bastaría, entonces, con traspasar más recursos y/o importar modelos de gestión que funcionan con éxito en otros contextos, sino que se debe abordar el currículum y las prácticas de enseñanza.
3. Reforzando el punto anterior, uno de los supuestos es que al interior del aula se manifiestan contradicciones culturales dadas por la existencia de una brecha entre el currículum oficial de la escuela y la cultura de la cual provienen los niños de hogares socialmente vulnerables. La superación de esta contradicción pasaría por la contextualización del currículum, que abriría la posibilidad de transformar la situación de contradicción en complementariedad.
4. Por último, la Dialéctica de los Aprendizajes asume la investigación-acción como metodología. Se intenta traspasar a profesores y directivos la

6 La síntesis del modelo teórico que sustenta la propuesta ha sido construida principalmente a partir de las entrevistas a los equipos asesores de la UDEC y de informes entregados por la UDEC al Mineduc en el contexto de "Escuelas Prioritarias".

capacidad de detectar los problemas que deben enfrentar y de construir soluciones. En términos prácticos, el profesor debe conocer diferentes formas de enseñar, para que así, a partir del contexto en que enseña, pueda decidir pedagógicamente qué estrategias metodológicas utilizará.

La estrategia del Programa Asesoría a Escuelas Prioritarias

La estrategia de apoyo del proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, consiste en acompañamiento a profesores en sala de clases y a directivos, con talleres de retroalimentación. Se intenta evitar que el asesor se ubique desde la posición del académico que dicta una cátedra, de manera que el acompañamiento implica, para el equipo asesor, no solo asistir a distintas clases, sino también participar de la cultura de la escuela. Los asesores deben situarse como pares que ayudan a buscar en conjunto soluciones a los problemas que aquejan a la escuela.

Junto con el acompañamiento, la asesoría imparte el postítulo en Vulnerabilidad,⁷ para el cual los profesores inscritos deben asistir cada quince días a clases presenciales en la UDEC. Este postítulo se concibe como una actividad paralela y complementaria, donde los profesores reciben herramientas teóricas que permiten retroalimentar la práctica. El postítulo tiene la ventaja de que está reconocido oficialmente, por lo tanto, para los profesores que asisten esto constituye un incentivo.

Adicionalmente, las escuelas asesoradas tienen la posibilidad de participar en actividades de extensión que realiza la Facultad de Educación, como seminarios y jornadas en diversas temáticas relacionadas con educación.

Durante la implementación del programa en las escuelas, los planes de asesoría no sufren demasiados cambios. No obstante, la claridad de los objetivos y la transversalidad del enfoque que sustenta la propuesta permite adecuar tiempos si es necesario (postergar acciones o incluso el plan de trabajo) para lograr el empalme entre la dupla asesora y la escuela: *“Había una estrategia macro de la UDEC, y siete estrategias micro, una por escuela. La estructura macro fijaba lo que había que hacer (planificar, ejecutar y reflexionar). Sabíamos que teníamos que ponernos a trabajar en torno a esto. Teníamos claro el esquema y, por tanto, ahí nos movíamos. La claridad respecto de la tarea hacía posible flexibilizar, adecuar a cada escuela, sin perder el norte”* (dupla asesora).

7 Pese al término de la estrategia de Escuelas Prioritarias, el postítulo ha continuado durante el año 2008.

Más que contenidos o recetas predeterminadas, la asesoría pretende instalar nuevas lógicas en la enseñanza, de manera que puede seguir distintos caminos y secuencias de actividades. En el Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, las 7 escuelas tenían distintos puntos de partida. Así, en las escuelas que progresan más lentamente en conseguir los objetivos, la secuencia de las actividades es modificable. Por otra parte, las escuelas pueden solicitar apoyos específicos a la Universidad, que ésta brinda en la medida que cuente con los recursos humanos especializados.

Componentes de Asesoría a Escuelas Prioritarias

El apoyo que entrega la UDEC se estructura sobre la base de tres componentes: Innovación curricular, Gestión institucional y Desarrollo socio-afectivo.⁸ Estos tres componentes se articulan entre sí a partir del enfoque sobre Educación en vulnerabilidad y los principios de la Dialéctica de los aprendizajes que sustentan la estrategia.

Las acciones en el *Componente de Innovación Curricular* se orientan principalmente hacia la transformación y normalización de las prácticas docentes a partir de la capacitación y reflexión pedagógica, instalación de competencias pedagógicas para el trabajo con alumnos de alta vulnerabilidad, generación de estrategias que permitan incrementar la capacidad de normalizar prácticas de gestión curricular basadas en principios de innovación participativa, y monitoreo de la acción docente en el aula.

Concretamente, la asesoría en este componente se desarrolla a través de las siguientes estrategias y actividades en tres áreas: Desarrollo profesional docente; Gestión curricular, y Acción docente en el aula.

En el área de *Desarrollo profesional docente* y en de *Gestión curricular* se realizan talleres quincenales de capacitación en la Facultad de Educación destinados a profesores de primer y segundo ciclo básico, y al Equipo de Gestión Educacional (EGE). En el primer caso, para la instalación de competencias pedagógicas, y en el segundo, para tratar temas sobre teorías de la planificación. Adicionalmente, en ambas áreas, se llevan a cabo talleres de reflexión pedagógica en la escuela que permiten contrastar la experiencia propiamente escolar con los fundamentos teóricos discutidos en los talleres de capacitación.

8 “Desarrollo Socio-afectivo” aborda los temas de convivencia escolar. En las entrevistas al equipo UDEC, muchas veces se refieren a este componente como el de convivencia escolar, de manera que ambas denominaciones serán equivalentes para efectos de este informe.

En el área de *Acción docente en el aula* se realiza una coevaluación de la implementación curricular, que consiste en conducir procesos para confrontar: planificaciones, registro leccionario, cuadernos de los alumnos y evaluaciones, para medir alcance y coherencia con los objetivos de aprendizaje formulados. A lo anterior se suma acompañamiento en aula con talleres de devolución, jornadas de retroalimentación en reflexión pedagógica e implementación de acciones de mejora.

Además, en este componente, la implementación de *Núcleos temáticos* es una de las estrategias centrales, y tiene como objetivo articular la planificación mensual de los distintos subsectores en torno a una unidad contextualizada, vale decir, que aborda elementos propios de la cultura de donde provienen los niños y niñas. El objetivo de esta estrategia es acortar la brecha cultural entre la escuela y el origen social del alumno.

La UDEC entrega como material de soporte un dossier con los contenidos teóricos vistos en las capacitaciones y guías de trabajo para los talleres de reflexión. Además, la asesoría se apoya en los planes y programas de estudio, en el PEI, y en el Marco para la Buena Enseñanza.

En el *Componente de Gestión Institucional*, la asesoría propone abordar la conducción de la escuela a partir de la necesidad de resolver las contradicciones entre la cultura escolar y la cultura de la vulnerabilidad. Esto significa instalar una comprensión de la escuela como una institución que construye puentes culturales entre el saber y el alumno que proviene de entornos vulnerables, logrando el aprendizaje. Intenta impulsar procesos de normalización de procedimientos y prácticas de la organización escolar, instalando el consenso en la conducción institucional y directiva para asegurar la implementación del plan del establecimiento, el incremento de la capacidad de autoevaluación de los directivos y su equipo, la instalación de prácticas que aseguren la implementación de la cobertura curricular, y el involucramiento del sostenedor para otorgar sustentabilidad al plan.

La estrategia de trabajo en este componente consiste en el acompañamiento a la gestión directiva, a través de reuniones con el EGE y con el sostenedor. La ATE, en conjunto con la escuela, lleva una agenda de anticipación con distribución de tareas y temas a abordar en el transcurso de la asesoría. Además, se considera la construcción consensuada de un instrumento de observación que permita registrar prácticas de funcionamiento: asistencias e inasistencias, prácticas de reemplazos, regularidad y cumplimiento de actividades programadas.

El vínculo con el sostenedor se materializa a partir de cinco reuniones al año que tienen como propósito informarle del plan de asesoría, de las actividades

realizadas y de los avances que se van dando producto de estas actividades. En estas reuniones participa también el equipo directivo de la escuela. Una vez que la asesoría se instala, el equipo asesor intenciona que sea el equipo directivo del establecimiento el que dirija la reunión y presente el trabajo realizado al sostenedor, mientras que el equipo asesor acompaña y opera como respaldo del trabajo realizado. De esta forma, la implementación del plan se asume como un trabajo propio de la escuela y no como una acción externa.

Finalmente, en el *Componente de Desarrollo Socio-afectivo*, la asesoría pretende instalar competencias en todos los agentes de la comunidad escolar para desarrollar en los padres y/o familias un mayor involucramiento para apoyar el desarrollo personal del alumno, su autoestima y su aprendizaje. A su vez, se constata la necesidad de trabajar en las normas de convivencia, para hacer de éstas un medio de optimización en las relaciones interpersonales, especialmente atendiendo a la resolución de conflictos, es decir, incorporando el concepto de “reglamento de convivencia” al servicio de comunidades educativas en donde prime la instalación de climas apropiados para el aprendizaje, caracterizados por respeto, motivación, asertividad y fortalecimiento de vínculos personales.

La estrategia concreta consiste en la realización de talleres en reuniones mensuales de microcentro donde se exponen temáticas que intencionan un mayor involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Se entregan fichas con las temáticas a exponer. Junto con ello, la asesoría también contempla la realización de talleres quincenales a profesores y directivos en cuatro sesiones para tratar temas relacionados con el clima institucional, que consisten tanto en la exposición de contenidos teóricos como en instancias de reflexión.

Financiamiento del programa

Las actividades de investigación y capacitación de la Dirección de Educación Continua de la UDEC se financian principalmente a partir de la adjudicación de proyectos, la mayoría de ellos provenientes del Mineduc (convenios, LEM, perfeccionamiento CPEIP). Estos fondos se complementan con recursos propios cuando es necesario; sin embargo, éstos constituyen un aporte marginal en relación a los fondos externos.

El proyecto de talleres con Escuelas Críticas se financió a través de un convenio con el Mineduc, por 20 millones de pesos para 10 escuelas. En tanto, los recursos aportados por el Mineduc por todo el período que duró la estrategia de

Escuelas Prioritarias (alrededor de 2 años) para las 7 escuelas, ascendieron a 70 millones 75 mil pesos.

UDEC no realiza una estimación diferenciada de costos por escuela. Se tiene una estimación de costos estándar para todos los establecimientos (7) para el año 2006, la que se calcula a partir de los gastos por asesor y los materiales, así como los recursos para el total de las escuelas que se atienden. De esta manera, se estima que, en promedio, el costo de implementación anual del programa en una escuela sería aproximadamente de 4.541.428 pesos.

La estructura porcentual de los costos del Proyecto de Asesorías para Escuelas Prioritarias de la UDEC es la siguiente:

Tabla 1. Distribución en porcentajes de los gastos del proyecto para Escuelas Prioritarias, 2006.

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	60,8
Honorarios a Personal Permanente	(53,5)
Honorarios a Personal No Permanente	(5,4)
Honorarios a Personal de Apoyo	(1,9)
Pasajes y Viáticos	6,2
Equipos y Materiales No Fungibles	9,4
Fungibles	17,3
Gastos Generales	6,3
TOTAL	100,0

Fuente: Elaboración y cálculos propios, en base a los datos del estudio de casos, UDEC.

De acuerdo a la tabla anterior, el principal ítem de costos lo representa Recursos Humanos con el 60,8%; le siguen los gastos en fungibles y no fungibles que representan el 17,3% y el 9,4%, respectivamente. Por último, en una proporción menor figuran los Pasajes y Viáticos (6,2%), y los Gastos Generales (6,3%).

Durante el año 2008, luego del término de la estrategia Escuelas Prioritarias y, por tanto, del término de la principal vía de financiamiento del proyecto, la ATE se financió con fondos propios de la Universidad y con un excedente de Escuelas Prioritarias.

Hacia adelante, la principal vía de financiamiento es el *Proyecto Anillos*. Se espera complementar estos recursos a partir de convenios con los respectivos DAEM,

donde existiría un compromiso de aportar un monto de recursos por escuela. La UDEC no descarta recibir recursos a partir de la SEP, sin embargo, esta posibilidad aún no se ha discutido completamente con los sostenedores municipales.

Organización y estructura del equipo de Asesoría a Escuelas Prioritarias

El equipo asesor del proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, compuesto por alrededor de 14 personas, se organiza en un esquema liderado por el decano de la Facultad de Educación, quien se desempeña como director del programa. Luego, hay coordinadores en distintos niveles, partiendo por la coordinación general y las coordinaciones por componente. Un profesional hace de coordinador en cada uno de los tres componentes que contempla el modelo (Gestión Institucional, Innovación Curricular y Desarrollo Socio-afectivo). Junto con esos coordinadores, hay dos profesionales que se encargan del monitoreo y evaluación de la estrategia. Luego, dentro de cada componente hay subdivisiones que obedecen a las áreas principales que se trabajan en cada uno de ellos. Así, por ejemplo, el componente de Innovación Curricular se subdivide en los equipos de lenguaje, matemática y evaluación de aprendizajes. Las personas de este equipo son todos profesores de la UDEC, vinculados a la Facultad como académicos e investigadores, de media jornada o jornada completa.

Adicionalmente, el equipo es apoyado por estudiantes de último de año de la carrera de Educación Básica y Educación Diferencial de la Universidad. Estos estudiantes se insertan de dos formas: 1) en su práctica profesional, como profesores de las escuelas por un período determinado; y 2) como asistentes esporádicos que apoyan al profesor en el aula y toman cursos cuando los profesores eventualmente se ausentan.

La mayor parte del equipo que participó en Escuelas Prioritarias venía de la experiencia anterior con Escuelas Críticas, de manera que ella constituyó la instancia de inducción. Las reuniones semanales de equipo, según lo señalado por los asesores, fueron fundamentales para compartir experiencias entre los asesores más nuevos y los más expertos. En esta instancia, que se llevaba a cabo rigurosamente todas las semanas y con la asistencia del equipo completo, los profesionales encontraron un espacio para fortalecer competencias y retroalimentar prácticas. Se buscó privilegiar que el equipo estuviese conformado por académicos con experiencia previa como docentes en terreno en escuelas vulnerables. Para el Proyecto Anillos no se tienen contemplados cambios en el equipo.

El año 2006, durante Escuelas Prioritarias, el equipo asesor asistía alrededor de dos veces por semana a la escuela. Si bien el proyecto contemplaba cinco horas

semanales de asistencia a la escuela, los asesores dedicaban entre 10 y 15 horas semanales, dependiendo del apoyo requerido en un momento determinado. Hoy, si bien el mismo equipo continúa presente en las 7 escuelas, debido a la interrupción de la estrategia de Escuelas Prioritarias el tiempo destinado a las escuelas es menor y las visitas son menos frecuentes (dos o tres al mes).

