



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA  
MAGÍSTER EN ANÁLISIS SISTÉMICO APLICADO A LA SOCIEDAD**

**ATES EN EL CONTEXTO DE LA LEY SEP:**

*Una aproximación a los factores asociados a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia a la ATE*

**Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad**

ALUMNO  
**Tamara Rozas Assael**

PROFESOR GUÍA  
**Dimas Santibáñez Yáñez**

SANTIAGO, SEPTIEMBRE 2012

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis no hubiese sido posible sin la colaboración de muchos a los cuales me gustaría agradecer:

A las escuelas y ATEs que participaron de esta investigación, por el tiempo entregado y abrirme las puertas haciendo posible esta investigación.

A Dimas Santibáñez, por la retroalimentación a mis escritos e impulsarme hasta el final de la investigación.

A mi equipo de trabajo del CIAE, por las facilidades otorgadas y apoyo constante.

A mis amigos, por las discusiones y reflexiones sobre educación que nutrieron este trabajo.

A Cecilia y Germán, que con su sabiduría me entregaron consejos fundamentales.

A Daniel, por su paciencia y generosidad infinita, por apoyarme hasta el último día de este proceso.

## RESUMEN:

En el entendido de que a mayor vulnerabilidad socioeconómica se necesitan mayores recursos para generar resultados educativos, el año 2008 se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que otorga una subvención adicional a los establecimientos según su cantidad y concentración de alumnos vulnerables, bajo el compromiso de que mejoren sus resultados educativos. Esta ley institucionaliza la Asistencia Técnica Educativa (ATE) como una estrategia clave para el mejoramiento educativo. Pese a la gran cantidad de servicios contratados y recursos públicos invertidos, no existe evidencia sustantiva del éxito de iniciativas similares anteriores a nivel nacional. Por el contrario, existen antecedentes nacionales e internacionales de la dificultad de generar cambios sostenibles en las escuelas a partir de este tipo de estrategias. Una de las dificultades es la resistencia de las escuelas hacia la intervención. Por este motivo se decidió indagar en los factores asociados a la generación de resistencia de las escuelas hacia la ATE en el contexto de la ley SEP. Se utilizó un enfoque metodológico de tipo mixto que, por medio de un estudio de casos colectivo, comparó la experiencia de dos grupos de escuelas, uno con y otro sin resistencia hacia la ATE. El principal hallazgo es que la dinámica de resistencia no depende sólo ni principalmente del desempeño de la ATE. La resistencia es un resultado de una superposición de factores que, en tanto marcos contextuales, actúan como mecanismos selectivos del procesamiento del “mundo ATE” construido desde las escuelas. En esta superposición de factores, la política educativa juega un rol central al constituirse como un marco contextual determinante en este proceso.

**Palabras claves:** *Asistencia Técnica Educativa (ATE), Escuelas, Resistencia, Ley SEP, Política Educativa*

## Contenido

I.	INTRODUCCIÓN .....	4
II.	OBJETIVOS .....	8
III.	CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA LÓGICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	
	ACTUAL.....	9
	3.1 La educación como la gran promesa de la política pública.....	9
	3.2. Política educativa de los años 90 y 2000: creciente responsabilización, control y rendición de cuentas en las escuelas. ....	11
	3.3 Sistema educativo chileno: altamente segregado y con dificultades de generar selección pedagógica e inclusión educativa .....	17
IV.	EL ROL DE LA ATE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA, SUS LIMITACIONES Y POSIBILIDADES.....	20
	4.1 La ATE y su institucionalización como estrategia para el cambio educativo .....	20
	4.2 Límites y posibilidades de las ATE .....	22
	4.3 La noción de <i>realidad construida</i> y la importancia de los marcos contextuales para abordar el fenómeno de la intervención.....	27
V.	METODOLOGÍA.....	30
	5.1 Tipo de estudio.....	30
	5.2 Muestra del estudio .....	31
	5.3 Técnicas de recopilación de información.....	33
	5.4 Análisis de la información .....	36
	5.5 Aspectos éticos.....	38
VI.	RESULTADOS .....	39
	6.1 Ampliando el concepto de resistencia: Resistencia explícita v/s Resistencia implícita .....	39
	6.2 Significado atribuido a la ATE: Amenaza v/s Apoyo.....	45
	6.3 Evaluación del desempeño específico de la ATE.....	55
	6.4 Dinámicas internas de la escuela- contextuales a la implementación de la asesoría.....	70
	6.4.1 Relación sostenedor-escuela.....	70
	6.4.2 Rol de los actores de la escuela en la asesoría.....	75
VII	Conclusiones .....	80
VII.	Bibliografía .....	89
	ANEXOS .....	95

## I. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno actual, tiene como marco una política pública y un sistema político que define a la educación como una de sus grandes promesas; la educación se enuncia como la vía estratégica para alcanzar el desarrollo económico del primer mundo y disminuir las desigualdades que caracterizan a nuestro país. Así, se superan con creces las expectativas que se tienen en el sistema educativo desde, por ejemplo, la corriente de la teoría de la reproducción, y la perspectiva sistémica. Los primeros plantean que la educación reproduce y legitima las desigualdades de la sociedad (Bourdieu, 2003) y los segundos afirman que la función del sistema educativo en las sociedades funcionalmente diferenciadas es la selección pedagógica y por tanto ese es su radio de acción y horizonte de impacto y no otro (Luhmann y Shorr, 1993; Mascareño, 2010).

Luego de la vuelta a la democracia el año 1990, todos los gobiernos desde ese momento hasta la fecha, han declarado que los principales objetivos de la política educativa son el logro de la calidad y equidad del sistema educativo (Bellei, 2001a; Donoso, 2005; Martinic, 2002; OCDE, 2004). Para la consecución de estos objetivos, la política educativa ha tomado un camino particular. Este camino no se ha caracterizado por la generación de cambios estructurales al sistema educativo que impliquen la modificación de los principios de mercado (Assael, 2011; OCDE, 2004), sino que se ha caracterizado por la definición de la escuela como unidad clave para el cambio (Huidobro y Sotomayor, 2003). Podría decirse que lo que llevó a que ese fuera el foco principal de la política educativa, tuvo relación con dos grandes motivos. El primer motivo fue de tipo político, ya que se priorizó un clima de acuerdo en el campo educativo dado el contexto post-dictadura por sobre otros requerimientos del sistema educativo (Bellei, 2010a; Cox, 2006). El segundo motivo fue de tipo teórico-ideológico ya que se adoptó un modelo educativo basado en las corrientes de mejoramiento educativo y eficacia escolar (Huidobro y Sotomayor, 2003).

Como resultado de los aspectos anteriormente descritos, durante los años 90 y 2000, se ha combinado una estrategia de mejoramiento en base al apoyo y presión hacia los establecimientos escolares. A su vez, crecientemente se ha adoptado una lógica de responsabilización de las escuelas por los resultados educativos y la rendición de cuentas (Cornejo, 2006; Assael, 2011; Assael et al, 2011). Todo esto en el contexto de un sistema educativo que se encuentra altamente segregado socioeconómicamente (Cornejo, 2006; Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2010), donde los resultados académicos de los establecimientos chilenos están altamente asociados al nivel socioeconómico de los estudiantes con los que trabajan (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004).

En este panorama de la política educativa, se promulga la ley de subvención escolar preferencial (Ley SEP). Esta ley, bajo el entendido de que las escuelas que trabajan con estudiantes vulnerables socioeconómicamente, necesitan de más recursos para satisfacer

sus necesidades educativas, otorga a aquellos establecimientos cuyos sostenedores hayan firmado el convenio de igualdad de oportunidades, una subvención especial por cada niño prioritario matriculado, además de entregar una subvención según la concentración de alumnos prioritarios que tenga la escuela (Treviño, Ordenes y Treviño, 2009). Esta ley permite que las escuelas puedan destinar una parte importante de los recursos SEP a la contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATE). De esta manera, se institucionaliza la figura de la Asistencia Técnica como estrategia clave para el mejoramiento educativo (Muñoz y Vanni, 2008; Espínola y Silva, 2009;). Dado que en el marco de esta ley, el mercado de las ATE ha crecido sustantivamente<sup>1</sup>, la contratación de este servicio por parte de los establecimientos ha sido de gran masividad<sup>2</sup>, se ha invertido una alta cantidad de recursos en esta figura<sup>3</sup> y existe una alta expectativa respecto a la ATE como estrategia de mejoramiento para los establecimientos, la Asistencia Técnica es un tema relevante de investigar para efectos de la política educativa.

Por otro lado, desde la perspectiva de la literatura del mejoramiento escolar y el cambio educativo, la experiencia de Asistencia Técnica Educativa también resulta de interés dada la evidencia nacional e internacional existente respecto a la complejidad de generar cambios sostenibles en los establecimientos educacionales (Sotomayor, 2006; Fullan, 2000, 2002; Asesorías para el Desarrollo, 2011). En el caso Chileno, si bien han existido experiencias de Asistencia Técnica promovidas desde el Ministerio de Educación, es primera vez que de manera tan masiva entidades distintas al MINEDUC ejercen un rol tan relevante en el apoyo entregado a las escuelas (Muñoz y Vanni, 2008; Espínola y Silva, 2009). Por esta misma razón, los estudios que existen sobre estas experiencias en escuelas chilenas son muy reducidos, y en general develan la dificultad de generar cambios sustantivos para las escuelas (Rojas, 2010; González, 2011; Contreras, 2012).

Una de las problemáticas que se ha detectado en las experiencias con Asistencia Técnica Educativa a nivel nacional es la *resistencia* de las escuelas ante la intervención y las propuestas de cambio de la Asesoría Técnica Educativa (Sotomayor y Dupriez 2007; Fiabane, 2009; PNUD, 2009; Bellei, 2010b). Sin embargo, las investigaciones que han podido abordar este fenómeno en el marco de la Ley SEP son escasas, razón por la cual se tomó la decisión de centrarse en este tema en la investigación.

---

<sup>1</sup> A inicios del 2012 existe un total de 876 oferentes de servicios ATE, dentro de los cuales 527 son Personas jurídicas, 278 son Personas Naturales y 71 son Instituciones de Educación Superior. A su vez, estos oferentes en su conjunto ofrecen 4985 servicios de ATE (MINEDUC, 2012).

<sup>2</sup> A inicios del 2012, las escuelas municipales en su conjunto han contratado 3107 servicios ATE, y el total de escuelas Particular subvencionadas ha contratado 1821 servicios (MINEDUC, 2012).

<sup>3</sup> Sólo entre el año 2008 y 2009 se invirtieron en las ATE \$ 16.856.507.897 (pesos chilenos) lo que equivale a 30 millones de dólares (Bellei y Osses, 2010)

Se escogieron dos vías estratégicas para aproximarse al fenómeno de investigación. Por un lado, se consideraron elementos vinculados a la literatura especializada sobre Asistencia Técnica Educativa y mejoramiento escolar, y por otro lado, elementos de la teoría de sistemas que aportaban al abordaje de la temática escogida.

Respecto a lo primero, la literatura especializada en el tema de Asistencia Técnica Educativa, se consideró la evidencia relativa a los factores de calidad de la Asistencia Técnica Educativa, antecedentes vinculados a las dinámicas de resistencia identificadas en las experiencias nacionales ante intervenciones externas y algunas referencias generales sobre dimensiones claves para el cambio y mejoramiento educativo en el contexto escolar. Dentro de los elementos más destacados por esta literatura se mencionaba i) la importancia de las prácticas y acciones de la ATE al inicio y durante la asesoría (CIAE, 2009; Bellei 2010b; Bellei y Gonzalez, 2010), ii) las condiciones contextuales a la asesoría asociadas a las dinámicas sostenedor-escuela (Raczynski y Muñoz, 2005; CIAE, 2009; Fabiane, 2009; Bellei, 2010b; Bellei y Gonzalez, 2010; Asesorías para el Desarrollo, 2011; Contreras, 2012), iii) Aspectos subjetivos vinculados a la escuela tales como expectativas y valoraciones iniciales de la escuela (Sotomayor y Dupriez, 2007; Fiabane, 2009; Bellei 2010b;). A partir de estos elementos mencionados en la literatura, en esta investigación se escoge abordar i) aspectos relativos a las prácticas de las ATE y su desempeño, escogiendo dimensiones específicas, ii) ámbitos contextuales del sostenedor y la escuela, específicamente la relación sostenedor-ATE, en términos de la existencia/ ausencia de tensiones, y los roles específicos que asumen los actores durante las etapas de contratación-negociación de la asesoría e implementación de esta.

Respecto a lo segundo, la teoría de sistemas, se consideraron observaciones teóricas que contribuyen a comprender la dificultad de generar intervenciones en los sistemas sociales (en este caso la escuela). Se plantea que dada la condición de clausura operativa de los sistemas sociales, el estímulo externo proveniente del entorno no afecta de manera automática ni necesariamente en la línea de lo planificado, al sistema intervenido (Mascareño 2007; Arnold, 2008). El sistema intervenido recibe la *invitación* del interventor, en base a sus lógicas de operación y códigos propios, ante lo cual es central la *construcción de la realidad* que hace el sistema respecto a su entorno, el interventor y la invitación específica que éste le hace (Mascareño, 2007; Willke en Mascareño, 2007). Esto asumiendo que no existe sólo una manera de acceder a la realidad existente, sino que el acceso a ella, responde a una construcción que depende del sistema observador (Watzlawick, 1985; Bateson, 1991; Arnold y Robles, 2004). A partir de estos planteamientos, surge la necesidad de abordar las dinámicas de resistencia hacia la ATE, no sólo a partir de una descripción de las condiciones objetivas asociadas a la asesoría; acciones y prácticas de la ATE, y otras condiciones contextuales relevadas desde la literatura especializada (sostenedor, roles actores en la asesoría). Ese abordaje supondría que las escuelas se comportan como *máquinas triviales* cuyo comportamiento es

predecible a partir de las prácticas y acciones de la ATE, y de algunos otros elementos contextuales objetivos. Sin embargo, dado a que la perspectiva de sistemas releva la importancia de la observación del sistema intervenido, y la construcción de “mundo” que éste hace respecto de la intervención, es que se optó por darle un lugar central a la visión del sistema que recibe la asesoría (las escuelas). Por ello se analiza en detalle el *significado* que le atribuye la escuela a la ATE con las distintas distinciones que aparecen al respecto. Por otro lado, en lo referido al desempeño de la ATE, que es otro de los grandes ejes de la investigación, también se trabaja desde la perspectiva del sistema intervenido, es decir, desde *su* evaluación de las áreas de desempeño, intentando comprender la lógica de evaluación que está detrás de las escuelas.

A partir de los antecedentes y planteamientos presentados anteriormente es que se decidió abordar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los principales factores que influyen en la generación de una relación de resistencia/no resistencia hacia la ATE por parte de las escuelas en el marco de ley SEP y cómo opera esta influencia?

Para abordar esta pregunta se utilizó un enfoque metodológico de tipo mixto, que se basó en un estudio de casos colectivo de carácter comparativo. De esta manera, tanto el diseño de la investigación como sus análisis y conclusiones se basaron en la comparación de las experiencias de Asistencia Técnica Educativa de dos grupos de escuelas: un grupo de escuelas que generó una relación de resistencia hacia ATE, y un grupo de escuelas que no generó una relación de resistencia hacia la ATE.

Respecto a la estructura del documento, luego de este capítulo de introducción, en primer lugar se expone los *Objetivos* de la investigación, en segundo lugar, *Las Características del sistema educativo y la lógica de la política educativa actual*, en tercer lugar *El rol de la ATE en la política educativa, sus limitaciones y posibilidades*, en cuarto lugar la *Metodología* que sustenta el estudio, en quinto lugar los *Resultados de la investigación*, y finalmente las *Conclusiones* de la investigación.

## II. OBJETIVOS

### **Objetivo general:**

Identificar y analizar los principales factores que influyen en la generación de una relación de resistencia/no resistencia hacia la ATE por parte de las escuelas en el marco de la ley SEP.