Cada escuela es asistida por una dupla permanente de profesionales, los cuales, de acuerdo a sus fortalezas, también son responsables del apoyo en ámbitos o temas especializados dentro de uno de los tres componentes transversales del programa. Así, por ejemplo, las escuelas pueden recibir apoyo específico de un profesional en temas de evaluación; ese profesional, a su vez, forma parte de una dupla asesora permanente en otra de las 7 escuelas.

Esta asistencia experta puede ser, a su vez, directa (presencial), como en el caso del apoyo a la Gestión Institucional brindado por el profesional respectivo, o indirecta, como en el caso de otro profesional experto en temas de Convivencia Escolar, que apoya el acercamiento entre profesores jefe y apoderados mediante la preparación de material a trabajar en las reuniones respectivas. La mayoría de los asesores son, a su vez, profesores del postítulo “Especialización en Educación en Contextos de Vulnerabilidad – Cuando todo es más difícil”, en el cual participa una proporción importante de los docentes de las escuelas asistidas.

Las duplas se conformaron a partir de la afinidad entre los profesionales, resguardando que en cada una hubiese un profesional con más experiencia y otro más joven, uno especializado en enseñanza básica y otro en media. El responsable de la dupla debía ser un profesor titular de la Facultad de Educación, quien dirige en términos formales la asesoría. No obstante, en la práctica, el trabajo y la responsabilidad de cada asesor es similar.

Los equipos no varían durante todo el proceso, elemento que se considera fundamental para el éxito del proyecto en las escuelas. Los profesores generan un vínculo con los asesores, se genera una camaradería que no permite que el equipo cambie.

3. Implementación del programa

Para conocer el proceso de implementación del Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias ofrecido por la UDEC, se realizaron entrevistas a equipos directivos y profesores de 2 escuelas básicas participantes de la Región del Bío Bío.

Aunque ambas escuelas atienden a alumnos que viven en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, tuvieron experiencias diferentes con respecto al inicio y proceso de implementación de la asistencia técnica. En una de ellas la ausencia de un equipo técnico-pedagógico, sumado a la rotación del director y a la inexistencia de mínimos procedimientos formalizados de gestión escolar, fueron condiciones estructurales de la escuela que dificultaron una adecuada implementación y sustentabilidad de la asesoría. En el caso de la otra escuela, en cambio, la asesoría logró enlazarse de buena manera con las dinámicas internas de la escuela, permitiendo una transferencia de las nuevas prácticas pedagógicas, de gestión y de convivencia interna promovidas por el equipo ATE.

Empalme: la llegada a la escuela

La Fase de Empalme se lleva a cabo mediante una secuencia de reuniones cuidadosamente planificadas, que incorpora a los distintos actores, no solo de la escuela, sino también del entorno institucional, como DAEM y Deprov. De qué manera se van incorporando estos actores depende de cuán legitimado esté el equipo al interior de la escuela, de manera que la estrategia es abrir camino y generar compromiso uno a uno.

Una vez que el equipo se ha insertado en la escuela, la dupla asesora entiende que debe situarse como par, “entrar en la cultura de la escuela”, como única forma de lograr intervenir de manera profunda, tal como lo requieren los supuestos del modelo de asesoría. Esto se puede considerar una fortaleza porque de esta forma la asesoría se inserta en las dinámicas cotidianas y en los tiempos de la escuela, evitando lo más posible la interrupción y la sensación de sobrecarga de trabajo.

La llegada del equipo ATE a las escuelas se centró en tres objetivos: que la escuela detectara y abordara nudos críticos, generar o recomponer un ambiente y un equipo de trabajo creativo, y posicionarse al interior de la escuela como interlocutores válidos.

En una escuela el período inicial de ganar confianza para ingresar al establecimiento demoró un semestre. *“Al principio íbamos en la parada profesional, de expertos técnicos, (...) entonces había un problema de desconfianza de entrada (...) entrábamos primero a la oficina del director, entonces hubo mucha resistencia de parte de los docentes (...) no había UTP, costó mucho entrar a un consejo de profesores... hubo que convencerlos de que íbamos a apoyarlos, no a evaluarlos ni a perseguirlos, y construir en conjunto un plan de mejoramiento”* (equipo asesor). Este período implicó combinar estrategias para desarrollar una relación amistosa con el equipo

directivo y los docentes, incluso participando en actividades y eventos sociales de la comunidad para sentar las bases del trabajo de asesoría.

El equipo asesor ATE tiene la percepción de que luego de este período de inserción, logró tener una excelente acogida con los docentes de primer ciclo, no así con los de segundo. Con respecto a la llegada con el equipo directivo, señalan que hubo un trabajo inicial bastante intenso con el director pues no había más equipo directivo ni UTP. Luego se produjo un vacío, ya que el director jubiló y un semestre después volvió, esta vez sí acompañado de una jefa de UTP.

En el caso de la otra escuela, según lo señalaron los mismos profesores del establecimiento, la ATE al inicio se encontró con una escuela con capacidades técnicas bien instaladas y un grupo de profesores que estaba acostumbrado a planificar, de modo que en términos de “lenguaje” no fue difícil la entrada. Hubo que romper algunas resistencias, porque ciertos profesores se sentían menoscabados al ser capacitados por un profesional del equipo asesor. Como estrategia de entrada, el equipo ATE instaló el diálogo y la camaradería en la asesoría, compartiendo los resultados de las evaluaciones de planificaciones que se hicieron y atendiendo las necesidades que surgían, tanto pedagógicas y de acompañamiento, como sobre cuestiones cotidianas de la escuela (participación en bingos, Día del Profesor, etc.), lo que hizo que finalmente se “ganaran” a los profesores.

Un problema de este caso, al inicio de la ATE, fueron las malas relaciones interpersonales que existían entre UTP y directora. Para superar la fractura del equipo directivo se elaboró una estrategia que consideró, primero, una definición de roles, organigrama y tareas de cada uno, y segundo, una motivación para alinearse con el objetivo común. La tesis era que la definición de una tarea, más la construcción de un ethos colectivo, haría que la fractura interna fuera menos relevante.

Diagnóstico de la situación inicial de la escuela

Para realizar el diagnóstico inicial en los establecimientos, se creó un cuestionario y una pauta común referidos a los distintos componentes del proyecto ATE y consensuada al interior del equipo.

Los instrumentos aplicados (al equipo de gestión de los establecimientos, profesores, y en el caso de una escuela a los apoderados) en su mayoría fueron cualitativos y participativos (análisis FODA, entrevistas grupales e individuales, observación de diversas instancias como reuniones de apoderados), y comunes para las 7 escuelas. Se complementó la recogida de información con revisión de documentos (SACGE), informes de supervisión, PEI, PADEM, libros de clases, planificaciones y evaluaciones. Los equipos de gestión podían vetar un instru-

mento si no les parecía adecuado o sugerir modificaciones, como ocurrió en algunos casos.

El diagnóstico duró en general alrededor de cuatro meses y fue una herramienta importante para el inicio del proceso de asesoría, pues allí se consignaron las necesidades que para la escuela eran fundamentales, identificándose además todos los proyectos con los que ya estaban trabajando y aquellos que consideraban fundamentales para el PEI.

Un tema sobre el que hay preocupación es la actualización del diagnóstico inicial realizado hace 2 años. Una limitación para abordar este desafío es la suspensión anticipada de la ATE debido al nuevo marco legal de la SEP, que abre oportunidades pero también riesgos, en el sentido de que llegue cualquier institución externa *“a ofrecerles un plan armado y bonito, pero que no sea realmente pertinente para sus necesidades”* (equipo coordinador).

El Plan de mejora

Tomando como base los resultados de la aplicación de los instrumentos del diagnóstico se hizo una devolución al establecimiento y se fue consensuando una visión compartida en conversaciones y reuniones con los distintos actores de la comunidad escolar para la elaboración de los planes de mejora, en los que se definen las fortalezas, debilidades y las áreas de apoyo requeridas por los establecimientos.

Mientras en una escuela se dio especial importancia al mejoramiento del clima y las relaciones internas al interior del equipo de gestión, y de éste con los docentes, según las necesidades observadas; en la otra se enfatizó el primer año el apoyo directo a los docentes en el aula, y el segundo año el apoyo en prácticas de gestión técnico-pedagógica del equipo directivo.

Los planes de mejora se elaboraron pensando en su proyección a 3 o 4 años plazo. Sin embargo, producto de la interrupción de la ATE, fue necesario descontinuar lo planificado en términos estrictos y adaptar sistemas internos de seguimiento en los establecimientos, ya que la permanencia de los asesores externos el próximo año está en duda.

El despliegue de la Asesoría a Escuelas Prioritarias

La implementación de la asesoría involucró múltiples dimensiones, pero en todas ellas se observa una coherencia entre el diseño y enfoque general del programa y la forma en que se llevó a la práctica.

En una escuela el trabajo directo en el aula se dio solo durante el primer año, en apoyo a la planificación y ejecución de las clases, con observación directa y sugerencias metodológicas. En el segundo año, el apoyo a los docentes se realizó principalmente fuera del aula, y consistió en la entrega de orientaciones para el uso de recursos, como el *data show* y el material de biblioteca. Adicionalmente la jefa de UTP, cargo que en un comienzo no existía, elaboró cronogramas de trabajo. Visto en su conjunto, el proceso de ATE involucró con mayor énfasis al equipo directivo y en menor medida a los profesores.

El equipo asesor de la misma escuela buscó en el segundo año sistematizar prácticas y lograr un mayor acercamiento del director a los profesores. En el tema pedagógico-curricular, orientar las acciones, organizar carpetas con las planificaciones, obtener espacios físicos para el apoyo a los profesores, revisar los libros. También comenzaron a elaborar guías de apoyo en Lenguaje y Matemática y sancionaron un plan de asesoría, con cronograma, actividades, etc. Sin embargo, una nueva dirección y un recambio casi generalizado de los docentes, unido a la pérdida del material elaborado el primer año, hizo necesario un planteamiento completamente renovado.

En el caso de la otra escuela, una de las primeras áreas de trabajo de la ATE fue el apoyo al fortalecimiento de la cohesión interna del equipo directivo, el cual estaba recién constituyéndose con la contratación de una nueva directora, sin historia previa en el establecimiento, lo que generó algunos roces con el jefe de UTP (de mayor trayectoria en el establecimiento). Otra área de trabajo importante estuvo en la asesoría a los profesores. Sin embargo, hubo poca entrada al aula del equipo ATE en el primer año. En opinión de los mismos docentes, ellos solicitaban entrada al aula porque era una forma de validarlos, “*que vieran la realidad de trabajar con estos niños*” (docentes), pero no hubo mucha respuesta del equipo. Creen que en ese sentido, la asesoría quedó trunca, y están conscientes de que pudo haber sido por el corte abrupto del programa.

En el área técnico-pedagógica la primera actividad fue la contextualización curricular a partir de los *Núcleos Temáticos*, apoyo a planificación semestral de docentes, acompañamiento y transferencia de materiales. A diferencia de la escuela anterior, aquí los *Núcleos Temáticos* se lograron implementar y desarrollar hasta el final, con una exposición a toda la comunidad. Luego, este esfuerzo se plasmó en la planificación de unidades para cuatro semanas, y luego clase a clase. Las unidades finalizaban con una reflexión pedagógica, donde se hacía un análisis y una devolución a los profesores.

Adicionalmente, se realizaron reuniones semanales en horas de consejo técnico, donde asistía un profesor de la UDEC. Se hicieron también consejos téc-

nicos de planificación, de evaluación y de orientación (con una psicóloga del equipo UDEC) y se estableció que la escuela compartiera esta experiencia en reuniones grupales de los diferentes equipos técnico-pedagógicos realizadas en la sede del DAEM.

En el área de convivencia, se llevó al colegio profesionales para trabajar con profesores y apoderados en horas de consejo técnico, donde se vieron técnicas de mediación y de resolución de conflictos. Sin embargo, estas visitas no tuvieron la continuidad que los profesores hubieran querido.

En definitiva, la asesoría se fue adaptando a la realidad particular y el proyecto educativo de cada establecimiento. Por ejemplo, en el caso de la escuela que al momento de iniciarse la ATE estaba terminando la elaboración de su PEI, se logró engarzar el trabajo de asesoría muy bien. El PEI de la escuela ya tenía un carácter curricular que apuntaba a la sistematización de procesos de evaluación y planificación que coincidió con el enfoque de la ATE e hizo que la llegada de la UDEC significara reforzar estas acciones. Por el contrario, en la escuela donde se dio la rotación del equipo directivo y la ausencia de UTP, no se hizo referencia al PEI como un elemento significativo dentro del proceso de asesoría, ni por el equipo externo ni por los actores del propio establecimiento. El punto de partida al momento de iniciarse la ATE era tan deficitario, que la primera prioridad fue ordenar la gestión.

Una experiencia no exenta de dificultades

Se puede afirmar que entre las dificultades atribuibles a las características de las dos escuelas analizadas, aparecen: la falta o inexistencia de prácticas y procedimientos formalizados de gestión escolar, tanto en el plano administrativo como en el técnico-pedagógico, cambios en el equipo directivo, un liderazgo débil del director y un quiebre de convivencia interna entre los miembros del equipo directivo y los docentes.

Dificultades atribuibles al equipo asesor pueden ser, en un momento inicial, algunas desconfianzas de parte de directivos y docentes respecto al carácter muy “académico” (poco práctico) de la asesoría, lo que implicó un esfuerzo de tiempo considerable para romper dicha desconfianza y ganarse un lugar dentro de las dinámicas habituales del establecimiento.

Otra dificultad importante, pero no atribuible ni a las escuelas ni al equipo ATE, fue la suspensión del programa de manera anticipada por la entrada en vigencia de la Ley SEP, con lo cual muchos esfuerzos y logros de la ATE quedaron inconclusos.

Monitoreo y evaluación como parte del mejoramiento

La ATE tiene un componente de monitoreo y evaluación que es transversal a los tres componentes de intervención (Innovación Curricular, Gestión Institucional y Desarrollo Socio-afectivo), de manera que la sistematización y la reflexión a partir de la experiencia es tema central para el equipo. Esto implica la generación de instrumentos y sistematización de evidencias en los distintos ámbitos en que interviene la UDEC (evaluaciones, convivencia, aprendizajes, etc.). Dentro del equipo de asesoría a Escuelas Prioritarias, dos profesionales estaban a cargo de este componente.

El proceso de seguimiento se canalizó a través de los informes e instrumentos definidos por el Mineduc para la estrategia de apoyo a Escuelas Prioritarias: bitácoras y reportes semestrales. Ambos instrumentos tomaban tiempo y requerían múltiples detalles, de manera que cubrían en gran parte la necesidad de sistematización escrita del proceso. Las bitácoras tenían la ventaja de que, además, registraban la percepción que la escuela iba teniendo de la ATE. Por sobre estos informes, se generó una práctica de “sistematización oral”, a través de reuniones semanales en las que participaba el equipo completo y en las cuales se revisaba la implementación del programa escuela por escuela, dupla por dupla, y componente por componente. Los asesores han puesto mucho énfasis en relevar esta práctica como una acción clave para mantener la cohesión del grupo, la reflexión colectiva y la resolución conjunta de los problemas que se presentaban en cada escuela: *“fue una autoevaluación permanente”* (equipo asesor).