### **Objetivos específicos:**

1. Describir la satisfacción-evaluación de las escuelas respecto al desempeño de la ATE y su influencia en la generación de resistencia/ no resistencia hacia la ATE por parte de las escuelas
2. Analizar el significado que le atribuyen las escuelas a la ATE y su influencia en la generación de resistencia/no resistencia hacia la ATE por parte de las escuelas.
3. Analizar de qué manera factores contextuales a la implementación de la asesoría influyen en la generación de resistencia/no resistencia hacia la ATE por parte de las escuelas (relación sostenedor-escuela/ roles de los actores en la asesoría)

### **III. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LA LÓGICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL**

La tesis central de este apartado es que el sistema educativo y sus respectivas organizaciones, las escuelas, se ven enfrentadas a un escenario de alta presión, lo que eventualmente puede generar tensiones importantes en las escuelas y sus docentes, y con ello obstaculizar las experiencias de Asistencia Técnica Educativa. En el primer apartado, se describe la existencia de una política pública que le otorga a la educación la misión de constituirse en una vía estratégica para el logro de funciones que son propias del campo político y económico (desarrollo del país, crecimiento económico y equidad). En un segundo apartado, se plantea la existencia de una política educativa que en los últimos 30 años no ha realizado cambios estructurales que eliminen los principios de mercado del modelo educativo, definiendo así a la escuela y sus docentes como unidad clave para el mejoramiento. De esta manera, en una estrategia que combina la entrega de apoyo y presión a las escuelas, pero que crecientemente se centra más en lo segundo, se ha generado una política que responsabiliza a las escuelas y sus docentes del mejoramiento o no mejoramiento educativo de sus estudiantes. En tercer lugar, se postula que el sistema escolar chileno se caracteriza por altos niveles de segregación y estratificación social, lo que dificulta el logro de una selección pedagógica e inclusión educativa real en todos los estratos socioeconómicos.

#### **3.1 La educación como la gran promesa de la política pública**

Como parte de los procesos de modernización de las sociedades marcados por la ideales de progreso y crecimiento económico, a la educación se le asigna un rol central que es constituirse en la instancia clave para generar capital humano que promueva el progreso del país (Schultz, 1972; Bonal 1998; Soto, 2004;). De esta manera, se le asigna a la educación una funcionalidad básicamente económica que en el caso latinoamericano en años 60-70 se basó en el pensamiento desarrollista de la CEPAL (Tenti 2009; Huidobro, Ferrada y Gil, 2012;). Sin embargo, a la educación también se le ha dado un rol en una dimensión político-social, atribuyéndole una función democratizadora, relacionada con la cohesión social (Peña, 2007). También se le ha otorgado a la educación la difícil misión de ser una de las vías centrales para promover la equidad y reducir la desigualdad. Esto se relaciona con una dimensión político social (Peña 2007; Tenti 2009; Huidobro, Ferrada y Gil, 2012) y con una dimensión económica en tanto la reducción de la desigualdad y la otorgación de igualdad de oportunidad también se asocia a una condición del crecimiento económico de los países (Kliksberg, 1999).

En el caso chileno, desde la política pública, también se le ha asignado un rol fundamental la educación especialmente en la dimensión económica vinculada al desarrollo y progreso del país, y en el aporte a la reducción de la desigualdad y entrega de igualdad de oportunidades. Un buen ejemplo de esto es la centralidad del tema educativo en las últimas campañas políticas y el vínculo que se establece con ámbitos del desarrollo general del país; el slogan de campaña “*Crecer con Igualdad*” del Presidente Ricardo Lagos y su promesa de la prioridad que se daría a la educación en ese desafío, el planteamiento de “*la educación como igualdad de oportunidades*” de la presidenta Michelle Bachelet. A su vez, convocadas por los distintos gobiernos, se han generado instancias con participación de otros actores sociales vinculados a esferas distintas del mundo político (expertos, académicos, actores del mundo social), en las que también se le da un lugar protagónico a la educación para el logro de metas nacionales. Un ejemplo de esto es la *Comisión Nacional para la Modernización de la educación* que convoca el Presidente Eduardo Frei, el *Consejo Asesor presidencial trabajo y equidad* que hace la Presidente Bachelet, el *Comité de expertos* para analizar la gratuidad de la educación generado por el actual gobierno de Sebastián Piñera.

En coherencia con lo anterior, en el discurso de la política educativa en los últimos 30 años, aunque especialmente desde 1993 en adelante, ha primado una lógica de racionalidad técnico-instrumental con un fuerte sesgo economicista el cual es combinado con un discurso de la equidad <sup>4</sup> (Huidobro, Ferrada y Gil, 2012).

Ahora bien, la expectativa de la educación como mecanismo de reducción de la desigualdad no está sólo en el sistema político y académico, también está en los estudiantes y en diversos sectores de la sociedad civil, lo que se expresa en el documento de propuesta que agrupa el movimiento social del 2011 en pos de un acuerdo social por la educación. En este documento se plantea que la educación es un componente esencial para alcanzar “*un nuevo Proyecto Histórico de desarrollo democrático que tanto anhela al país y para superar las escandalosas brechas de desigualdad que hoy presenciamos*”. Es en base a estas expectativas de la educación, que el movimiento demanda “*Educación Pública, Gratuita, Democrática y de Calidad*” (Bloque social, 2012)

Es interesante analizar la expectativa de la ciudadanía y promesa desde la política pública sobre la educación, desde la teoría de sistemas. Desde esta perspectiva teórica, la promesa del sistema político de generar movilidad social por medio del sistema educativo y con ello disminuir la desigualdad social (entre otras atribuciones), es asignarle a la educación una expectativa que supera la función de los sistemas educativos modernos que es la *selección pedagógica* (Luhmann, 1993). A partir desde esta visión, la función del

---

<sup>4</sup> Aunque los autores señalan que el discurso eficientista de sesgo economicista es más relevante que el discurso de equidad.

sistema educativo en las sociedades funcionalmente diferenciadas es seleccionar, discriminar según las competencias de los individuos, y por tanto su función no es terminar con las desigualdades de origen, sino que generar mecanismos que aseguren esta selección y crear credenciales que la acrediten (Mascareño, 2010). Por otro lado, se plantea que la expectativa de que el sistema educativo rompa con las desigualdades de origen no es razonable porque esto supera al sistema educativo en tanto la desigualdad tiene relación con condiciones estructurales de la sociedad y por tanto no pueden resolverse en el sistema educativo, responden entonces a problemas que debe tratar el sistema político (Mascareño, 2010).

En coherencia con este argumento, investigadores de la educación también señalan las limitaciones que tiene el sistema educativo para generar igualdad en los países. Carnoy (2012) indica que para resolver la desigualdad no basta con aumentar y mejorar la calidad de la educación, sino que la disminución de las brechas tiene relación con lo que ocurre al nivel del sistema económico y político<sup>5</sup>. Asimismo, Donoso (2005), investigador chileno, señala que las aspiraciones del aumento de resultados que se tiene con la reforma educativa, en el contexto de una sociedad con altos niveles de desigualdades, que no ha iniciado transformaciones de fondo en materia de distribución del poder *“es asignarle un papel no sólo optimista a la educación, sino casi mágico”* (Donoso, 2005: 18).

### **3.2. Política educativa de los años 90 y 2000: creciente responsabilización, control y rendición de cuentas en las escuelas.**

En el marco del discurso de la política pública que sitúa a la educación como uno de los pilares centrales del progreso del país y como fuente privilegiada para corregir la desigualdad socioeconómica mencionado en el apartado anterior, y la búsqueda de calidad y equidad de la educación como objetivo central de la política educativa de los años 90 y 2000 (Martinic, 2002; OCDE, 2004; Bellei, 2010a), Chile ha seguido un camino particular para lograr estos propósitos. Este camino particular tiene relación por un lado, con los antecedentes políticos históricos (dictadura militar) que permitieron que se impusiera un sistema educativo neoliberal sustentado en principios de mercado, y las modificaciones que el mundo político ha podido (Cox 2006; Bellei 2010a) o ha deseado (Cornejo 2006; Assael 2011 et al.) realizar a este modelo. Por otro lado, el modelo de mejoramiento y sistema educativo que se ha adoptado siguiendo la lógica de las corrientes de mejoramiento y eficacia escolar que han surgido en la discusión educativa a nivel mundial (Huidobro y Sotomayor, 2003).

---

<sup>5</sup> El autor señala que actualmente el sistema educativo en muchos países del mundo, incluido Chile, lo que hacen es mantener el *status quo* de la sociedad, y por ello no hay interés real de los políticos y empresarios de hacer transformaciones estructurales al sistema educativo.

La política educativa de los últimos 30 años ha puesto sus esfuerzos en mejorar las condiciones materiales y pedagógicas en las escuelas y profesores para intentar mejorar la calidad y equidad de resultados de aprendizajes (Martinic, 2002; OCDE, 2004; Bellei, 2010a;). Esto se refleja en el aumento sustantivo del gasto de en educación del gobierno y el aumento en la subvención por alumno, (Raczynski y Muñoz, 2007), y la instauración de una reforma educativa basada en cuatro pilares (Bellei, 2001) i) Programas de mejoramiento para las escuelas; ii) Fortalecimiento de la Profesión docente, iii) La instauración de la Jornada Escolar Completa Diurna iv) La reforma del curriculum en educación básica y educación media.

Sin embargo, como se ha señalado, se han mantenido en el sistema educativo, principios estructurales basados en una lógica de mercado como el financiamiento basado en el subsidio a la demanda (“voucher”) y la administración de la educación pública bajo un modelo descentralizado de tipo municipal (OCDE, 2004; Raczynski y Muñoz, 2007;). A su vez, no sólo se han mantenido estas lógicas de mercado ya existentes, sino que se han generado algunas iniciativas que incluso las refuerzan. Algunos ejemplos; la publicación de resultados SIMCE por escuela a partir del año 1995 para entregar mayor información a los padres y así incentivar la competencia por matrícula de alumnos entre los establecimientos (Contreras, 2005) o permitir, desde el año 1993, que los colegios privados que recibían subsidio del Estado cobraran un arancel a los apoderados (Carnoy, 2003). Por otro lado, se han generado algunas iniciativas relevantes en base a incentivos económicos, como el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de Establecimientos Municipales y Subvencionados que entrega un bono económico a los docentes (bonos) para mejorar sus resultados SIMCE (Contreras, 2005).

De esta manera, Chile se ha convertido en la experiencia internacional más importante de un sistema educacional basado en la competencia e incentivos (Contreras, 2005)<sup>6</sup>. En coherencia con este planteamiento, la OCDE (2004), indica que actualmente la política educativa está fuertemente determinada por una lógica de mercado que no es beneficiosa para el logro de la calidad y equidad de la educación.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> A nivel internacional el sistema educativo en general se financia por mecanismos clásicos de provisión pública, esto es financiamiento dirigido a la oferta y baja participación de los usuarios en la asignación de recursos (Contreras, 2005).

“La educación chilena está **influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje**<sup>8</sup>. Por lo tanto, el intervencionismo activo del centro, está limitado por mecanismos de mercado. Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional, por numerosas razones” (OCDE, 2004: 290)

Ahora bien, es importante mencionar que esta lógica de mercado parece estar presente no sólo en el sistema educativo, sino que en los distintos ámbitos de la política pública. Algunos autores señalan que el Estado chileno, en su proceso de modernización ha optado por una lógica de racionalidad económica basada en la eficiencia económica (Santibáñez, 2000). Esto es coherente con la preponderancia que ha tenido el Estado en las políticas públicas en América Latina (Tenti, 2009; Mascareño, 2010).

En esta lógica de no realizar transformaciones estructurales que modifiquen los principios de mercado que sustentan el funcionamiento del sistema educativo, el lineamiento de la política educativa de los 90 en Chile (y hasta ahora), como ya hemos señalado, ha tenido como eje central la escuela (García-Huidobro y Sotomayor, 2003). La política educativa ha tenido como referente la perspectiva teórica que plantea que pese a existir factores contextuales vinculados al origen socioeconómico que afectan el éxito del rendimiento escolar, el desempeño del establecimiento juega un rol fundamental en la determinación de los logros educativos, apelando a la existencia de un “efecto establecimiento” (García-Huidobro y Sotomayor, 2003). Por lo tanto la política educativa chilena, especialmente a partir de los años 2000, se ha basado en la idea de las “escuelas efectivas”, un tipo de establecimientos que la corriente teórica de Eficacia Escolar ha definido como escuelas que logran que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social siendo capaces de compensar las características “de entrada” de los alumnos (Martinic, 2002). Lo que prima entonces es la idea del *sí se puede: sí se pueden* lograr buenos resultados pese a las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentren las escuelas, muestra de ello es el paradigmático estudio en la literatura sobre mejoramiento escolar que lleva el siguiente título: “*Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿quién dijo que no se puede?*” realizado el año 2004 por Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (UNICEF, 2004).

Es importante relevar que en el marco de concebir a la escuela como unidad estratégica de mejoramiento, la política educativa ha tenido como ejes centrales el apoyo y la presión hacia las escuelas con mayor énfasis en uno u otro según el periodo de tiempo en cuestión. Durante los años 90, la política se centró más bien en la entrega de apoyo (otorgación de materiales, recursos, asesoría, capacitación a los docentes)<sup>9</sup> y en los años

---

<sup>8</sup> Las marcas en negrita son de la autora de la investigación.

<sup>9</sup> Los ejemplos paradigmáticos que muestran el énfasis en el apoyo en la década de los 90 son los programas de Mejoramiento para las escuelas; el programa de las 900 escuelas (P-900), los programas de

2000 se he centrado más en la presión. Este énfasis de los años 2000 se vincula con el negativo diagnóstico del inicio de esta década que surge de los bajos resultados SIMCE del año 1999 y los resultados en pruebas internacionales (TIMSS, PISA) (Bellei, 2010a). En base a este diagnóstico se concluye que las políticas educativas de los 90 no logran aumentar sustantivamente los resultados de aprendizaje ni disminuir las brechas por nivel socioeconómico de los alumnos (OCDE 2004; Raczynski y Muñoz, 2007). La decisión de la política educativa a partir de este diagnóstico, es que es necesario más apoyo a las escuelas pero también más presión y rendición de cuentas. Un ejemplo de esta lógica es el programa de apoyo a las escuelas con bajos resultados “Las escuelas críticas”. Este programa definió como parte de sus estrategias para promover la mejora, un mecanismo de presión, que era hacer visible a la comunidad los malos resultados de estas escuelas, por medio de la exposición pública de estos establecimientos a través de la prensa, y exigirles el cumplimiento de metas en un periodo de cuatro años (Sotomayor, 2006).<sup>10</sup>

La política educativa exagera su foco en la rendición de cuentas y presión hacia las escuelas en base a estándares, y mecanismos de incentivo y sanción lo cual comienza con iniciativas de carácter voluntario y cuya lógica posteriormente se plasma en marcos legislativos que tienen a un carácter obligatorio (Assael, 2011). Entre estos programas se menciona el Sistema para Asegurar la Calidad de la Gestión Escolar Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE); la elaboración de estándares para el desempeño de los distintos actores del sistema escolar como el Marco para la buena dirección, el Marco de Actuación de los Supervisores, el Marco de Actuación para los sostenedores”, el Marco para la buena enseñanza (Assael, 2011).

Por otro lado, se generan nuevos mecanismos de incentivos económicos al desempeño docente como la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), generada el 2002, la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) generada el 2004 (Bellei, 2001b). A su vez, el año 2004 se aprueba la normativa sobre la Evaluación docente que es obligatoria para todos los docentes que se desempeñan en el sistema municipal (MINEDUC, 2004). El supuesto detrás de estas iniciativas como la evaluación docente es que el bajo resultado de los estudiantes tiene relación en gran medida con el desempeño de los docentes, especialmente aquellos pertenecientes al sistema municipal (Assael y Pavez, 2008)

En la misma lógica del énfasis en la rendición de cuentas y la responsabilización hacia las escuelas, el año 2008 se promulga la Ley de Subvención Preferencial (SEP). El supuesto

---

Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación (MECE-básica, MECE-Rural, MECE básica), también la entrega de herramientas y recursos; la Red informática Enlaces, el aumento de los recursos financieros (aumento subvención educativa), etc.

detrás de esta ley, es que las escuelas que trabajan en contextos vulnerables *sí pueden* aumentar sus resultados. La novedad de la ley respecto a las iniciativas anteriores, es que reconoce que esto sólo puede lograrse si se entregan más recursos a las escuelas que compensen el mayor costo de educar a alumnos en condiciones socioeconómicas desaventajadas (Treviño, Ordenes y Treviño, 2009). Por medio de esta normativa, los establecimientos cuyos sostenedores han firmado voluntariamente el convenio de igualdad de oportunidades para suscribirse a este ley, reciben una subvención adicional por cada niño vulnerable socioeconómicamente matriculado y por concentración de alumnos vulnerables. Pero junto con ello se les exige el cumplimiento de metas en términos de rendimiento SIMCE, las que en el caso de no cumplirse implica sanciones que van desde multas al sostenedor hasta el cierre del establecimiento (Treviño et al., 2009). Este tipo de sanción resulta inédito respecto de las políticas anteriores al igual que el énfasis de esta ley en la rendición de cuentas (Espínola y Silva, 2009). El énfasis de esta ley en la rendición de cuentas se refleja en el mensaje presidencial de M. Bachelet al momento de presentar este proyecto al congreso, en el cual indica que la ley SEP inaugura una nueva relación entre el Estado y las escuelas, puesto que ahora se condicionará la entrega de recursos al logro de resultados basado en los estándares nacionales.