A través de reuniones donde participó el EGE de la escuela, el sostenedor y el equipo asesor, este último periódicamente informó al sostenedor del proceso llevado a cabo en la escuela y le entregó copias de los informes de sistematización. Así, diagnóstico, plan de asesoría e informes semestrales fueron dados a conocer al sostenedor en forma oral y escrita en ambas escuelas.

Además de los informes que solicita el Mineduc, la ATE deja en un Portafolio por profesor evidencia del análisis a partir de los talleres de reflexión, planificaciones, guías de aprendizaje y otros recursos didácticos.

Continuidad de la asesoría en el marco de la Ley SEP

Respecto de la continuidad de la ATE en el marco de la Ley SEP, en ambas escuelas estudiadas, así como en los restantes establecimientos de Escuelas Prioritarias, hubo un acuerdo con el DAEM para seguir entregando las asesorías durante el año 2008, pero en forma menos intensiva que el modelo inicial. Con

la SEP, los establecimientos deben aplicar una prueba de Lenguaje (lectoescritura), Matemática y Comprensión del Medio a los alumnos. Los resultados se tabularán y posiblemente se contrate a un experto externo que los analice. Una vez finalizado este proceso y los planes de mejora, podría requerirse la contratación de alguna ATE en particular.

En opinión del DAEM, existe al menos una escuela capaz de confeccionar autónomamente los planes de mejora y los diagnósticos, por lo que no se ve como necesaria la contratación de una asesoría externa completa o integral. Cuando inicien la implementación de los planes de mejora, se evaluará la necesidad de una visión externa y tal vez en ese momento se solicite para cada escuela el apoyo de una ATE para que observe el proceso desde afuera y haga un monitoreo, pero por un período acotado de tiempo.

4. Resultados del programa

¿Evaluación de procesos versus resultados?

El proceso de asesoría no ha sido terminado en ningún establecimiento, de manera que no existen indicadores de resultados concretos que permitan definir a través de qué medios, el equipo asesor verifica y evalúa sus resultados.

Más aún, la visión del equipo asesor sobre los logros de la asesoría está profundamente atravesada por una perspectiva de procesos, más que de resultados. A esto hay que sumarle que cada escuela tiene características particulares, condición que implica que no existe un punto de partida común; por tanto, aunque la estrategia sea la misma, cada escuela avanza a un ritmo particular. La condición de vulnerabilidad hace al equipo reflexionar sobre la pertinencia de aplicar indicadores estandarizados en el seguimiento de estas escuelas: *“aquí el éxito pasa por la capacidad de intervenir y obtener resultados satisfactorios para ese contexto, que no es necesariamente lo que se considera oficialmente como éxito desde las políticas gubernamentales”* (equipo ATE). Esto quiere decir que, si bien el SIMCE es un indicador al cual las escuelas están permanentemente sujetas –y ahora con más exigencias en el escenario de la SEP– el equipo UDEC no tiene en el centro de sus preocupaciones esta medición.

De este modo, no se cuenta con evidencia de indicadores duros que permitan evaluar la efectividad de la asesoría. La evidencia que el equipo UDEC utiliza para autoevaluarse tiene que ver con los procesos que se van gatillando en las

escuelas. La pregunta que surge aquí y que se retoma después en las conclusiones, es, ¿cómo evaluar si efectivamente los procesos que se ponen en marcha inciden en los resultados de aprendizaje de los alumnos?

Junto con la pregunta anterior, también surge la pregunta acerca de en qué medida se visualizan avances en las escuelas. La experiencia actual de la ATE en la UDEC ha permitido a las duplas asesoras visualizar las capacidades que dejó la asesoría brindada durante un año y medio, en cómo las escuelas se organizan para realizar sus diagnósticos y planes de mejora. Un buen ejemplo de esto se encuentra en la escuela donde este proceso ha sido un elemento clave, ya que está levantando un diagnóstico de manera autónoma, con un trabajo sistemático, y con una discusión crítica sobre el proceso y las distintas necesidades, visualizando además el rol del sostenedor.

Percepción de los actores sobre los resultados de Asesoría a Escuelas Prioritarias

En una de las escuelas, el equipo directivo reconoce el trabajo realizado para instalar prácticas de gestión técnico-pedagógicas que no existían: *“Antes hacíamos muchas cosas, pero éramos muy desordenados... ahora tenemos reuniones periódicas todas las semanas, consejos técnicos o administrativos, planificaciones, etc.”* (equipo directivo). También se valora el apoyo pedagógico, la observación directa de clases y la entrega de algunas guías para un sistema de evaluación de resultados de los alumnos. Adicionalmente, el equipo directivo evalúa positivamente el estilo de trabajo del equipo asesor de la UDEC. *“Ellos llegan siempre a la hora, siempre vienen con planificación o pauta de trabajo, vienen todas las semanas, dejan tareas para la semana siguiente. Son bien críticos y exigentes, lo que es muy bueno, porque se aprende, es crítica constructiva”* (jefa de UTP). También en lo personal, *“ellos también están muy abiertos a la crítica (...) Son muy cálidos como personas, no te hacen sentir mal”* (director).

Para la jefa de UTP, la ATE sirvió como orientación y guía para comprender mejor la realidad de su escuela. Además, la han ayudado en el proceso de conocimiento y difusión del SIMCE (“cascada”), en los consejos de evaluación, en las reuniones de jefes técnicos municipales: *“Hay un apoyo muy grande, se pusieron la camiseta de la escuela, son un miembro más de la escuela... eso se lo ganaron”* (jefa UTP).

Desde los profesores, se valora especialmente el apoyo recibido durante el primer año en primer ciclo, destacándose la elaboración de una unidad contextualizada sobre “Los trabajadores de mi barrio” que se implementó como parte de

la estrategia de Núcleos Temáticos, aunque los docentes la aplicaron solo en una oportunidad. Además, los docentes reconocen las capacidades y cualidades personales del equipo asesor. *“El trato fue lo mejor, ellos siempre tienen buena disposición, están preocupados, vienen preparados”* (profesores).

Sin embargo, sobre el apoyo directo recibido algunos profesores hacen notar cierta inconformidad: *“Yo esperaba otra cosa del proyecto UDEC, que fuera más pertinente a la realidad con que trabajamos, por ejemplo, cómo enfrentar en la práctica situaciones complejas con alumnos vulnerables, muchas veces nos vemos sobrepasados”*; *“Yo he ido a otros cursos y generalmente uno aprende de los pares. Pero no hubo una instancia para compartir con los docentes de otras escuelas que recibían la ATE. Faltó intercambiar experiencias, ver otras realidades, ir a clases de otras escuelas”* (profesores). En general, tienen la percepción de que empezó bastante bien pero de a poco se fue diluyendo la calidad.

Por su parte, en la otra escuela la ATE sirvió para formar equipos de trabajo para la SEP. Los profesores se han atrevido a hacer cosas nuevas, están más seguros. Se suma a esto el que muchos de ellos han salido destacados en la Evaluación Docente, lo que se considera un aporte de la ATE porque la presencia de los asesores reconcilió a los profesores con las evaluaciones, su formato y requerimientos. En definitiva, la evaluación se instaló como una práctica pedagógica en la escuela.

También se destacan los procesos de planificación en todas sus fases, hasta llegar al aula, lo que implicó mayor cobertura curricular. Antes el profesor sabía hacer sus unidades, pero no sabía usar los planes y programas. Se levantaron Núcleos Temáticos para articular los distintos niveles, abordando contenidos que permitieran pesquisar elementos propios de la cultura de la población y llevarlos a la escuela.

5. Conclusiones

Del estudio de la experiencia en asistencia técnica a Escuelas Vulnerables de la UDEC, es posible identificar fortalezas y debilidades, que se exponen en esta sección, la cual finaliza con algunas reflexiones acerca de los componentes de un servicio ATE de calidad y su vínculo con el nuevo escenario al que se enfrentan estos programas en el país.

Fortalezas del programa Asesoría a Escuelas Prioritarias

La ATE como parte de un sistema de investigación e intervención respaldado por la UDEC

Como se describió al inicio de este informe, la Universidad viene desarrollando una línea de investigación sobre educación y vulnerabilidad. Esto significa que existe un conocimiento acumulado sobre cómo intervenir en contextos de vulnerabilidad y que ese conocimiento se está nutriendo permanentemente de las acciones desarrolladas, lo que resulta favorable para la entrega de una asistencia técnica basada en un modelo que establece los procesos que se busca gatillar en la escuela, independiente de la contingencia y de las características de cada una. Vale decir, esto posibilita que se trate de una propuesta sólida, fundada en una reflexión teórica y práctica profunda, que no improvisa, pero sí admite flexibilidad.

En relación con este punto, el hecho de que la ATE se inserte en una institución consolidada, que tiene recursos humanos altamente capacitados y es fuente de investigación y conocimiento, permite poner a disposición de las escuelas un espectro más amplio de apoyos y brindar oportunidades que otras instituciones que no cuentan con este soporte, no podrían entregar. El mismo hecho de impartir un postítulo acreditado en la Universidad es una situación que solo se hace posible por las capacidades institucionales y materiales de la UDEC. Asimismo, el soporte institucional brindado desde el decanato a este proyecto constituye una fortaleza, ya que eso se traduce en que los profesionales que participan de la asesoría cuentan con el tiempo adecuado para ejecutar y sistematizar su tarea, y también que se pongan recursos de la Facultad a disposición del proyecto. Como ejemplo, la continuidad del apoyo durante el 2008 no habría sido posible si la Universidad no hubiese tenido el interés y los recursos para seguir con la tarea emprendida.

Características de la organización y estructura del equipo de ATE

Una dimensión de la asesoría que sobresale con fuerza del caso de estudio, es la cohesión del equipo de asesores. Las prácticas internas de reunión y socialización de experiencias de todas las duplas asesoras que se llevan a cabo rigurosa y sistemáticamente un día a la semana, junto con la experiencia acumulada de la mayoría de los profesionales, que es producto de un vínculo importante de todos los miembros del equipo con la Universidad, explican que exista una visión común y un norte claro en el equipo.

La existencia de una “cosmovisión compartida”, como es la Dialéctica de los Aprendizajes, es un factor que explica el compromiso y motivación de los miembros del

equipo asesor. Dentro de éste, uno de los elementos que fue señalado como clave en su experiencia es la convicción sobre el proceso que se lleva a cabo. Esta convicción pasaría no solo por la adopción de un modelo teórico, sino también por la creencia de que es relevante y necesario intervenir en contextos de vulnerabilidad porque ahí se puede hacer un cambio. La continuidad de la asesoría durante el año 2008, pese a que la institución no contaba con financiamiento externo, y la disposición de los asesores a asistir más horas de las comprometidas con el Mine-duc, constituyen evidencias de este compromiso.

Dentro de las características del equipo asesor, la estructura que se logró definir es otro acierto. La formación de duplas estables en las escuelas, donde ambos miembros están muy compenetrados entre sí y donde, a su vez, existe una retroalimentación con un equipo más amplio que concentra distintas experticias, logró dar respuesta en gran medida a las necesidades que iban apareciendo en las escuelas. Cuando se constituyó el equipo para asesorar a las Escuelas Prioritarias, un requisito era conocer una escuela desde adentro, saber cómo funciona día a día, cuáles son los problemas que a diario tiene que enfrentar el profesor, etc. Solo así era posible adoptar la postura del par que acude a ayudar a otro par, y evitar la del catedrático que habla desde un lugar lejano a la escuela.

Finalmente, cabe relevar las virtudes del equipo asesor en cuanto a la rigurosidad con que ha llevado a cabo las tareas: el cumplimiento de horarios y compromisos asumidos con las escuelas pavimentó un vínculo estrecho y de confianza con directivos y profesores. Asimismo, esto impulsó a las propias escuelas a actuar de la misma forma logrando llevar a cabo las actividades propuestas.

La centralidad del ámbito pedagógico-curricular desde la gestión hasta el aula

Otro rasgo que nos parece destacado en la propuesta de la UDEC, es la centralidad que el trabajo docente tiene en esta estrategia. El ámbito pedagógico-curricular es abordado a partir de varios frentes: desde una reflexión teórica sobre las prácticas que se implementan en el aula (a través del postítulo), hasta la gestión pedagógica y sus procesos de planificación y evaluación, pasando por la observación de aula y el monitoreo de la puesta en práctica de los temas abordados en el postítulo con la consiguiente retroalimentación (talleres de devolución). La instalación de un lenguaje técnico común, el cuestionamiento sobre el rol del profesor, el apoyo para comprender las contradicciones o dificultades al interior del aula, son elementos considerados fundamentales para la construcción de un puente común que permita que la escuela y la ATE puedan “mirar las cosas desde la misma perspectiva”.

Debilidades del programa Asesoría a Escuelas Prioritarias

La dificultad de lograr sustentabilidad en las nuevas prácticas

Ahora bien, la estrategia de la UDEC enfrenta ciertos nudos que ponen en cuestión el logro de los objetivos de una ATE. El primero de ellos se relaciona con la sustentabilidad del proceso una vez que la ATE se retira de la escuela. El fuerte vínculo que construye la dupla asesora con profesores y equipo directivo trae beneficios en el período de la implementación, pero corre el riesgo de generar una situación de dependencia que trunque la posibilidad de que la escuela continúe por sí sola en la senda del cambio educativo. Si la ATE, con el objeto de situarse como par, asume tareas que son propias de la escuela, una vez que se retira, ¿quién cubre estas necesidades? Por ahora no existe evidencia que permita evaluar con claridad si los procesos gatillados y las capacidades adquiridas por profesores y equipos directivos permanecen luego del retiro de la dupla asesora.

Asimismo, la presencia externa constante de la dupla asesora de alguna manera “refresca” los ánimos en la escuela, inyecta nuevas energías y, sobre todo, genera expectativas. En las escuelas que se visitaron en este estudio, se observó que la disminución de la presencia de las duplas asesoras generó un cierto decaimiento anímico en la comunidad escolar, que se había hecho expectativas no solo de que el proyecto continuara por un par de años más, sino también de recibir apoyos que nunca estuvieron contemplados en la propuesta ATE, como apoyo sicosocial a profesores o recursos materiales, por ejemplo.