La Subvención Escolar Preferencial introduce un cambio decisivo en la relación entre el Estado y las escuelas. Hoy entregamos los recursos sin importar lo que se haga con ellos ni los resultados que se obtienen. Con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan sino que también queremos asegurarnos que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos. (Historia de la ley 20. 248, Biblioteca del congreso nacional de Chile:7)

Por otro lado, el año 2009 con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se define la generación de un Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad (SNAC). Este sistema consiste en el establecimientos de estándares para los distintos miembros del sistema escolar, la rendición de cuentas en base a éstos y la definición de consecuencias por el no cumplimiento de estos estándares (Espínola y Claro, 2010)<sup>11</sup>. En este sentido, esta iniciativa representa una continuación y profundización de lo que ya se venía haciendo en materia educativa.

Una de las última iniciativa legislativas aprobada que continúa con la lógica de control hacia las escuelas, es la *Ley de Calidad y equidad* promulgada en febrero del 2012, en el

---

<sup>11</sup> La escuelas clasificadas en mal desempeño tendrán visitas evaluativas al menos cada dos años, deberán informar de los resultados de la evaluación al MINEDUC y a los padres y tendrán que recibir apoyo de manera obligatoria. Si luego de 4 años de haber informado a los padres sobre el mal desempeño de la escuela, se mantienen los bajos resultados, se le revocará el reconocimiento oficial al establecimiento, lo cual implica su cierre (Espínola y Claro, 2010).

actual gobierno de S. Piñera, la que entre otros aspectos, permite el despido anual del 5% de la planta docente con evaluación deficiente ( MINEDUC, 2012)

Un instrumento que es importante mencionar en el marco de creciente responsabilización a las escuelas sobre el mejoramiento escolar es el *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE*. El SIMCE ha sido utilizado por los distintos gobiernos democráticos como el indicador principal para evaluar el avance de los establecimientos en materia de calidad educativa (OCDE, 2004), como el principal indicador de desempeño de los establecimientos y docentes, y con las últimas normativas, un indicador para la definición de sanciones. Ejemplos de esta situación son el i) el Sistema nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados (SNED), ii) el rol del puntaje SIMCE en la clasificación de las escuelas en la Ley SEP que define la autonomía para el uso de recursos y eventuales sanciones, iii) la etiqueta de *Escuelas críticas* otorgada a escuelas con bajos rendimientos en el marco de un programa gubernamental, y iv) el uso del SIMCE para la comparación pública de la calidad entre escuelas lo que se ilustra en los mapas tipo “semáforo SIMCE”, en los que se marcaba con colores del semáforo (verde, amarillo, rojo) a las escuelas según su nivel rendimiento en el SIMCE estigmatizando a las escuelas erróneamente<sup>12</sup>.

La lógica de rendición cuentas, que tiene como principal indicador los resultados educativos basados en SIMCE, ha dado señales importantes de la tensión que produce en las escuelas y docentes. El SIMCE en variadas ocasiones ha generado una estigmatización de las escuelas, un sentimiento de culpabilización de los docentes respecto de los resultados educativos de sus alumnos, y e incluso temor y preocupación cuando se trata de políticas que implican sanciones para las escuelas (Contreras y Corbalán, 2010; OPECH, 2005). Una de las iniciativas públicas recientes, la Ley SEP, ha generado algunos de éstos efectos. En relación a esto, Espínola y Silva (2009) señalan que los docentes manifiestan temor por el mayor control que habrá de parte de la dirección y la mayor supervisión desde el Ministerio, por las consecuencias ante el no cumplimiento de exigencias (importante aumento de puntaje SIMCE) que parecen inviables de alcanzar.

---

<sup>12</sup> Durante la presidencia de S.Piñera, el MINEDUC diseñó un “Semáforo SIMCE” a partir del cual se construyeron mapas comunales, en donde las escuelas que tenían un resultado SIMCE mayor que el promedio nacional aparecían con color verde, las escuelas que tienen un puntaje menor al promedio nacional aparecían con rojo, y las escuelas con un promedio similar al promedio nacional aparecían de color amarillo (Brunner, 2010). Esta política tenía como fin informar a los apoderados sobre la calidad de las escuelas, siendo que la evidencia indica que el promedio SIMCE de las escuelas se explica principalmente por el origen socioeconómico de los alumnos y no por la calidad de la escuela (Bellei, 2010c; Brunner, 2010; Elacqua y Aninat, 2010). De esta manera, se estigmatiza a los establecimientos que atienden a la población vulnerable ya que los colores del semáforo en realidad reflejan la composición social del alumnado (Brunner, 2010).

Nos encontramos entonces ante una política educativa que crecientemente ha definido una mayor responsabilidad a las escuelas y los docentes respecto de los resultados educativos, principalmente por medio de la generación de mecanismos de rendición de cuentas, incentivos y sanciones según estos mismos resultados. Ahora bien, es importante destacar que esta lógica de responsabilización hacia las escuelas pareciera tener mayor intensidad en las escuelas municipales. Si bien parte de estos requerimientos de incentivos y rendición de cuentas, actualmente también están presentes las escuelas particulares subvencionadas<sup>13</sup>, algunos de ellos sólo son obligatorios para las escuelas municipales, como la evaluación docente. Por otro lado, se ha tendido a culpabilizar a los docentes del sector municipal por los bajos resultados SIMCE (Assael y Pavez, 2008), lo cual no ha sucedido con tanta fuerza en las escuelas particulares subvencionadas, al menos desde el discurso de la política pública.

### **3.3 Sistema educativo chileno: altamente segregado y con dificultades de generar selección pedagógica e inclusión educativa**

Como se planteaba en la primera sección de este capítulo, la política pública hace una gran promesa respecto al sistema educativo, al enunciarlo como una de las vías privilegiadas para alcanzar el desarrollo del primer mundo y como una instancia clave para reducir la desigualdad social, lo que establece una gran presión sobre el sistema educativo. A esta presión es necesario sumar otro antecedente: la alta segregación de nuestro sistema educativo y las dificultades para generar una selección pedagógica e inclusión educativa real, en los establecimientos más vulnerables. En esto se profundiza a continuación.

El sistema educativo chileno no es capaz de hacer una selección genuinamente pedagógica. En promedio los establecimientos municipales obtienen menores puntajes SIMCE que los establecimientos particulares subvencionados y que las escuelas particulares pagadas (Mizala y Romaguera, 2000, 2002). Suponiendo que la selección pedagógica funciona, esto nos haría pensar que el segundo y tercer tipo de escuelas mencionado logran desarrollar de mejor manera los talentos y mérito de los alumnos y que es producto de este trabajo, que estas escuelas tienen los mejores puntajes. Sin embargo, hay estudios que han demostrado que las diferencias entre estos establecimientos se deben en gran medida al nivel socioeconómico de los alumnos y que por tanto no existen diferencias significativas al menos entre las escuelas municipales y particular subvencionadas (Mizala y Romaguera, 2002; Redondo y Descouvieres, 2004)

---

<sup>13</sup> Las escuelas particulares subvencionadas, suscritas a la ley SEP, deben rendir cuentas y mostrar aumentos en resultados SIMCE.

Los resultados de las escuelas por tanto, estarían asociados más que al mérito de las escuelas de generar conocimientos pedagógicos, al nivel socioeconómico de los alumnos. Esto es coherente a su vez con el antecedente de la alta segregación escolar de nuestro sistema educativo, de las mayores del mundo (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010; OCDE 2009)<sup>14</sup>, lo que en la práctica genera que sean las escuelas municipales las que concentren a los alumnos de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Treviño, Salazar y Donoso, 2011). Por lo tanto lo que sucede es que dado a que las escuelas municipales concentran a los alumnos con mayor vulnerabilidad, son éstos los que en promedio obtienen los peores resultados SIMCE.

De esta manera, lo que hace el sistema educativo más que compensar las desigualdades sociales de origen, que es la gran promesa del sistema político, es reproducirlas. Para los autores alineados con las teorías de la reproducción en educación, esto no es una novedad, puesto que desde su perspectiva lo que hacen los sistemas educativos justamente es reproducir la desigualdad que existe en la sociedad, actuando además como un mecanismo de legitimación de esta desigualdad y del poder de las elites (Bourdieu, 2003). Luhmann (1993), pese a situarse en una perspectiva teórica muy distinta a la de estos autores, comparte la idea de que la educación es el reflejo de las sociedades, y por tanto plantea la dificultad de que el sistema educativo sea una fuente de transformación de la sociedad:

En toda la evolución de la sociedad, la educación nunca ha sido el marcapasos de las transformaciones estructurales; ha sido, más bien una consecuencia de éstas (Luhmann, 1993: 40)

El fenómeno que ocurre en nuestro sistema educativo, en donde los resultados académicos que producen las escuelas están fuertemente permeados por el nivel socioeconómico de los alumnos, es lo que Luhmann y Shorr (1993) describen para cierto tipo de sociedades. Según los autores, las sociedades en donde la diferenciación funcional convive con una estratificación social, la selección pedagógica se vuelve *“un esfuerzo penoso o sólo parcialmente exitoso”*, en tanto la evidencia empírica indica que el *“input del sistema educativo a menudo pasa a ser el mejor pronóstico del output”* develando que existen estructuras latentes que codeterminan la selección del sistema educativo (Luhmann y Shorr, 2003: 182). En coherencia con esto, Mascareño (2005) señala que este tipo de situaciones se observa en América Latina, sociedades en las que justamente paralelamente a la diferenciación funcional existe desigualdad basada en la estratificación

Por otro lado, y en coherencia con las dificultades para cumplir con la selección pedagógica, es posible señalar que nuestro sistema educativo tiene dificultades para generar *inclusión educativa*. La alta segregación social que genera que las escuelas

---

<sup>14</sup> La alta segregación escolar implica que es muy difícil que estudiantes de distintos estratos socioculturales compartan en la misma escuela con estudiantes de otros estratos (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010).

municipales concentren a los alumnos con mayor vulnerabilidad, impide que muchas veces en las escuelas se genere una real *inclusión educativa*.

Luhmann (1993 en Ossandón, 2006) al abordar la distinción inclusión/exclusión explica que la inclusión o exclusión no tiene que ver con el ingreso o no ingreso de los individuos al sistema social, sino que tiene que ver con que si al individuo se le atribuyen o no expectativas, como comunicador, para el desarrollo de expectativas futuras. De esta manera, el concepto de inclusión/exclusión planteado por Luhmann, inaugura una dimensión de la exclusión que no es “tangible”, que no tiene un correlato físico, sino que tiene un correlato en las expectativas y en la comunicación. Esto permite pensar en la complejidad del fenómeno de inclusión en el campo de la educación, ya que a partir de esta conceptualización de inclusión, la “incorporación física” de los alumnos al sistema educativo (en términos de estar matriculado y asistir a la escuela), no necesariamente implica una inclusión pedagógica. Para que exista una inclusión pedagógica debe existir la “intención de educar”, entendida ésta como la intención de generar un cambio en el alumno en términos de aprendizaje (Luhmann 1993 en Ossandón, 2006) y que la misión real de la escuela sea *hacer que el alumno aprenda*. Pero para ello debe existir la expectativa de que el alumno puede aprender (Ossandón, 2006).

El problema es que en diversas ocasiones los establecimientos que trabajan con alumnos vulnerables los profesores reorientan los objetivos de aprendizaje de contenidos hacia logros “civilizatorios”, relacionados con “valores”, “horarios”, o “responsabilidad” (Ossandón, 2006; Sotomayor, 2007). De esta manera, en la práctica, estos profesores cumplen roles de “asistentes sociales” o de “rehabilitadores” más que de docentes. En estos casos la escuela se transforma en un equivalente funcional a la familia, como en los sectores vulnerables, muchas veces la familia no logra jugar un rol socializador, es la escuela que termina cumpliendo ese rol. Para describir estas situaciones Ossandón (2006) utiliza el concepto de “objeto pedagógico perdido” para explicar que en este tipo de escuelas, pese a que los alumnos asisten a los establecimientos educativos, no se espera que logren mayores aprendizajes.

Pese a la alta segregación escolar, pese a la evidencia de que los resultados educativos están fuertemente determinados por el nivel socioeconómico de los alumnos y que un grupo importante de escuelas, los docentes deben asumir funciones sociales que se alejan de la función de selección pedagógica por el contexto socioeconómico en el que trabajan, desde la política educativa se entrega la señal, o más bien el mandato de que las escuelas deben cumplir con la selección pedagógica, que deben generarse resultados educativos superando los obstáculos del contexto socioeconómico. Con estas señales o “mandatos” nos referimos a la lógica de la política educativa actual, descrita en la sección anterior, que se basa en una responsabilización de los resultados educativos a las escuelas, en

iniciativas de rendición de cuentas, y mecanismos de incentivo y sanción a partir de los resultados SIMCE entre otros.

Es probable que sean las escuelas municipales, las que estén experimentando una mayor tensión con la política educativa, en tanto concentran a los estudiantes más vulnerable, y por tanto se hace más difícil cumplir con las exigencias de la política educativa. Este es un aspecto considerar si se quiere analizar las intervenciones que se hacen en las instituciones escolares, en este caso la Asesoría Técnica Educativa (ATE).

## **IV. EL ROL DE LA ATE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA, SUS LIMITACIONES Y POSIBILIDADES**

### **4.1 La ATE y su institucionalización como estrategia para el cambio educativo**

La Asistencia Técnica Educativa (ATE), entendida como 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”* (Bellei et al, 2010b: 12), ha sido una de las estrategias para promover cambios en los establecimientos con bajo rendimiento en los países desarrollados (González y Osses, 2010). Chile también tiene una trayectoria en el uso de Asistencia Técnica Educativa como estrategia para promover el mejoramiento en las escuelas. Durante la década de los 90, estas estrategias, estuvieron lideradas por el Ministerio de educación, en términos de su contratación, la definición de los objetivos y las acciones generales a realizar en las escuelas, la capacitación de personal, aunque se contaba con el apoyo de ciertos centros especializados. Progresivamente, actores externos al MINEDUC comienzan a liderar las asesorías en las escuelas. Un primer hito de este fenómeno es el programa MECE-Media, ya que el MINEDUC genera un directorio de Asistencia Técnica Educativa organizando la oferta de proveedores y servicios con instituciones externas al MINEDUC que podían realizar asesorías en los liceos (Bellei y Osses, 2010)

A partir de los años 2000, el MINEDUC profundiza la delegación de su protagonismo en la provisión de asesoría y apoyo a las escuelas. Esto dado que luego de los bajos resultados SIMCE del año 1999, la política educativa se centra en buscar nuevas estrategias de apoyo a las escuelas basado en actores distintos al MINEDUC (profesores destacados, universidades, agentes privados). El supuesto detrás de estas iniciativas era que el Ministerio no era capaz de abordar la totalidad de establecimientos que requieren de apoyo, ni de entregar un apoyo pertinente y de calidad que respondiera a la heterogeneidad de realidades de los establecimientos. Se pensaba que los nuevos agentes

podrían entregar un apoyo más acorde a las necesidades de cada establecimiento (Muñoz y Vanni, 2008). Algunos programas paradigmáticos de apoyo a las escuelas en la primera década del 2000 que son liderados por agentes externos al MINEDUC, son el Plan de Asistencia Técnica a Escuelas críticas o Prioritarias (Sotomayor, 2006) y o los Liceos Prioritarios (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010).

Posteriormente, con la promulgación de la ley SEP el año 2008, se da un hito de gran relevancia para la figura de la Asistencia Técnica Educativa al margen del MINEDUC; se institucionaliza la asistencia técnica otorgada por agentes externos como política de gobierno para el mejoramiento educativo en las escuelas. Por primera vez se define una normativa legal que oficializa la participación de las ATE en el sistema educativo (Muñoz y Vanni, 2008).

Esta ley implica una descentralización inédita de las decisiones relativa a la asistencia técnica educativa ya que antes era el gobierno central, que por medio del MINEDUC, definía en qué escuela era necesario implementar un servicio de asistencia técnica, y cuáles debían ser los lineamientos de la asistencia técnica que se entregara, esto ahora lo definen los sostenedores en conjunto con sus escuelas. (Vanni y Muñoz, 2007; Espínola y Silva, 2009)

Con la ley SEP se abre un enorme mercado de ATEs que no existía previamente. Actualmente, según datos públicos disponibles del MINEDUC (2012), existe un total de 876 oferentes de servicios ATE, dentro de los cuales 527 son Personas jurídicas, 278 son Personas Naturales y 71 son Instituciones de Educación Superior (MINEDUC, 2012). A su vez, estos oferentes en su conjunto ofrecen 4985 servicios de ATE<sup>15</sup>. Actualmente el total de escuelas municipales ha contratado 3107 servicios ATE, y el total de escuelas Particular subvencionadas ha contratado 1821 servicios<sup>16</sup> (MINEDUC, 2012)

Ahora bien, pese al rol clave que se le otorga a la asistencia técnica educativa en el mejoramiento educativo desde la actual política educativa, a diferencia de lo que ocurre en los países que han asumido la asistencia técnica como estrategias de apoyo a las escuelas, no existe condiciones que aseguren la calidad de la implementación (Bellei y Osses, 2010). Actualmente el único instrumento que existe para monitorear el trabajo que hacen las ATE, es una encuesta de satisfacción que deben contestar el sostenedor y director al momento de tener que rendir cuentas por el dinero invertido al momento de finalizar el servicio.