La ausencia de evidencia empírica contundente sobre la efectividad de la asesoría

Otra limitación que se visualiza en la propuesta de la UDEC es la ausencia de mecanismos que permitan dar cuenta de los logros, avances y resultados de la asesoría en relación a los aprendizajes de los alumnos (estamos hablando de dispositivos para informar a terceros, no de metodologías de evaluación de los alumnos usadas por los propios docentes para monitorear su avance). De este modo, cuando se analiza la propuesta de la UDEC, se logra comprender el modelo teórico que la sustenta, los supuestos que le dan sustancia y la apuesta del equipo ATE, pero no es posible comprender cómo ese modelo se traduce concretamente en el logro de aprendizajes. Hasta ahora, solo se cuenta con el relato de cada dupla asesora sobre los procesos y avances observados en cada escuela, a nivel de directivos y profesores.⁹ Esto convence de

9 Como se mencionó, no se tuvo acceso a informes o documentos relativos a estudios o evaluaciones de la asesoría.

manera profunda al propio equipo asesor, no obstante, para la mirada externa, podría no ser suficiente.

La apuesta por una estrategia costosa y de ritmo lento

Por último, el proyecto de asesoría de la UDEC constituye una alternativa costosa, tanto para la propia institución que la entrega –que requiere la adjudicación de fondos externos para llevarse a cabo–, como para un eventual interesado en su contratación.¹⁰ Los sostenedores parecen inclinarse por alternativas de bastante menor costo. De esta manera podría ocurrir que, enfrentados al escenario que implica la SEP, la asesoría de la UDEC no sea la opción que tome el municipio, afectando la continuidad que se ha proyectado a partir del Proyecto Anillos.

Además, las escuelas y los DAEM están sujetos a presión, y es posible que este tipo de ATE no ofrezca soluciones rápidas a problemas puntuales. Esto nuevamente nos lleva a la necesidad de reparar en la generación de expectativas muy altas en los profesores y equipos directivos.

Por último, pese a que “entrar al mercado de las ATE” no es el objetivo del equipo UDEC, dada la actual coyuntura y la presión que enfrentan las escuelas por la implementación de la SEP, la reflexión respecto de qué papel jugar y qué alternativa o propuesta ofrecer en ese contexto, es un tema ineludible en el escenario actual que atraviesa el sistema escolar.

En este contexto, es crucial comprender cuál es la percepción que los actores tienen acerca de un servicio ATE de calidad. Así, desde el punto de vista de los establecimientos incluidos dentro de este estudio, el “ideal” de una asistencia técnica externa debiese incluir diversos aspectos. En primer lugar, se menciona la necesidad de adoptar un enfoque que integre más elementos que la sola mirada pedagógico-docente en Escuelas Vulnerables: “*este tipo de escuela requiere sociólogos, sicólogos, asistentes sociales... para evitar la expectativa de vida de ser ‘mecheros’, delincuentes...*” (director). La ATE debe “*contribuir al fortalecimiento de las relaciones humanas, cuidar el bienestar del profesor, detectar a aquellos que tienen problemas psicológicos*” (profesores).

Otra forma de ver el tema de la integralidad de una ATE de calidad dice relación con que ésta vaya más allá del reforzamiento o perfeccionamiento para la

10 Con todo, cabe recordar que el programa ATE de la UDEC incluye un diplomado para los docentes de las escuelas que reciben la asesoría, el cual continuó desarrollándose pese a que, en el año 2008, los fondos del Mineduc se discontinuaron debido al fin de la estrategia de Asesoría a Escuelas Prioritarias y el inicio de la SEP.

transmisión de conocimientos, abarcando otros ámbitos fundamentales de la práctica pedagógica, como es la formación de actitudes y valores esenciales para una convivencia respetuosa entre los alumnos y las personas de su entorno. Y más aún, *“en colegios de este tipo el SIMCE no debiera ser lo más importante, sino desarrollar hábitos, transmitir la importancia del respeto de normas, porque el alumno llega a fojas cero de la casa, el único (lugar) donde aprende es aquí”* (director).

También se considera que una ATE de calidad debiera caracterizarse no solo por ser un servicio externo (si bien en sentido estricto lo es), sino interactuar de manera directa y fluida con las dinámicas internas del establecimiento y de la sala de clases, expresado como *“empaparse de los problemas de la escuela, ir al aula, dar clases, que atiendan nuestras peticiones”* (profesores).

Desde los sostenedores (DAEM), el concepto de calidad es diferente al de un enfoque integrador. Ellos consideran que una buena ATE es aquella capaz de responder a necesidades y demandas puntuales o específicas. El modelo que está en mente consiste en destinar recursos al fortalecimiento de las capacidades técnico-pedagógicas internas de los establecimientos, más que en contratar ATE que pretendan mejorar prácticas “desde afuera”. La ATE se concibe, por lo tanto, como una asesoría puntual, pero no como una oferta sistemática y continua de equipos externos.

Por último, desde el equipo coordinador de la UDEC, se considera que el verdadero valor agregado de la ATE no es meramente entregar capacitación a los establecimientos, sino que servir como fuente de investigación y acumulación de conocimientos en el área de escuelas que atienden a alumnos en condiciones de vulnerabilidad social. Por lo tanto hay una visión de la ATE en sí misma como un eslabón de un sistema más amplio, que incluye actividades de reflexión, sistematización de experiencias, formación de estudiantes de pedagogía, prácticas profesionales, entre otros aspectos.

Fuentes consultadas

Propuesta Marco Universidad de Concepción, 2006.

Informe Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias, 2007.

Informes semestrales de la UDEC al Mineduc en el marco de implementación de la estrategia de apoyo a escuelas prioritarias.

Informe de caso Escuela Básica A. Gustavo Rojas. Seguimiento de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios. Asesorías para el Desarrollo, 2007.

Plan de Asesoría Escuela 2. Abril, 2007.

Plan de Asesoría Escuela 1. Abril, 2007.

**Asesoría a Escuelas de la IX Región
Centro de Investigaciones
Pedagógicas – Universidad Arturo Prat**

Karin Ermter

Daniel Salinas

Ficha Resumen

Año de inicio del programa	2006
Nombre institución ejecutora	Universidad Arturo Prat (sede Victoria)
Unidad a cargo del programa en la institución ejecutora	Centro de Investigaciones Pedagógicas
Colegios que han pasado por el programa	23
Colegios que asesora actualmente	20 (16 de incorporación reciente, Octubre de 2008)
NSE de los colegios asesorados	- Bajo (aprox. el 80%) - Medio (una escuela)
Dependencia administrativa de los colegios asesorados	- Particular Subvencionado: 5 - Municipal: 18
Cobertura territorial	- Región de La Araucanía: Temuco, Traiguén, Angol, Pitrufquén y Los Sauces

Resumen

El programa Asesoría a Escuelas de la IX Región es implementado por el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat – Sede Victoria desde el año 2006.

El objetivo del programa es fortalecer el liderazgo y planificación estratégica de los directivos, la organización técnico-pedagógica y el trabajo de aula en tópicos tales como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes, a través de *coaching* y capacitación a docentes y a equipos directivos de escuelas básicas.

El equipo del CIP ha dado una importancia clave al proceso de monitoreo y autoevaluación del programa, debido principalmente a que la mayor parte de su aprendizaje sobre lo que significa asesorar a escuelas ha sido adquirido durante la implementación.

Los integrantes del equipo ATE señalan que, si bien el programa no ha tenido hasta el momento impactos verificables en aprendizajes de los alumnos, sí se perciben importantes mejoras en términos de los procesos de organización y enseñanza de los colegios participantes.

1. Historia y antecedentes del programa

El Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat

La Universidad Arturo Prat (UNAP) es la continuadora de una sede regional de la Universidad de Chile y fue creada en Iquique el año 1967, donde se encuentra actualmente su casa central. Además, cuenta con diversas sedes a lo largo del país en Arica, Antofagasta, Calama, Santiago y Victoria. Es una Universidad estatal, miembro del Consejo de Rectores y ofrece una amplia variedad de carreras universitarias y técnicas, programas de postgrados y cursos de capacitación, a través de diferentes modalidades educativas (presenciales diurnos y vespertinos, e-learning, etc.), orientadas a facilitar procesos de formación continua.

La UNAP fue una de las universidades que tempranamente ofertó programas de regularización profesional con facilidades especiales (clases los días sábados, por ejemplo), lo que permitió a numerosos docentes habilitados, que ejercían sin contar con un título, completar su formación sin dejar de lado sus responsabilidades laborales. Posteriormente, estos programas se ampliaron a todo tipo de interesados, su alta demanda y rentabilidad permitió la creación de “Centros Universitarios” (sub-sedes dependientes de las sedes de Santiago y Victoria) desde Recoleta, en la Región Metropolitana, hasta Ancud, en la Región de Los Lagos.

En 2005, anticipándose al inicio de la estrategia ministerial de asesoría a Escuelas Prioritarias, el entonces rector de la UNAP crea el Centro de Investigaciones Pedagógicas (CIP) en la sede Victoria. La tarea principal de este Centro, es desarrollar investigación en educación y la asesoría a establecimientos educacionales –además de contribuir a dicha investigación– fue vista como un mecanismo para financiar el equipo inicial (tanto en lo relativo a recursos humanos como materiales). En la línea del apoyo a escuelas, el objetivo fue levantar y validar un modelo de asistencia técnica que pudiera ser posteriormente replicado en todas las sedes y ofertado a los colegios de las regiones en las que éstas se sitúan.

Se eligió Victoria y los sub-centros que dependen de esta sede, porque concentran un mayor número de alumnos de pedagogía, pero también pudo haber influido la idea de que los desafíos a los cuales debía responder el Centro requerían de una cultura organizacional distinta, ágil y proactiva; elementos que tendrían más dificultades para florecer en la sede central, sujeta a las prioridades y al ritmo de una institución académica tradicional.

El CIP aparece públicamente y a nivel interno de la Universidad como una entidad independiente, y goza de facto de una autonomía relativa, aunque no posee existencia legal autónoma, sino que depende funcionalmente del Instituto de Investigación en Educación (IIE) y administrativamente de la Vicerrectoría de la sede Victoria.

La única experiencia de asistencia técnica integral con la que cuenta la UNAP actualmente, es la que se encuentra desarrollando el CIP.¹ La ATE constituye, a su vez, el proyecto más importante del Centro, cuyos profesionales se encuentran abocados a él en su totalidad. No obstante, en forma paralela también se desarrollan otros proyectos de investigación (sobre temas de desarrollo profesional docente, uso de TIC en aula, apoderados y educación inicial, entre otros), así como actividades de capacitación (cursos y jornadas de perfeccionamiento), difusión (seminarios y coloquios) y asesoría a otras entidades como los municipios de la Región del Bío Bío y La Araucanía. Los integrantes del equipo también han generado diversas publicaciones y participado en congresos y seminarios, en la región y fuera de ella.²

De las Escuelas Prioritarias a la Subvención Preferencial

A pocos meses de la conformación del CIP, el año 2006, el director de ese entonces ganó una propuesta que le permitió incorporarse al programa de apoyo a las Escuelas Prioritarias en la IX Región,³ en el cual le fueron asignadas 7 escuelas básicas por 4 años. El equipo para esta tarea se conformó mayoritariamente a partir de profesionales de Santiago, que aceptaron trasladar su lugar de residencia a Victoria, además de un par de profesionales locales, todos con el sello de su experiencia de trabajo en escuelas y sectores vulnerables. A fines de 2007, la estrategia de Mineduc se suspendió debido a la puesta en marcha de la SEP y solo cuatro de las escuelas atendidas decidieron continuar implementando el programa ATE.

En enero de 2008 comenzaron los esfuerzos por captar clientes para el servicio ATE bajo esta nueva modalidad; el director del CIP presentó el proyecto a 9 de

- 1 El Centro Universitario de Los Ángeles de la UNAP figura en el registro de asistencia técnica, en los ámbitos de “asesoría, capacitación y evaluación”, pero su oferta concreta se centra exclusivamente en actividades de capacitación y perfeccionamiento.
- 2 Este año 2009 el CIP desarrollará el proyecto FONIDE “Concepciones de niños y niñas sobre el lenguaje escrito en sectores rurales de la provincia de Malleco, región de La Araucanía”.
- 3 La otra propuesta aceptada en la IX Región es la de la Universidad Autónoma, a la que se le asignan 8 escuelas.

los 11 alcaldes de la provincia, sin encontrar eco en ellos. Imperaba la desinformación respecto a la SEP; algunos sostenedores priorizaban la formación de equipos técnicos propios con los recursos que recibirían y, además, desde el nivel provincial, algunas voces sugerían que no era necesario incurrir en gastos adicionales, argumentando que la supervisión ministerial representaba un apoyo gratuito.

La Universidad decidió apoyar financieramente el programa ATE bajo el argumento –entregado por autoridades gubernamentales– de que el inicio de la SEP produciría un aumento de la demanda por servicios ATE. Con el retraso en la entrega de los recursos, el “puente” entregado por la UNAP tuvo que cubrir más tiempo del contemplado. Mientras, en paralelo, el CIP realizaba esfuerzos redoblados por diversificar sus fuentes de financiamiento, presentando proyectos con cargo a fondos de gestión municipal, de manera de sostener la planta de profesionales, a la vez que buscaba activamente información para orientar a los sostenedores de los colegios atendidos en las complejidades de la SEP. No obstante, el aumento de demanda no se concretaba.

Hacia fines de 2008, finalmente la demanda comenzó a aumentar, hasta llegar a 20 escuelas, alcanzando el tope de establecimientos que el Centro puede atender sin comprometer la calidad del servicio, especialmente considerando que el modelo de asistencia aún se encuentra en construcción, con miras a crear una reputación que permita proyectar un trabajo de largo plazo.

Esta trayectoria permite deducir que, en la práctica, no han operado criterios de priorización, aceptación o rechazo respecto a las escuelas. En el grupo atendido hay escuelas rurales y urbanas; de alta y baja matrícula; municipales y particulares subvencionadas. La mayoría de ellas corresponde al NSE Bajo, según clasificación Mineduc, y algunas al NSE Medio Bajo; solo una escuela atiende a alumnos de extracción media; distribución que en todo caso no se debe a un sesgo por parte del CIP, sino que refleja la realidad socioeconómica local. Los resultados académicos de estas escuelas son muy diversos, y entre ellas se cuentan también algunos establecimientos autónomos⁴ cuyos sostenedores desean mejorar aspectos de su gestión institucional o curricular.

Como visión a futuro, el CIP se ha propuesto las siguientes definiciones de su población objetivo: el programa ATE está dirigido a escuelas básicas de las 32 comunas de la Región de La Araucanía, de cualquier dependencia. Las escuelas deben contar con el compromiso del sostenedor en el sentido de proveer los

4 Clasificados por el Mineduc sobre la base de su puntaje SIMCE. Estos establecimientos pueden disponer de los recursos SEP de forma más autónoma que las escuelas clasificadas en la categoría Emergente, pues presentan un puntaje SIMCE más elevado.

espacios y tiempos mínimos para desarrollar el trabajo. Se privilegia la continuidad en la atención y, de ser posible, la incorporación de comunas completas, ya que ello facilita los procesos de intercambio entre pares.

El mercado ATE: competencia en la zona y ventajas comparativas del CIP

En la zona existen relativamente pocos oferentes de servicios ATE que puedan ser una competencia para el CIP, y menos con disponibilidad para acudir a las localidades rurales. Existen varias comunas donde la UNAP, actualmente, es la única proveedora de servicios ATE.

Esta Universidad posee una ventaja competitiva adicional, en cuanto a su “llegada al cliente”, que deriva de la distribución territorial de los Centros Universitarios (sub-sedes) en ciudades de menor tamaño. En éstas existe poca disponibilidad de académicos universitarios, por lo que generalmente los docentes de las carreras de Pedagogía son también –o han sido– directores de escuela y jefes de DAEM. Gracias a esta cercanía el vínculo con las escuelas y los DAEM es más fluido, y es más fácil concretar proyectos con ellos. Como consecuencia, la demanda por ofrecer y recibir ATE de la UNAP, específicamente, es muy alta, si bien ésta se concibe exclusivamente como capacitación y no como asesoría integral, proceso en el que, como ya se señaló, solo el CIP tiene experiencia.

2. Diseño del programa

Objetivos y principios de la asesoría del CIP

El programa de asesoría a escuelas en la IX Región busca dejar instalados en los docentes y directivos de escuelas, competencias analíticas y reflexivas que les permitan desarrollar, por sí mismos, respuestas sustentables ante las variables demandas del entorno social e institucional, de manera de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Se trataría de una relación de influencia, cuyo objetivo sería “gatillar al interior de la escuela procesos de cambio que conduzcan hacia la autonomía”.⁵ Por ello, el equipo pone mucho énfasis en no entregar soluciones, materiales o contenidos concretos, sino en ayudar a desarrollar competencias transversales en los

5 Documento “Discusión Modelo” 10-5-07.

directivos y docentes, por ejemplo, en el ámbito de la planificación, el uso de recursos o la realización de las clases.

La documentación existente no profundiza en las fuentes conceptuales del programa. Sin embargo, es posible apreciar que se privilegian metodologías de trabajo consistentes con el desarrollo de las capacidades buscadas. Ellas remiten a los postulados de la investigación-acción como herramienta de fortalecimiento profesional directivo y docente, apuntando al desarrollo de prácticas permanentes de reflexión y diálogo, elaboración y comprobación de hipótesis y generación de nuevos aprendizajes. También tiene un rol destacado el acompañamiento entre pares, entendido como la conformación de “comunidades de profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias de cada participante, confrontándolas con sus resultados prácticos y con la teoría, lo que les permite desarrollar propuestas que incorporan mejoras en sus prácticas pedagógicas”.⁶

La implementación de un estilo de asesoría coherente con estos principios es una obra en pleno desarrollo, que generaría discusiones entre los integrantes del equipo, los que al parecer adhieren con diversos grados de flexibilidad o rigor al “sello constructivista” compartido por la mayoría del equipo, donde se intenta que docentes y directivos sean autónomos y construyan su propio conocimiento.

En la ruta de las “escuelas efectivas”

La asesoría posee dos grandes focos, la gestión institucional y la gestión curricular y de aula. El modelo que se propone como referencia para las escuelas asesoradas, es el de las Escuelas Efectivas, descrito en el estudio *¿Quién dijo que no se puede?* (Bellei et al., 2004). Este modelo hace referencia a las principales claves de gestión institucional y curricular en este tipo de escuelas: “...el aprendizaje de los niños y su formación integral como preocupación principal del proyecto educativo, una gestión efectiva que entrega soporte al trabajo que se desarrolla dentro del aula, presencia de liderazgo institucional y técnico, metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, planificación y evaluación en todos los niveles, acciones intencionadas de desarrollo profesional docente en la escuela, aprovechamiento de los recursos humanos y materiales...”.⁷ La asesoría a la gestión institucional también se apoya en el SACGE, el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza.

6 Propuesta Marco CIP, Fase de Empalme, citando documento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2005.

7 Propuesta Marco CIP, Fase de Empalme, 2006.

El modelo contemplaba inicialmente el fortalecimiento del rol de la UTP, pero se constató que frecuentemente las escuelas de las comunas atendidas carecen de esta unidad y, en muchos casos, inclusive de un director con dedicación exclusiva a esta tarea,⁸ de ahí que el énfasis principal se haya puesto en el trabajo con los docentes.

Se ha relevado la importancia de llevar a cabo un trabajo que, si bien puede impulsarse desde el exterior, se realice dentro de la escuela con participación activa de toda la comunidad en el diagnóstico, diseño y evaluación de cambios, lo que lograría mejoras a nivel de gestión pedagógica y del trabajo en el aula. Por último, el modelo destaca la importancia del reconocimiento público como aliciente para motivar y seguir avanzando. En la documentación y entrevistas realizadas fue posible observar una preocupación explícita por alcanzar condiciones de normalización en las escuelas, mediante una fuerte presencia inicial en ellas de los asesores, lo que sería consistente con el estudio de Escuelas Efectivas.

A nivel de prácticas de aula, el modelo de referencia también deriva del citado estudio de Escuelas Efectivas; que rescata la importancia de "...un ritmo y estructura definidos (planificación, anticipación de situaciones de aprendizaje, uso intensivo del tiempo y ritmo sostenido), prioridad en comprensión lectora, expresión oral y razonamiento lógico, constante supervisión, retroalimentación y refuerzos positivos y profesores cuya autoridad reposa en la calidad del trabajo y el ser efectivo mediador entre sus alumnos y el saber".⁹ Adicionalmente, en concordancia con los postulados de Walberg y Paik (2000), se pone el foco en la importancia de vincular los aprendizajes nuevos con los ya existentes, el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje cooperativo.

En relación al currículum, CIP señala que se ha priorizado el fortalecimiento de la lectoescritura inicial con un enfoque denominado "Psicogénesis del Lenguaje", perspectiva constructivista del proceso de alfabetización, en la cual los alumnos se forman tempranamente participando en proyectos que los exponen a situaciones reales de comunicación.

El modelo de asesoría se encuentra en pleno desarrollo y los aprendizajes realizados en estos primeros años han llevado al equipo a introducir en el programa temáticas originalmente no contempladas, como la convivencia y la gestión de recursos. Asimismo, si bien se había decidido poner el foco en el subsector de

8 En sectores rurales muchos directores son docentes con algunas horas destinadas a cumplir funciones directivas.

9 Propuesta Marco CIP, Fase de Empalme, 2006.

Lenguaje durante el primer año e incorporar el subsector de Matemática desde el segundo año los requerimientos del Mineduc incluían el apoyo a las escuelas simultáneamente en las dos disciplinas. El CIP negoció esto con las escuelas y en conjunto se decidió mantener el plan inicial: comenzar con Lenguaje y luego incorporar Matemática.

¿Cómo se asesora a las escuelas participantes?

El trabajo con las escuelas contempla una fase de diagnóstico y una de asesoría, claramente separadas y con responsables distintos, ya que esta última requiere de profesionales con mayor calificación.

La fase de diagnóstico está orientada a la recopilación y sistematización de información sobre cada escuela. Para ello se completa una serie de fichas con datos “duros”, por ejemplo respecto a temas de infraestructura, historial de perfeccionamiento docente, etc.; se revisan documentos; se observan clases; se aplica a los alumnos la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y un instrumento de detección de necesidades de capacitación al personal del colegio. Este instrumento es considerado más bien un pretexto para comenzar a conversar y desarrollar confianza con los docentes, ya que el equipo ha constatado que, con frecuencia, “las escuelas no saben lo que necesitan”.

La estrategia utilizada para involucrar a los apoderados en esta etapa consistió en una metodología basada en el diálogo y la reflexión compartida con grupos de apoderados.

Por su parte, el trabajo de asesoría se sustenta en cuatro pilares:

Acompañamiento entre pares

El diseño contempla que los asesores curriculares trabajen dos horas semanales con docentes de pre-básica y primer ciclo, realizando observación y modelamiento de clases, brindando retroalimentación, ayudándoles con la planificación de clases, etc. Cuando ello no es posible por razones de tiempo, el trabajo se centra en grupos de dos a cinco profesores por colegio, reuniendo en la medida de lo posible a los más débiles con los más fuertes, porque “quien tiene dificultades necesita ejemplos y, además, así se evita la estigmatización”. También se realiza acompañamiento al equipo directivo, trabajando con sus integrantes en la confección del PEI y otras tareas.

Trabajo autónomo

En concordancia con la pretensión de generar un trabajo autónomo, docentes y directivos ejecutan el plan de acción derivado del acompañamiento y presentan sus avances a los asesores externos, recibiendo sugerencias y retroalimentación.

Talleres colectivos o “talleres intra-escuela”

En ellos participan directivos, docentes y asistentes de la Educación, y se trabajan anualmente ocho temáticas priorizados por ellos mismos, de una lista de 20 alternativas ofrecidas por el CIP. Los talleres, de una hora y media de duración, se realizan cada 15 días en horario de reflexión y cada tema toma entre una a tres sesiones. Si bien la participación en estos talleres se entiende como obligatoria, en la práctica los diferentes grados de normalización de las escuelas redundan en una participación docente muy disímil, en esta línea de trabajo.

Diplomado o “talleres inter-escuelas”

La UNAP – Sede Victoria ofrece tres tipos de diplomados en el contexto de la ATE, orientados, respectivamente, a directivos, a docentes de pre-básica y primer ciclo, y a docentes del segundo ciclo. Los talleres del diplomado se realizan quincenalmente, los sábados en la mañana, y la participación de los docentes es voluntaria.

El contenido de los talleres intra- e inter- escuelas es similar, pero en el primer caso es posible aplicar los temas al contexto específico de la escuela; en cambio en el diplomado, la reflexión adquiere un sesgo más teórico, aunque también se posibilita el intercambio de experiencias entre escuelas; esto último, según los alumnos del diplomado, resultaría enriquecedor. La metodología evaluativa propuesta para los talleres es la investigación-acción, lo que motivó el rechazo de la solicitud de acreditación del diplomado por parte del CPEIP, quien no la reconocería como válida, para este efecto;¹⁰ únicamente el diplomado de Matemática cuenta con la acreditación de esta entidad.

10 El CPEIP exige instrumentos de evaluación con un alto grado de estructuración (pruebas, listas de cotejo, pautas de observación, etc.) prediseñados e idénticos para todo el curso; en cambio, la metodología de investigación-acción propuesta por el CIP, requiere que los alumnos del diplomado, con el apoyo del profesor, definan y delimiten los problemas que estiman importante abordar, propongan una metodología y también los medios de evaluación, los que variarán de acuerdo al problema. Con posterioridad, el CIP agregó más lecturas y calificaciones al diplomado, consiguiendo así el reconocimiento del CPEIP a estos programas.

Financiamiento del programa

La consolidación de una oferta de asistencia técnica sustentable en el tiempo, por parte del CIP, ha pasado por diversos altibajos. El servicio partió siendo financiado por el programa de atención a las Escuelas Prioritarias, inicialmente programado para 4 años, con un presupuesto de alrededor de 180 millones de pesos.

Según las estimaciones realizadas a partir de los datos entregados por CIP, el costo total anual del programa durante el período de Escuelas Prioritarias ascendió a 80.223.600 pesos y el costo escuela/mes, a 943.164 pesos.

En la siguiente tabla puede verse la estructura de costos para las 7 escuelas asignadas al CIP, durante el año 2007:

Tabla 1. Distribución en porcentajes de los gastos del programa Asesorías a Escuelas de la IX Región, CIP-UNAP, 2007

Componente	Participación (en %)
Recursos Humanos	74,02
Honorarios a Personal Permanente	(68,54)
Honorarios a Personal No Permanente	(5,48)
Pasajes y Viáticos	9,47
Equipos y Materiales No Fungibles	1,56
Fungibles	6,86
Gastos Generales	8,09
TOTAL	100,00

Fuente: Elaboración y cálculos propios, en base a los datos del estudio de caso, Asesorías a Escuelas de la IX Región, CIP-UNAP.

De acuerdo a la tabla, la estructura de costos del programa “Asesorías a Escuelas de la IX Región” está compuesta por los gastos en Recursos Humanos que representan el 74,02% del total, donde el mayor gasto se encuentra en Honorarios a personal permanente con el 68,54% del gasto total.

Según el director del CIP, el costo de la asesoría varía dependiendo del tamaño de las escuelas y su ubicación geográfica, pero no significativamente de año en año. El costo de atender una escuela urbana, de unos 250 estudiantes y 15 profesoras/es, sería de aproximadamente 11 millones de pesos anuales. Para las escuelas rurales multigrado, en cambio, con menos alumnos y docentes, se ha estimado un costo anual de 4 millones 500 mil pesos por

establecimiento.¹¹ Una ubicación alejada encarece la atención, si bien los costos disminuyen en función de la escala, cuando se atiende a más de un establecimiento en un mismo sector geográfico.

Durante el primer año de funcionamiento, en que el foco de la asistencia está puesto en el diagnóstico, el CIP acordó con los sostenedores cobrar un 50% de los ingresos adicionales por Subvención Preferencial de los Establecimientos (equivalente a 10.500 pesos por niño vulnerable), por los siguientes productos: diagnóstico sicopedagógico del niño (velocidad lectora y otros),¹² diagnóstico institucional y curricular de la escuela, y apoyo en la confección de los planes de mejoramiento.

Como las escuelas difieren en cuanto al número de alumnos vulnerables que atienden, el monto disponible para asesoría también varía. Para el año 2009, existe la intención de establecer una proporcionalidad entre el número de horas de asesoría dedicadas a la escuela por los profesionales del CIP y el monto cancelado; pero, si la escuela tiene menos de 65 alumnos generadores de subvención preferencial, la asistencia técnica, en los términos ofrecidos por el CIP (atención integral in situ, etc.), pasa a ser económicamente inviable, sobre todo si la escuela se encuentra en una localidad rural o apartada. Esta limitación puede obviarse a través de la asociatividad, pero hasta ahora solo Traiguén ha optado por este camino. En esta comuna, los recursos para asistencia técnica provienen de un “pozo” formado con el aporte del 50% de la subvención preferencial de todas las escuelas, inclusive las autónomas.

Equipo asesor y organización del trabajo

Durante los años 2007 y 2008, en el equipo de trabajo participaron nueve profesionales, casi todos jóvenes y con un alto perfil académico: todos con formación pedagógica de base y la mayoría de ellos con postgrado. Gran parte de este equipo provenía de Santiago; solo dos miembros ya se desempeñaban profesionalmente en la región.