---

<sup>15</sup> Un mismo oferente puede tener distintos programas inscritos

<sup>16</sup> Esto se calculó en función al detalle de servicio contratado según tipo de servicio, el MINEDUC las clasifica en Gestión curricular, Liderazgo, Convivencia escolar, Gestión de Recursos, Servicios Integrales.

## 4.2 Límites y posibilidades de las ATE

La generación de cambios a nivel de los establecimientos educativos no es algo sencillo. Esta dificultad tendría relación con la imposibilidad de activar los cambios de manera automática, por una simple imposición o aplicación de una *receta* de cómo hacer las cosas (Fullan, 2000, 2002).

Desde la teoría de sistemas, también se visualizan dificultades importantes para generar cambios en las organizaciones, las cuales tienen relación con las características y formas de conformación de los sistemas y organizaciones, específicamente su *clausura operativa* (Mascareño, 2007; Arnold, 2008). La clausura operativa tiene como consecuencia que las transformaciones del sistema dependen finalmente del propio sistema en tanto sus estructuras pueden transformarse sólo a partir de las operaciones del propio sistema (Luhmann, 1996). De esta manera, el concepto *clausura operativa*, elimina la idea de causa-efecto o de input-output entre sistemas (u organizaciones), lo que plantea una dificultad de cambiar de manera planificada las organizaciones.

Al trasladar estos argumentos al plano de la Asistencia Técnica Educativa y las escuelas, éstos nos hacen reflexionar al menos acerca de tres aspectos: i) la complejidad de generar un cambio en las escuelas pensando en que para esto suceda no sólo basta con entregar una “receta” sino que la escuela debe incorporar la propuesta de la ATE como premisas internas en su modo de operar, ii) la importancia de comprender cómo la escuela “recibe”, interpreta a la ATE y su propuesta, iii) la alta probabilidad de una resistencia inicial dado que la ATE y la escuela al ser sistemas distintos, sus lógicas de operar también son distintas.

Los planteamientos anteriores hacen sentido respecto de la experiencia nacional sobre Asistencia Técnica Educativa, ya que pese a que esta figura se ha enunciado como una herramienta clave para el mejoramiento, no existe evidencia para afirmar que en las experiencias nacionales con ATE generen cambios sostenibles ni en las experiencias anteriores a la Ley SEP ni en aquellas que se han realizado en el marco de la esta ley.

Respecto a las iniciativas anteriores a la Ley SEP, por ejemplo en el Programa de las 900 escuelas (P-900) (1990-2000), si bien existen ciertos efectos positivos en procesos vinculados a la gestión escolar (equipos de gestión escolar, Proyecto Educativo Institucional y talleres de profesores o reuniones técnicas), no se logra que los docentes transfieran los principios pedagógicos al aula. A su vez, el aumento de resultados de aprendizaje de los alumnos medidos en SIMCE producto de esta iniciativa es reducido (Sotomayor, 2006). Asimismo, en la estrategia LEM (2003 -2005), los logros en aprendizaje de los alumnos son sólo levemente mayores al de escuelas similares que no implementaron la estrategia (Sotomayor, 2006). Por otro lado, el impacto de la asesoría

entregado a las Escuelas críticas o Prioritarias (2002-2007) no muestra resultados sostenibles en el tiempo (Vanni y Muñoz, 2008). Respecto a la estrategia de apoyo a Liceos Prioritarios (2006-2010) sólo tuvo efectos incipientes en los resultados de aprendizajes medidos en SIMCE (Asesorías para el Desarrollo, 2011).

En cuanto a iniciativas en el marco de la Ley SEP, la investigación relativa al impacto de los servicios de ATE en las escuelas, es escasa. Sin embargo la reducida investigación que se ha llevado a cabo hasta el momento, devela la complejidad de generar cambios positivos en los establecimientos, tanto a nivel de los procesos y prácticas de los establecimientos como en los resultados de aprendizaje medidos en SIMCE. Rojas (2010), muestra que el impacto en los resultados de aprendizaje del grupo de escuelas consideradas en su estudio en la mayoría de los casos no es significativo, y cuando lo es, es de pequeña magnitud. Asimismo, Contreras (2012), muestra que en los casos de su investigación, la ATE no genera dispositivos de aprendizaje en los docentes. De la misma manera, el estudio de casos de González (2011) entrega evidencia respecto de lo complejo de la sustentabilidad de los cambios generados a través del trabajo de la ATE en las escuelas.

Además de las dificultades para generar un impacto sostenible de la Asistencia Técnica educativa, se ha planteado la existencia de un problema anterior que es recurrente en las experiencias de intervención, la *resistencia* de los establecimientos hacia la asesoría. No existe una definición específica de la literatura especializada en ATE respecto de este fenómeno pero sí se describen las características y consecuencias que tiene en la intervención realizada. La resistencia se expresaría en la mala disposición de las escuelas a implementar la asesoría (Sotomayor y Dupriez, 2007), en un temor y rechazo hacia la asesoría (Bellei, 2010b). Esta situación tendría como consecuencia el retraso en el inicio de actividades (Sotomayor y Dupriez, 2007), dificultades durante la implementación de la asesoría (Asesorías para el desarrollo, 2011), y la necesidad de que las instituciones interventores desarrollen estrategias para enfrentarlas (Sotomayor y Dupriez, 2007; Bellei, 2010b; Asesorías para el Desarrollo, 2011).

Otra manera de abordar el concepto de resistencia, es en oposición al concepto de “empalme”. El empalme es entendido este como el “*encuentro entre dos lógicas*” la de la escuela y de la ATE (PNUD, 2004 en Fiabane 2009), o bien como el “momento inicial en el cual se encuentran el equipo asesor y la ATE”, momento que es clave para la definición de la relación entre la ATE y la escuela durante la asesoría (Bellei y González). El empalme se enuncia como condición fundamental para que la ATE y las escuelas comiencen a trabajar en torno a objetivos comunes referidos al mejoramiento escolar. De esta manera, el empalme podría entenderse como la situación opuesta a la resistencia.

Algunos ejemplos de iniciativas nacionales con antecedentes de *resistencia* por parte de las escuelas son: el programa de Escuelas Prioritarias (Sotomayor y Dupriez 2007; Fiabane,

2009; PNUD, 2009), el programa de Liceos Prioritarios (Asesorías para el desarrollo 2011) y programas de asistencia técnica reconocidos que han decidido implementar los sostenedores con recursos propios o por donaciones de alguna fundación (Bellei, 2010b).

La literatura que se refiere a la dinámica de la resistencia en las experiencias nacionales esbozan que las causas de este fenómeno parecen estar asociadas tanto al interventor (la ATE), al intervenido (la escuela), como a la relación entre ambos (Bellei, 2010b). A su vez, algunos estudios aplican la distinción entre aspectos subjetivos y objetivos (Asesorías para el Desarrollo, 2011).

Utilizando las distinciones anteriores, es posible realizar una agrupación de los factores vinculados al fenómeno de la resistencia que se describe a continuación. En primer lugar, es posible establecer un grupo de *factores objetivos asociados al interventor*: la forma en que la ATE llega a la escuela (Bellei, 2010b), las prácticas de la ATE al inicio de la asesoría, la organización del trabajo y la experiencia de la ATE en contextos similares (Asesorías para el desarrollo, 2011). En segundo lugar, es posible distinguir un grupo de factores subjetivos asociados al intervenido (la escuela): las expectativas de las escuelas, sus valores, las disposiciones iniciales del establecimiento respecto de la ATE (Bellei, 2010b; Asesorías para el desarrollo, 2011). En este mismo grupo se podrían incluir aspectos específicos encontrados en experiencias de Asistencia Técnica nacionales: la percepción del Asesor técnico como una amenaza (PNUD 2009; Fabiane et al, 2009; Sotomayor y Dupriez 2007), la oposición a asumir un proyecto de cambio con foco principal en los resultados del SIMCE (Sotomayor y Dupriez 2007) y las bajas expectativas de los cambios que se pueden producir con la ATE (PNUD, 2009). En tercer lugar, es posible establecer un grupo de factores que vinculan tanto al interventor (ATE) como al intervenido (escuela) y que relacionan dimensiones subjetivas: la calidad de la relación que se desarrolla entre ambos agentes, la conexión que se produce entre las particularidades de la escuela y la estrategia de la ATE.