La mayoría de los integrantes del equipo posee fortalezas en el ámbito curricular (gestión curricular y de aula); ya sea por su propia experiencia docente, su paso por jefaturas técnicas a nivel de escuela o comuna, o por las investigaciones realizadas en este ámbito. Solo dos profesionales tienen experiencia previa

11 Las escuelas rurales completas tienen costos similares a las urbanas.

12 Este diagnóstico, altamente valorado por los colegios, constituye para el CIP una especie de “gancho” para colocar el producto considerado de mayor relevancia en el largo plazo: el diagnóstico del establecimiento, que da pie al proceso de asesoría posterior.

en gestión institucional; uno de ellos capacitó al resto del equipo en cuanto a la implementación del SACGE y la otra, con su experiencia como ex directora de una Escuela Efectiva, resultó ser un referente de gran utilidad en relación a los complejos aspectos concretos de la administración escolar.

Quien cumple el cargo de director CIP, es a su vez coordinador del programa ATE. Esta persona es el responsable general de la asesoría; se coordina con la Secretaría Regional de Educación (Secreduc), el Mineduc y los sostenedores; y asesora a equipos directivos. La vicecoordinadora del programa es la encargada del componente de Gestión. Ella es responsable del funcionamiento operativo del equipo y de la relación con los equipos directivos, a los que también asesora. En este componente trabajan también dos personas en la función de asesores en Gestión, los que cumplen funciones en el diseño del área, realizan talleres y asesoría a equipos directivos; incluso uno de ellos realizó clases en módulos del diplomado. Por último, está el componente Curricular, del cual está encargada una persona que tiene por funciones asesorar a docentes, realizar talleres sobre gestión curricular y dictar clases en el diplomado. A su cargo hay cuatro asesores, que tienen similares responsabilidades. Uno de ellos, además, capacitó al equipo en Psicogénesis del Lenguaje.

Fieles a sus postulados de investigación-acción, el equipo se fortalece técnicamente a través de reuniones periódicas en que se sistematiza y revisa lo avanzado y se extraen aprendizajes; también cumplen esta función los coloquios abiertos organizados por el CIP, que a veces cuentan con participación de especialistas invitados, y que alimentan un constante proceso de reflexión.

La inestabilidad por la cual atravesó el centro durante el año 2008, produjo que algunos miembros del equipo se retiraran a mitad de año. Esta experiencia permitió dar cuenta de la importancia de desarrollar mecanismos para reclutar y formar asesores idóneos, ya que si no son adecuadamente formados y seleccionados, esto pone en riesgo el vínculo de confianza generado con las escuelas apoyadas, más aún si hay cambios en plena fase de implementación.

3. Implementación del programa

Pueden distinguirse dos momentos centrales de implementación del Programa de Asesoría a Escuelas de la IX Región. El primero se inicia en 2006 y se da en el marco de la estrategia del Mineduc de apoyo a Escuelas Prioritarias. Las

escuelas asesoradas en ese contexto son conocidas al interior del equipo ATE como Escuelas Pioneras, en alusión a que con ellas el programa se inició, fue madurando y adquiriendo su fisonomía propia. Es una etapa en que el propio equipo de ATE fue probando y modificando sus estrategias, aprendiendo a asesorar desde la práctica, y afinando su propuesta y expertise de trabajo. La segunda etapa, de implementación, se inició el año 2008 en un grupo nuevo de 16 colegios en Traiguén, Los Sauces y Pitrufquén y se sustenta en los nuevos recursos recibidos por los sostenedores por concepto de SEP. En el equipo ATE ha existido la voluntad de aprovechar, en esta nueva etapa, el recorrido realizado hasta el momento, y pretende introducir modificaciones en sus prácticas de trabajo respecto de lo que fue el primer período.

El análisis de implementación que se presenta a continuación se refiere al trabajo de asesoría con las Escuelas Pioneras. Los tres colegios incluidos en la muestra comenzaron el programa en septiembre de 2006, en el marco de la estrategia de Escuelas Prioritarias. Se trata de una escuela particular subvencionada de Temuco, donde el trabajo de asesoría ha sido fluido y sigue hasta la actualidad con el CIP. En la otra escuela seleccionada, la asesoría ha sido más bien problemática. Se trata de una escuela municipal de la comuna de Ercilla, con la que la ATE dejó de trabajar a fines de 2007. Adicionalmente, para observar una actividad de asesoría a docentes se visitó una tercera escuela, particular subvencionada, de Angol, que también continúa actualmente con el programa; en esta escuela, además de la observación de una actividad de asesoría puntual, se recogió información sobre otros aspectos del proceso de implementación. Se indicará explícitamente cuando la información se refiera al actual período de implementación.¹³

Fase inicial: definiendo un Plan de Mejora

Esta sección se ha dividido en tres partes que definen los principales hitos del trabajo de la ATE en su etapa inicial: la llegada y empalme con las escuelas, la elaboración de un diagnóstico, y el comienzo de la asesoría propiamente tal, con la elaboración de un plan de mejora. Adicionalmente, se agrega una sección sobre el rol que cumple el sostenedor en esta etapa.

13 Esta distinción se vuelve importante porque es distintivo del Programa de Asesoría a Escuelas de la IX Región que su proceso de implementación no sea una mera “aplicación” del diseño original, sino más bien un proceso de “aprender de la práctica” que les ha permitido consolidar un modelo propio.

Empalme: de la resistencia a la confianza

En el marco de la estrategia de Escuelas Prioritarias, la entrada y relación inicial de la UNAP con las escuelas estuvo mediada por el Mineduc. Fue éste el responsable de seleccionar las escuelas que serían asesoradas y también de llevar adelante los primeros pasos de comunicación con los sostenedores y escuelas sobre la nueva política de apoyo. Esto suscitó algunas dificultades, en la medida que el discurso ministerial no siempre estuvo alineado con el tipo de trabajo que la ATE pretendía desarrollar en las escuelas. En particular, ocurrió en la IX Región que desde el Mineduc se presentó equivocadamente la estrategia como una “intervención” sobre las escuelas (pese a que era supuestamente voluntaria), lo cual generó reacciones de resistencia en muchos directivos, quienes se sentían invadidos, ya que desde su perspectiva no habían sido consultados. También a los profesores les costó adquirir confianza e interesarse por el programa, lo que se expresaba a través de la apatía.

Para vencer las resistencias, ganarse la confianza y ser considerados parte de la escuela, en lugar de actores meramente externos, la ATE debió desplegar un intenso trabajo de conversación para cambiar la imagen intervencionista que se tenía de ellos, explicando el sentido colaborativo y horizontal del trabajo a realizar. En cada colegio se reunieron con los directores y luego con todos los profesores; optaron por conversaciones directas con estos últimos para evitar que la bajada de la información mediada por el director sufriera distorsiones o se prestara a malentendidos. Esta estrategia buscaba pasar en terreno la mayor cantidad de días a la semana que fuera posible, llegando a pasar hasta 10 horas semanales en cada escuela, cuando el Mineduc exigía solo cinco.

Desde las asesoras entrevistadas, se señala que la confianza para establecer la asesoría propiamente tal (observación, crítica, sugerencias, acompañamiento) se da con posterioridad a la generación de un vínculo por la vía personal-humana. El trabajo técnico de las asesorías se caracteriza por fortalecer la labor de los profesores, tomando en cuenta su visión, y no simplemente adoptando una actitud de crítica: ...*“Hay que destacar lo positivo, así te los ganas para siempre y van a empezar a defender la asesoría y el rol del asesor... A los profesores no les gusta que se tomen decisiones sin preguntarles. Hay que llevar una propuesta y conversarla con ellos, porque tienen la sensación de que nadie los escucha”* (asesora). En este sentido, el rol del asesor se vuelve fundamental, ya que si se genera una buena relación entre los profesores y los asesores, es más probable que los primeros quieran manifestar aquello que no expresan a los directivos.

Para esto, además, el programa intentó fortalecer sus vínculos con aquellos actores que demostraban una mayor disposición a recibir asesoría e impulsar

procesos de cambio, ya que de ese modo el trabajo es más fluido. Por ejemplo, en la escuela de Temuco, fue la propia directora la que rápidamente entró en la lógica de mejoramiento propuesta por la ATE y la impulsó dentro de su escuela.

Estas prácticas en un primer momento no fueron una política de la ATE como grupo, sino que cada asesor aplicaba su propia estrategia de asesoría, seguramente como una opción de optimizar el tiempo destinado a cada escuela.

Proceso de diagnóstico: el punto de partida

El componente más importante de la fase inicial fue la elaboración de un diagnóstico de cada una de las 7 escuelas asesoradas. Tal como lo explica una de las asesoras, éste no es visto como algo distinto al empalme sino que forma parte de él: *“Teníamos que hacernos parte de la escuela para que no sintieran el diagnóstico como algo externo, sino que se hicieran partícipes de él. Por eso teníamos programadas visitas seguidas, tratando de que nos sintieran parte de las escuelas”* (equipo ATE).

En el marco de las Escuelas Prioritarias se aplicó una Ficha del Establecimiento, para recolectar información cuantitativa principalmente sobre aspectos administrativos, de infraestructura y equipamiento de la escuela; condiciones socioeconómicas y educativas de los alumnos; resultados escolares; e información de los profesores a través de una Ficha Docente.

Adicionalmente, se aplicaron los siguientes instrumentos: Guía de Autoevaluación SACGE – Mineduc en las Áreas Liderazgo y Gestión Curricular; cuestionarios de percepción de Gestión Escolar – Fundación Chile a docentes y directivos; instrumento de necesidades de capacitación, para conocer la opinión de los docentes sobre las capacidades profesionales y las necesidades de capacitación que ellos estiman debieran tener; entrevistas a directivos de los colegios asesorados; y, por último, observaciones informales para obtener información estratégica que se traspasaba entre los integrantes del equipo ATE a través de una plataforma web y en reuniones grupales.

Algunos instrumentos también son aplicados durante la implementación de la asesoría, como una manera de profundizar o abrir nuevas temáticas a ser trabajadas. Entre ellos se encuentran la observación estructurada de clases y la aplicación de evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos.

Con miras al nuevo período de implementación en el marco de la SEP, se está realizando una entrevista grupal a docentes (representantes por ciclo) y una jornada de trabajo con el Consejo Escolar ampliado (un alumno representante

de cada curso de kínder a octavo año, un apoderado representante por curso de kínder a octavo año, el consejo de profesores completo, todos los asistentes de la Educación, el equipo directivo y el sostenedor o un representante de éste). La metodología de esta última proviene de la corriente de Educación Popular:¹⁴ se convoca a un Consejo Escolar ampliado, al cual se incorporan alumnos y apoderados representantes de todos los cursos y niveles, más todos los directivos, docentes y asistentes de educación. Los participantes se reúnen en “grupos afines” (los docentes en un grupo, los apoderados en otro, etc.) para trabajar en torno a distintos temas. Luego, cada grupo expone sus conclusiones, las que son discutidas en el plenario. Los asesores utilizan esta información como insumo para la elaboración del plan de mejoramiento del colegio, que se desarrolla mediante un esquema similar en un segundo Consejo Ampliado.¹⁵ A partir del plan de mejoramiento, se confecciona el plan de asesoría, según la capacidad experta y tiempo de intervención de la ATE.

Originalmente se trató también de hacer una encuesta a apoderados, “*pero nos dimos cuenta que no servía, porque eran analfabetos o estaban lejos de las escuelas*” (equipo ATE), por lo que en una primera fase no se consultó la percepción de apoderados y alumnos. Ahora están incluidos a través de su participación en el Consejo Escolar.

El Plan de Mejora

A partir del diagnóstico se definen áreas prioritarias y ATE y colegio de manera conjunta elaboran un plan de acción para toda la escuela, que se compone mayoritariamente de actividades a ser implementadas por la escuela, así como de otras a ser realizadas por la ATE.

14 La Educación Popular fue una corriente opuesta a la “educación formal”, que estuvo en boga en los años setenta y ochenta, y cuyo ideólogo fue el brasileño Paulo Freire. Su base fue una concepción crítica de los procesos tradicionales de producción y transmisión del conocimiento guiados por el Estado y el Mercado, y la revalorización de los saberes y aprendizajes que las personas y comunidades de la sociedad civil desarrollan a partir de su propia experiencia y forma de vida. Ligada en particular al trabajo de educación de adultos y de comunidades y organizaciones sociales, esta corriente desarrolló una serie de metodologías participativas y dinámicas, que posteriormente han sido recuperadas para motivar la reflexión y discusión en ambientes con baja escolaridad por profesionales pertenecientes a otras corrientes teóricas. Para una revisión de la Educación Popular en Chile, ver Sergio Martinic y Horacio Walker (editores), *Profesionales en Acción. Una mirada crítica a la educación popular*, CIDE, Santiago, 1988.

15 En algunas escuelas esto puede ser un proceso más largo.

Una dificultad importante que se dio en relación a este punto es que la estrategia de Establecimientos Prioritarios contemplaba originalmente que el trabajo durara 4 años, por lo que ciertas áreas fueron priorizadas en consideración de ese lapso. Sin embargo, la estrategia fue discontinuada, lo cual se tradujo en que ciertas áreas que eran prioritarias para las escuelas, no fueron abordadas. En el caso de la escuela de Ercilla, el área que más les importaba era la convivencia y la relación con los apoderados, *“pero la UNAP, como sabía que tenía 4 años, puso primero currículum; decía que los otros temas venían en una etapa posterior, pero para nosotros la urgencia era eso (convivencia) y las familias que no colaboraban, solo el 30% (de las familias) se identifica con el trabajo que nosotros hacemos”* (directivo, Ercilla). De manera similar, la escuela de Temuco deseaba trabajar el área de Matemática, pero este tema *“no estaba entre los lineamientos de la Universidad. Nosotros planteamos la necesidad. Una vez terminado el plan de mejora se renegociará con la Universidad (...) ahí se verá este tema”* (directivo, de Temuco).

El modelo de trabajo de la ATE contempló también la realización de planes de mejora individuales para cada profesor, elaborados sobre la base del diagnóstico de lo observado en su aula a partir de observaciones y acompañamiento de aula, con apoyo de la ATE.

Involucrando a los sostenedores

En el contexto de la fase inicial con las Escuelas Prioritarias, una estrategia de empalme aplicada por la ATE fue mantener informados a los sostenedores, los cuales, según el equipo ATE, estaban impresionados, ya que *“nunca se les había tomado en cuenta”* (equipo ATE). En un principio, a los sostenedores se les anunció lo que se realizaría en las escuelas y luego, a lo largo del proceso, se les comunicó sobre los avances: la ATE entregaba copia a los sostenedores de todos los informes que se enviaban a Mineduc. Esta relación entre la ATE y los sostenedores no trascendió, por lo general, lo informativo-administrativo, teniendo escasa relevancia en la gestión del programa, salvo en los casos en los que el sostenedor era a su vez el director del colegio.

La ATE, además, ha planteado a los sostenedores algunos requerimientos básicos para el funcionamiento de la asesoría, tales como la organización del horario de los profesores y del equipo directivo de manera que tengan espacios para trabajar con la ATE. Adicionalmente, el año 2008, se solicitó que hubiera jefes técnicos integrando los equipos en las escuelas. Estos requerimientos han sido concedidos por los sostenedores *“en la medida de lo posible”*.

Un caso especial es el que se dio con la municipalidad de Traiguén, que decidió voluntariamente contratar con sus propios recursos asesoría técnica para todos sus establecimientos, razón por la cual se espera que el rol del sostenedor sea mucho más relevante. Desde ya, esto se ha traducido en una mayor capacidad del sostenedor para demandarle cosas a la ATE; por ejemplo, exigió que el tiempo dedicado al diagnóstico fuera más breve, lo que obligó a modificar algunos instrumentos.

Fase de implementación: luces y sombras

Tal como ha sido implementado hasta el momento, se trata de un programa que asigna una importancia similar al trabajo con el equipo directivo y los docentes, y que busca instalar capacidades y prácticas para que la escuela pueda funcionar autónomamente una vez retirada la ATE. Los esfuerzos principales se encuentran en fortalecer el liderazgo y la planificación estratégica de los directivos, la organización técnico-pedagógica y el trabajo de aula en tópicos tales como la planificación de clases y la evaluación de aprendizajes.

Esta sección relata los acontecimientos principales de la Fase de Implementación (2007-2008), separados por escuela estudiada. En cada una de ellas el trabajo de asesorías se dio de manera muy disímil; un caso resultó más exitoso que el otro, por lo que constituyen buenos ejemplos para identificar factores asociados a la buena implementación de cada uno de los componentes del programa.

Escuela con una implementación “fluida”

En esta escuela, el CIP ha podido realizar un trabajo fluido y alcanzar buenos resultados. La asesoría se inició en octubre de 2006, junto al resto de las Escuelas Pioneras, y al momento de este estudio se encontraba en el segundo año de implementación.

La primera línea de trabajo en esta escuela ha sido el acompañamiento a la Gestión directiva. Se realizan reuniones semanales con el equipo directivo de dos horas cada una, en las que se hace una revisión general de lo ocurrido del colegio y se trabajan temas puntuales, entre los que figuran: PEI, planificación y evaluación de aprendizajes, reglamento de convivencia, planes de acción y metas, análisis del desempeño docente y trabajo pedagógico, Diagnóstico y Plan de Mejora de la SEP, y Consejo Escolar. Las reuniones se enmarcan dentro de un calendario especial entregado por la Universidad a la escuela, en el que se consignan todas las actividades de la asesoría en el mes.

Por lo observado en terreno, se constata que el interés de la escuela disminuye cuando los temas tratados tienen relación con gestión de la asesoría (e.g. llenado de una ficha sobre las redes de la escuela). En cambio, hay un interés manifiesto cuando se discuten temas relacionados con el rendimiento de los alumnos (e.g. resultados de pruebas) o de organización escolar (e.g. organización del Consejo Escolar y elaboración del PEI). No obstante, se pudo observar que se intenta consensuar los tópicos a tratar y que la asesora ayuda a los directivos en las tareas que sean necesarias.

Se trata de un trabajo que alterna entre una orientación estratégica de análisis sobre temas de gestión y procesos de la escuela, y un apoyo muy concreto en cómo hacer las cosas. La asesora cumple esos dos roles: uno estratégico en que ayuda a analizar y orientar, y también uno práctico en que ayuda a ejecutar y organizar, se sienta al frente del computador y se realizan en conjunto documentos, etc. Las respuestas de la asesora a las inquietudes de las directivas apuntan a promover la responsabilización de la escuela y el foco en el aprendizaje, cuestión que a juzgar por la opinión de las directivas no está totalmente lograda hasta el momento; a su juicio, se insiste en dar primacía a variables exógenas a la escuela. Asimismo, no perciben una estructuración en las reuniones que sostienen con la asesora, aunque esto revelaría al mismo tiempo flexibilidad del programa frente a los intereses de la escuela.

La evaluación que hace la jefa de UTP respecto del programa es positiva, en tanto considera que la asesoría le ha servido para ordenar mejor su tiempo, revisar planificaciones de los profesores y elaborar instrumentos para evaluar que las actividades se realizan efectivamente. También destaca un cambio de mentalidad a nivel de la escuela y las profesoras. De considerar al alumno como alguien sin posibilidades de mejorar han empezado a evaluar de qué manera se podrían lograr los aprendizajes; sin embargo, en la observación en terreno se constató que este avance es discutible. No obstante, la jefa de UPT indica que, a su juicio, la comunicación entre los asesores y los profesores es insuficiente, y así se lo ha manifestado a la ATE.

El acompañamiento directo a docentes en la escuela de Temuco se inició fortaleciendo solo a algunos cursos y se amplió luego desde el nivel parvulario hasta octavo año. El acompañamiento consiste en observación de clases, verificación de planificaciones y retroalimentación mediante reuniones individuales con cada docente. Sin embargo, el equipo directivo (directora y UTP) señala que les ha faltado información sobre los resultados del acompañamiento a los docentes.

En general, los docentes reconocen que los asesores tienen buenas sugerencias a nivel curricular y metodologías de enseñanza, identificando los nudos críticos

del trabajo en aula, pero que les faltan herramientas para abordar la problemática conductual. Por eso, señalan que la ATE requiere de otros profesionales con que la UNAP actualmente no cuenta.

En materia curricular, la ATE no tuvo éxito en su intento inicial por introducir una metodología nueva de enseñanza de la lectura (Psicogénesis del Lenguaje), la que produjo fuertes resistencias en los docentes. Al principio no les interesó, pero accedieron a probar por un tiempo, y luego lo abandonaron. *“El método nos causó dudas desde el principio. Fuimos al seminario para aclararlas pero surgieron más todavía. Porque (la nueva metodología) requería mucho apoyo de todas partes, incluyendo apoderados. Funcionaba en comprensión, pero retrasaba el aprendizaje de la escritura”* (equipo directivo). Actualmente se aplica en pre-básica, y desde primero básico se aplica el método tradicional, con mejor acogida de parte de los docentes.

Adicionalmente, se realizan talleres intra-escuela en temas que incorporan las inquietudes de los docentes; entre ellos estuvo comprensión lectora y evaluación. Además, la mitad de los docentes asistían a los talleres inter-escuela (diplomado).

Los principales cambios que se perciben desde la ATE y escuela producto del apoyo del CIP, son un mayor empoderamiento de la directora de turno respecto de su papel en la escuela; un fortalecimiento del rol de la UTP, evidenciando mucho más control y sistematicidad en el tema planificación; logros en los ámbitos de la planificación y evaluación entre los profesores; y la introducción en pre-básica de un nuevo método de lectoescritura (si bien, al momento de realizar este estudio, aún no se había tenido la oportunidad de observar el impacto de esta innovación en las habilidades lectoras y de escritura de los niños y niñas al pasar a primero básico, lo que ocurriría al año siguiente). Se trata de una escuela que está mejor organizada que antes de la ATE, si bien todavía no ha logrado traducir estos avances en mejores aprendizajes.

Escuela con una experiencia problemática

La escuela de Ercilla es un caso en que la ATE no alcanzó a obtener buenos resultados y, tras algo más de un año de trabajo, el CIP debió retirarse pues el establecimiento decidió no continuar con la asesoría una vez que el Mineduc anunció el fin de la Estrategia de Escuelas Prioritarias. De acuerdo al relato del equipo ATE, el punto de partida de este colegio era de “depresión organizacional”: ausencia de proyecto educativo y de planificación; un director desmotivado y falta de liderazgo, al cual le faltaban 3 años para jubilar; pésimas condiciones de normalización; y nulo trabajo en equipo.

En el acompañamiento a los profesores, la resistencia que pusieron fue difícil de superar. Se requirió subsanar aspectos de normalización antes de avanzar hacia objetivos de aprendizaje, por ejemplo en relación a los horarios de entrada a clases, ya que los profesores a veces llegaban tarde y los asesores debían comenzar las clases en su lugar. Por su parte, los profesores entrevistados señalan que se sentían pasados a llevar. Ciertas declaraciones revelan que no se lograron los cambios necesarios en la mentalidad docente, debido a que los profesores tienen una manera de trabajar instaurada, que parece difícil de romper: *“Nosotros no funcionamos así, estamos trabajando y llega el apoderado y hay que atenderlo, el profesor sale para que le digan o avisen cosas. La señorita pretendía que nadie entrara cuando hacía la clase, nosotros no podemos decirle que esperen para terminar la clase, porque los apoderados se enojan”* (profesor, Ercilla).

En esta escuela se realizaron ocho talleres de asesoría técnico-pedagógica grupal sobre distintos temas, en los que participaron tanto docentes como directivos; algunos de los temas fueron propuestos por la ATE y otros a petición de directivos y profesores.¹⁶ Sin embargo, la escuela considera que a los talleres les faltó profundidad, aunque se reconoce que los mismos profesores llegaban tarde y eso redundaba en pérdida de tiempo.

Los profesores de esta escuela fueron invitados a participar en los talleres interescuela (Diplomado) realizados en la UNAP. Sin embargo, la participación fue baja, lo que desde la escuela se atribuye principalmente al horario, que incluía clases los días sábado.

Desde el punto de vista del colegio, no se cumplieron las expectativas que la asesoría había forjado. El equipo directivo señala que se trabajaron temas en los cuales ellos no estaban interesados y se excluyeron otros que sí hubieran querido profundizar. Por ejemplo, dicen que se dedicó demasiado tiempo a trabajar en la elaboración del PEI, cuando era algo que ya estaba desarrollado (aunque según el equipo ATE, “no había nada” en esta materia). También indican que el tratamiento de algunos temas, por ejemplo las TIC, que había sido solicitado por la escuela, no fue algo novedoso ni bien preparado.

En la escuela tampoco están satisfechos con el trabajo en estrategias de comprensión lectora. A su juicio el diagnóstico no fue lo suficientemente participativo (sin apoderados ni alumnos) como para ver los problemas reales de la

16 Entre ellos, PEI, Apropriación curricular, Producción de textos, Estrategias de comprensión lectora, TIC, Metodología de proyectos y aprendizaje cooperativo, Educación para la diversidad.

escuela, más allá de lo que ellos pensaban hacer desde un principio. Por ejemplo, no se recabó información sobre los estudiantes para ver qué entorpecía el trabajo de la escuela. Por último, los profesores indican que extrañaron que los apoderados no fueran involucrados más activamente. Incluso así, en retrospectiva identifican algunos logros; en particular, el trabajo de planificación de clases y apropiación curricular en Lenguaje.

Desde el punto de vista de la ATE, en cambio, los factores que obstaculizaron el logro de resultados fueron otros. Para ellos el más importante fue la poca colaboración que prestó el director de la escuela al trabajo en curso y su nula voluntad de mejorar: *“Tiene que haber compromiso real-práctico, no solo discursivo. Tenía que cambiar al director, en esa escuela ningún dinero va a hacer mella. La escuela no tiene líder que los motive”*. La falta de trabajo en equipo y una cultura de trabajo no acostumbrada a la exigencia hizo también que a la escuela le costara asimilar la presión que la ATE imprimía sobre ellos.

Monitoreo y evaluación de los avances del programa en las escuelas

El equipo CIP le ha dado una importancia clave al proceso de monitoreo y autoevaluación del programa, debido principalmente a que la mayor parte del aprendizaje sobre lo que significa la asesoría se ha hecho sobre la marcha. Esto adquiere mayor relevancia si consideramos que el programa se encuentra en una etapa de perfeccionamiento.

El monitoreo se realiza mediante diversas prácticas o instancias. La primera y principal de ellas es mediante reuniones de trabajo en las cuales el equipo de asesores analiza el estado de avance de la asesoría en cada colegio, se evalúa lo realizado y eventualmente se modifican prácticas o buscan soluciones a los problemas.

En tres oportunidades se ha realizado también una encuesta a los colegios (a profesores y directivos) en la que se les pide evaluar la calidad de la asesoría, aspectos como puntualidad y asistencia, dominio de contenidos que se trabajan, de grupo, actividades específicas que se realizan en el aula, los talleres, etc.¹⁷ No obstante, al parecer la socialización de los resultados de la encuesta al interior del propio equipo ATE no ha sido lo suficientemente fluida.

17 Como los resultados de esta encuesta aún estaban siendo analizados por el equipo, no se tuvo acceso a ellos, salvo por referencias puntuales que surgieron durante las entrevistas.

En el diseño del programa, además, se indica que para el seguimiento de los avances y dificultades que se detecten se realizarán reuniones periódicas de equipo y se coordinarán mediante una plataforma web que permite a cada integrante conocer qué actividades se están desarrollando en cada establecimiento.

Queda mucho por perfeccionar: un programa aún en desarrollo

Los propios integrantes del equipo ATE reconocen explícitamente que el modelo de asesoría del programa no está terminado, sino todavía en construcción. Existen referentes e instrumentos pero hay elementos en los que aún no se ha alcanzado una maduración suficiente. Esto se traduce en que, si bien existen líneas de trabajo definidas, la implementación depende significativamente de cada asesor en particular: *“Yo siento que una de nuestras falencias ha sido que cada asesor ha tomado una forma de cómo encajar el modelo en la realidad de la escuela. Entonces, yo creo que aquí vas a tener cómo yo trato de encajar, cómo trata de encajar ésta o aquella asesora... y ahí hay una debilidad y una falencia del modelo, porque no puede quedar al criterio de cada uno de los asesores, si no tendríamos una diversidad de asesorías. Sin embargo, algo ha pasado que eso no ha sido tan heterogéneo... el trabajo en las escuelas, no sabría cómo explicarlo pero se ve cierta coherencia”* (equipo ATE).

La experiencia previa de los integrantes del equipo fue un factor que incidió en el modo de implementar la asesoría. Los asesores del área de Gestión Curricular tenían más experiencia en la materia, había mucha confianza en su manejo del tema y, por lo tanto, se generó al interior del equipo la idea de que si bien cada uno tenía su propio estilo de asesoría, todos estos estilos eran válidos. En temas de liderazgo directivo, la experiencia era menor y por lo tanto los asesores de esa área realizaron un trabajo en equipo más intenso, con vistas a consensuar criterios, traspasar información, etc., homogeneizándose de esa manera el trabajo a realizar en cada escuela. En la misma línea, como las competencias profesionales del equipo estaban marcadamente menos concentradas en el área de Matemática que en la de Lenguaje, el foco del trabajo pedagógico de aula se concentró en esta última.

La implementación del programa fue revelando la existencia de diferencias sustantivas entre los miembros del equipo en relación a temas o estrategias técnico-pedagógicas importantes para la asesoría. Aún no se han podido alinear estos diversos enfoques, si bien es un aspecto en el que se espera seguir trabajando. Estas diferencias remiten, en última instancia, a una discusión sobre cuán directiva puede o debe ser la asesoría, en el marco de un equipo que

se define como constructivista. Pero al mismo tiempo, se reconoce que siempre hay cierto nivel de dirección: *“Aunque en nuestro discurso y nuestro ideal no quisiéramos hacerlo, pero es imprescindible... con algunas escuelas y personas en mayor grado y con otras en menor grado”* (integrante equipo ATE).

Respecto a otros temas pendientes, están los de convivencia y relación con los apoderados; pese a que constituyen inquietudes importantes para los propios colegios, han sido poco abordados. Asimismo, el sostenedor no recibe asesoría técnica y no es un actor protagonista del proceso, si bien se lo involucra en un plano informativo y se recurre a él frente a ciertos obstáculos de la asesoría, por ejemplo, para solicitar mayores horas disponibles para UTP y directores. Por su parte, a juicio del equipo ATE, el sostenedor también debería asegurar ciertas condiciones mínimas para que la asesoría pueda desarrollarse. Una de ellas es que exista un jefe técnico en cada escuela asesorada. Esta posición del sostenedor, sin embargo, podría cambiar en el escenario abierto por la SEP y específicamente en Traiguén, donde todos los colegios de la comuna serán asesorados por CIP.

Por último, los resultados de la encuesta que se aplicó a directivos y docentes habrían señalado la necesidad de realizar ajustes, entre otros aspectos, en el diseño de los talleres intra-escuela: *“el tiempo que le dedicábamos no permitía profundizar; mejor que tratar cinco temas distintos en dos meses, es tratar uno profundamente”* (equipo ATE). También se habría solicitado que los talleres fueran más explícitos, en términos de la aplicación práctica de los contenidos o estrategias que se trataban, lo que entraría en conflicto con el enfoque constructivista del equipo ATE (no entregar “recetas”).

4. Resultados del programa

Hasta el momento no existe sistematización ni evidencia válida y confiable en cuanto a los resultados que el programa ha logrado en las escuelas asesoradas. Lo que se tiene son percepciones sobre los resultados; los integrantes del equipo ATE señalan que el programa no tuvo ningún efecto que se viera reflejado en el SIMCE de acuerdo a la última medición.

No obstante, el programa participó –al igual que el resto de las universidades o instituciones ejecutoras asociadas a la estrategia– en el Estudio de Seguimiento y Evaluación de la Estrategia de Apoyo a Establecimientos Prioritarios (2008),

encargado por Mineduc y realizado por PNUD y Asesorías para el Desarrollo. En esa oportunidad el trabajo del CIP fue bien evaluado, si bien el estudio se realizó durante el primer año de implementación de la estrategia y, por lo tanto, en un momento todavía preliminar del despliegue de la asesoría, sin ofrecer evidencia concluyente en torno a los resultados obtenidos.

En cuanto a la percepción sobre los resultados del programa en las escuelas, los integrantes del equipo ATE señalan que, si bien el programa no ha tenido hasta el momento impactos verificables en aprendizajes, sí se advierten importantes mejoras en términos de los procesos de organización y enseñanza de los colegios. El principal factor condicionante en este sentido fue la situación inicial de las Escuelas Prioritarias asesoradas, que es descrita por los asesores como muy precaria. Esto llevó a que el principal desafío fuese instalar procesos de normalización institucional, aspecto en el cual el equipo considera haber obtenido logros significativos en todas las escuelas. Además, el propio equipo destaca logros en las áreas principales de su trabajo: fortalecimiento del liderazgo de los directores, del trabajo técnico-pedagógico de las UTP y de las prácticas docentes, si bien estos varían entre los distintos colegios, habiendo algunos en que esos logros parecen haber sido más específicos en función de ciertas prácticas o áreas, como lo ilustran los dos casos estudiados.

En resumen, hasta el momento no se han sistematizado los aprendizajes y resultados de esta experiencia, pero los integrantes del equipo ATE tienen alto interés en avanzar en esta materia. Se acepta la necesidad de exigir al programa algún tipo de resultados por su trabajo, si bien no hay claridad sobre cuáles ni de qué tipo serían.

La idea de que se exijan resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE no genera consenso. Uno de los argumentos en contra es que, en el tiempo que dura una asesoría técnica, se logran mejorar procesos, pero no necesariamente el SIMCE, especialmente si las condiciones de funcionamiento iniciales de la escuela son precarias. Además, se plantea que una ATE que trabaja exclusivamente para mejorar el SIMCE, tiene una baja probabilidad de modificar las capacidades y procesos que permitirían un mejoramiento autónomo sostenible.

Algunos plantean que los resultados podrían esperarse en relación al mejoramiento de las prácticas y procesos al interior de la escuela, para lo cual se requeriría desarrollar nuevos instrumentos de evaluación. *“Se requieren sistemas de monitoreo de lo que se hace en la escuela. Podría pensarse en un Mapa de Progreso de la Asesoría. El SACGE sirve para identificar elementos, pero ni tanto. Hay que operacionalizarlo, ¿cómo se aplica a la escuela? Requiere de una descripción de prácticas más concretas”* (equipo consultor ATE).

5. Conclusiones

A continuación, se expone sobre los factores asociados a los resultados del programa y que harían de él un programa exitoso, de manera de delinear recomendaciones posibles para mejorar la asesoría y rescatar elementos positivos.

¿Cómo definen los actores un programa ATE de calidad?

Una primera característica de un buen servicio de ATE sería la integralidad del trabajo realizado, es decir, abordar a la escuela como un todo y no solo algunas de sus partes. Esto supone el abordaje en profundidad de aspectos de liderazgo y gestión directiva, organización técnico-pedagógica y trabajo en aula, pero además otros temas que no son tan frecuentes pero sí altamente demandados por las escuelas como, por ejemplo, convivencia y manejo conductual de los alumnos, incorporación de apoyo sicopedagógico, uso de tecnologías de la información, proyectos de integración, entre otros. Esto requiere expandir el abanico de profesionales disponible por los equipos de ATE.

Una segunda característica sería la cantidad de tiempo de permanencia de los profesionales de la ATE en la escuela. Una entrevistada señala que un tiempo óptimo sería de 20 horas semanales en cada escuela. Relacionado con esto, aparece destacada la regularidad y planificación explícita del trabajo a realizar, con plazos predefinidos y compromisos asociados por parte de la ATE y de la escuela, como una característica importante.

En tercer lugar, los entrevistados sugieren la importancia de que se entregue una certificación a los cursos que la ATE imparte. Los primeros “diplomados” o talleres inter-escuela no tuvieron la certificación del CPEIP, dejando de percibir los profesores los incentivos económicos asociados a la capacitación.

En algunos colegios se propone que un criterio de calidad sea la entrega de materiales por parte de la ATE a los colegios. Desde los asesores técnicos, sin embargo, se advierte que esto puede tener una connotación negativa en el sentido de caer en una idea “populista” que no necesariamente apunta a los problemas de fondo de los que depende el mejoramiento y autonomía de la escuela.

Por último, aparece destacada la importancia de que la ATE tenga un carácter participativo y que involucre no solo a directivos y profesores, sino activamente también a sostenedores, alumnos, apoderados y otros actores que integran la comunidad escolar.

¿Qué características debe tener un equipo ATE?

Aparecen tres características altamente valoradas por los entrevistados, que estarían asociadas o serían condiciones para contar con un equipo asesor exitoso.

La primera es que el equipo esté integrado por personas con distintas experticias. Esto está en relación con la demanda de integralidad de la asesoría, para garantizar que a la escuela lleguen especialistas acordes con sus distintas necesidades. En particular, desde las escuelas se plantea la importancia de contar con psicólogos y sicopedagogos para ver cuestiones de convivencia y problemas de aprendizaje.

La segunda se refiere a la experiencia o trayectoria profesional de los asesores. Se valora que los asesores tengan experiencia práctica anterior en materia de ATE y que sepan de educación no solo a nivel teórico. Desde los colegios se destaca, por un lado, que aquellos asesores que trabajen directamente con los docentes tengan experiencia como profesores de aula y, por otro, que tengan experiencias exitosas demostradas en sectores de vulnerabilidad.

La tercera característica es planteada por la ATE y se refiere a que en servicios de este tipo deben establecer un número máximo de escuelas asesoradas por cada profesional; a su juicio, un máximo de cuatro o cinco por asesor.

Mejorando la asesoría del CIP: un programa con grandes desafíos

La ATE estudiada ilustra algunas de las dificultades del cambio cultural e institucional de una entidad dedicada a la formación docente, como es la UNAP, que ha reemplazado paulatinamente las viejas prácticas, alentadas por los incentivos y vacíos del sistema educacional en el pasado (alta rentabilidad de la formación “express” y falta de regulación), por otras más adecuadas para responder a los desafíos de mejoramiento de las escuelas (desarrollo de servicios de asistencia técnica). Este movimiento de la oferta responde a una combinación de nuevos incentivos y regulaciones, representadas, respectivamente, por los recursos provenientes de la SEP y por las exigencias del sistema de acreditación. La transición es compleja y no ha permeado enteramente a la institución. A la fecha de la realización de este estudio, en los Centros Universitarios (sub-sedes) hay mucha presión por ofrecer ATE (aumento de demanda que UNAP ha experimentado fuertemente), pero solo en forma de capacitación; una actividad rentable y con bajos requerimientos organizativos, para la cual el personal tendría competencias, pero que serviría solo para mejorar aspectos puntuales en las escuelas, sin generar cambios verdaderamente significativos.

En contraste, una ATE integral demanda competencias complejas y gran capacidad de organización, lo que presupone una fuerte inversión previa en el desarrollo del expertise necesario por parte de la Universidad.

En términos de las características del servicio de asistencia técnica, este caso es un ejemplo de una parte importante de la oferta de ATE en Chile de características “integrales”, es decir, que apuntan tanto al cambio organizacional en el nivel escuela como a las prácticas docentes en el aula, trabajando simultáneamente con directivos y profesores. Para el caso estudiado, la asesoría aún es incipiente, y se encuentra todavía enfrentando intensivos procesos de consolidación y aprendizaje de su propia experiencia.

La implementación ha sido, en la práctica, una puesta a prueba de las ideas iniciales a través de su aplicación en las Escuelas Pioneras y del diálogo autocrítico entre los propios profesionales del equipo. Esto ha desembocado en perfeccionamientos o cambios en relación a estrategias, metodologías, etc., e incluye tópicos que los miembros del equipo no sienten suficientemente definidos. Esto implica que el servicio de ATE ofrecido por la institución hace 2 años atrás, no necesariamente tenía las mismas características que el que ofrece en la actualidad, lo que hace necesario actualizar permanentemente la oferta dirigida a las escuelas.

Asimismo, asociado al desafío del aumento de la cobertura que plantea el nuevo mercado abierto por la SEP, aparece en este caso la tensión –no del todo resuelta– entre cantidad y calidad, en los servicios de ATE: cuántos colegios es posible llegar a atender sin desdibujar las características actuales del servicio. En algún minuto el CIP proyectó llegar a asesorar cien escuelas simultáneamente y en la actualidad han adoptado una postura bastante más conservadora. El caso enseña que el crecimiento requiere, de parte de las instituciones oferentes, un complejo rediseño organizacional en términos de incorporación de nuevos asesores, capacitación e introducción de dispositivos de supervisión de su trabajo, junto con los riesgos (especialmente financieros) asociados a un mercado que no necesariamente tiene la estabilidad que implica mantener un equipo profesional de esas características.

Fuentes consultadas

Bellei, C; L.M. Pérez, D. Raczynski y G. Muñoz (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF, Santiago.

CIP-UNAP (2007). Documento “Discusión del Modelo”.

CIP-UNAP (2006). Propuesta Marco, Fase de Empalme.

CIP-UNAP (2007). Documento “Ajustes a la propuesta y al plan de asesoría”.

Currículum institucional y de los integrantes del equipo ATE.

Martinic, S. y H. Walker (1988). *Profesionales en Acción. Una mirada crítica a la educación popular*. CIDE, Santiago.

Walberg, H.J. y S.J. Paik (2000). Effective Educational Practices. International Academy of Education, Educational Practices series-3

Actas de reuniones del equipo ATE.

Documentos relacionados con el diplomado del CIP (material de estudio, tareas de alumnos, etc.).

Resultados de encuestas de evaluación de la asesoría.

Modelo de sistematización.

Sistematización de la asesoría.

Siglas

Siglas

AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática

ATE: Asistencia Técnica Educativa

CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional

CELL: Comparative Comprehensive Early Literacy Learning

CIAE: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

CIP-UNAP: Centro de Investigaciones Pedagógicas, Universidad Arturo Prat

CNA (ex CNAP): Comisión Nacional de Acreditación

Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

CRA: Centro de Recursos de Aprendizaje

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal / Dirección de Administración de Educación Municipal

DEM: Departamento de Educación Municipal / Dirección de Educación Municipal

Deprov: Departamento Provincial de Educación

EGE: Equipo de Gestión Educativa

FME: Fundación Minera Escondida

FODA (Análisis): Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas

FONDEF: Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico

ISI: Institute for Scientific Information (publicaciones de nivel internacional)

LEM: Programa de Lectura, Escritura y Matemática

MECE-Media: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media.

Mineduc: Ministerio de Educación

NB: Nivel Básico (NB1, NB2, NB3, NB4)

NSE: Nivel socioeconómico

NT: Nivel de Transición (Preescolar) (NT1, NT2)

PDN: Pruebas de Nivel

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

PSU: Prueba de Selección Universitaria

PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile

RSE: Responsabilidad Social Empresarial

SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión en Educación

Secreduc: Secretaría Regional de Educación

SEP: Subvención Escolar Preferencial

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

SIP: Sociedad de Instrucción Primaria

SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

TDR: Términos de Referencia

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UDEC: Universidad de Concepción

UNAP: Universidad Arturo Prat

UTP: Unidad Técnico-Pedagógica

La asistencia técnica educativa es un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar; se trata de una intervención que no forma parte de la administración regular de la escuela. Este servicio es provisto por consultores (académicos universitarios, expertos, profesionales), quienes desarrollan la parte central de su trabajo en terreno, directamente con los actores de la escuela, especialmente los docentes.

Aunque la escuela ha sido una institución tradicionalmente cerrada, inserta en una estructura burocrática de organización, a partir de las políticas educacionales iniciadas en 1990, este panorama se ha intentado modificar en Chile. La vinculación de las escuelas con instituciones que proveen asistencia técnica educativa ha sido un componente de este proceso de apertura escolar hacia el medio externo. Sin embargo, a pesar de haberse generado experiencias innovadoras, el campo de la asistencia técnica educativa no ha sido mayormente estudiado en Chile.

Este libro presenta los hallazgos de una investigación que académicos del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile realizaron acerca de las características y resultados de diferentes programas de asistencia técnica educativa desarrollados por prestigiosas instituciones vinculadas al ámbito educacional chileno. La preocupación central del estudio fue saber hasta qué punto estos programas pueden ser una contribución significativa al mejoramiento de la educación en Chile.



Esta publicación es financiada por FONDEF

ISBN 978-956-19-0685-3



9 789561 906853