Otro ámbito de interés para abordar el tema de la resistencia en las escuelas ante la Asistencia Técnica Educativa, es la evidencia respecto de los factores de eficiencia o calidad de las experiencias de ATE, entendiendo calidad como *“la capacidad demostrada las ATE para generar o sostener procesos de mejoramiento escolar en las escuelas asesoradas”* (Bellei y González, 2010: 46). Considerar esta evidencia puede ser útil para ampliar la mirada respecto a los aspectos asociados a la resistencia que actualmente se han identificado. La literatura señala que la calidad de la intervención se debe a una constelación de factores que tienen relación con cuatro dimensiones (en base a CIAE, 2009, Bellei 2010b; Bellei y González, 2010): i) *las capacidades iniciales* de la escuela, ii) el *encuentro* entre la ATE y la escuela, es decir *“la relación que construye la ATE con la escuela y la capacidad de ambos de confluir en un proyecto compartido de cambio”*

(Bellei, 2010b: 15), ii) *las prácticas de la ATE*, iv) *el rol que jueguen actores externos* del entorno institucional en la relación ATE-escuela.

Respecto a la primera dimensión, *las capacidades iniciales* de la escuela se menciona (Asesoría para el Desarrollo y PNUD 2004 en Bellei y González, 2010): i) la presencia de un proceso de mejoramiento previo, ii) la existencia de liderazgos pedagógicos; ii) expectativas favorables al aprendizaje de los estudiantes, iii) un clima de confianza al interior de la escuela.

Respecto a la segunda dimensión, *el encuentro* entre la ATE y la escuela se indica que es clave la forma en que llega la ATE a la escuela y las expectativas del establecimiento, el empalme que se produce entre las particularidades de la escuela y las estrategia de la ATE, y la calidad de la relación que se desarrolla entre ambos agentes (Bellei, 2010b).

Respecto a la tercer dimensión, *las prácticas de las ATE*, los principales factores de calidad que se han identificado son los siguientes (en base a CIAE, 2009; Bellei 2010b; Bellei y Gonzalez, 2010)

- i) *Conocer y diagnosticar las debilidades y fortalezas de la unidad educativa.*
- ii) *La metodología de trabajo de la ATE:* una metodología con especial énfasis en lo práctico ya que los docentes valoran las asesorías específicas que son capaces de abordar aspectos puntuales en los que se sienten más débiles. Un plan de asesoría con una estructura clara.
- iii) *Calidad profesional del trabajo de la ATE:* que el equipo que realiza la asesoría cumpla con lo programado, que trabaje coordinadamente y tenga presencia regular en la escuela.
- iv) *Foco en la generación de capacidades de los integrantes de la comunidad escolar:* que permitan que las escuelas aprendan a reflexionar sobre su propio desempeño.
- v) *Pertinencia - Flexibilidad:* es necesario que la ATE se conecte con los la realidad de la escuela, sus problemáticas, potencialidades, y por tanto tenga un grado de flexibilidad ante los intereses de la escuela.
- vi) *Material de apoyo:* la importancia de que la ATE entregue un material de apoyo que permita un trabajo directo con los alumnos. Esta herramienta es crucial para facilitar la comprensión de las estrategias por parte de los docentes y a su vez porque es considerada por los docentes como un aporte a su trabajo diario lo que mejora la disposición con el trabajo de la ATE.
- vii) *Coordinación de los tiempos de trabajo de manera consensuada entre la escuela y la ATE:* planificar actividades de la ATE de tal manera de definir tiempos para las actividades que hagan compatibles el cumplimiento del calendario escolar y el programa de la ATE.

- viii) *Competencias de los asesores, técnicas y sociales.* En cuanto a las *competencias técnicas* se menciona: Experticia en contextos similares, experticia en las áreas en las que se está realizando la asesoría, y en el trabajo en el aula, conocimiento de los lineamientos oficiales de la política educativa. Respecto a las *competencias sociales* se menciona: la capacidad de animar procesos de cambio, habilidades comunicativas del asesor, una actitud de reconocer a los actores de la escuela como “legítimos otros”, la cercanía y buena disposición a ayudar, una actitud que exprese un bajo control y alto apoyo.

Una parte de estos factores de calidad asociados a la práctica de la ATE se relacionan directamente con las estrategias que han emprendido algunos equipos de las Asistencias Técnicas para enfrentar las resistencias de las escuelas, lo cual nos habla de un posible vínculo entre las prácticas de la ATE y la resistencia de las escuelas que algunas ATE han sabido reconocer. Estas estrategias son las siguientes (Bellei, 2010b): i) flexibilidad máxima para adecuar los tiempos de asesoría a los tiempos de cada escuela, lo que se relaciona con el factor de calidad de *Pertinencia – Flexibilidad*, ii) cuidado con asegurar la calidad técnica y humana de los profesionales que trabajan con la escuela, lo que se relaciona con el factor de calidad *Calidad profesional del trabajo de la ATE*, iii) el cumplimiento con lo comprometido e impecabilidad en el trabajo, lo cual también se relaciona con el factor *Calidad profesional del trabajo de la ATE*, iv) sensibilidad y respuesta a necesidades urgentes que plantean los directivos y docentes, aunque no estuvieran previstas por el programa, lo cual se vincula con el factor de calidad de *Pertinencia – Flexibilidad*.

Respecto a la cuarta dimensión de los factores de calidad, el involucramiento de *actores externos del entorno institucional*, se menciona la importancia del involucramiento del sostenedor y las autoridades locales ministeriales en la realización de de Asesoría Técnica Educativa. En experiencias nacionales de programas emblemáticos como el Programa de escuelas prioritarias y el Programa de Liceos prioritarios, se concluye que el tipo de participación que tengan los sostenedores durante la asesoría es de gran relevancia para el éxito de ésta indicando que cuando hay falencias importantes en su participación y/o competencias, esto se transforma en un obstáculo para el logro de objetivos del programa. La investigación que evalúa el programa de Liceos Prioritarios (Asesorías para el Desarrollo, 2011), señala entre otras cosas, la necesidad de que los sostenedores tengan una participación en la asesoría que les permita identificar y solucionar, o al menos compensar algunas de las problemáticas que se presentan a la hora de implementar la asesoría, especialmente respecto de las plantas profesionales y recursos humanos disponible en las escuelas, indicando que no basta que sólo exista instancias informativas entre la ATE y los sostenedores. Asimismo, un estudio sobre establecimientos que participaron del programa de Escuelas Prioritarias (Fiabane, 2009) identifica como problema de la asesoría, la reducida comprensión y capacidad de los sostenedores de

apoyar la iniciativa de la ATE<sup>17</sup>, y por otro lado el poco respaldo que perciben los docentes y directivos de sus sostenedores. Por otro lado, la literatura nacional sobre el mejoramiento educativo de las escuelas indica la importancia de una adecuada relación entre el sostenedor y las escuelas en sus procesos de mejora, por ejemplo en términos de la colaboración y apoyo permanente del sostenedor hacia la escuela, la existencia de una relación fluida y sin mayores tensiones, el reconocimiento al trabajo de los docentes. (Raczynski y Muñoz, 2005).

Otro aspecto que aparece como relevante para lograr una experiencia de calidad de Asistencia Técnica Educativa, que tiene relación tanto con capacidades iniciales de la escuela como actores externos como el sostenedor, son las condiciones iniciales de contratación, negociación y tipo de participación que asumen los distintos actores en este proceso. Una participación activa de los directivos y docentes en estos procesos, en tanto se elabora un consenso respecto de la necesidad de contratar una ATE y se acuerda el tipo de ATE que se quiere contratar, facilita la aceptación del trabajo de la ATE en la escuela. En cambio cuando no existe participación de los directivos y/o docentes de esta decisión, la ATE se percibe como una imposición y una amenaza, lo que dificulta su posterior aceptación. (Contreras, 2012). Estos hallazgos son coherentes con la literatura nacional e internacional sobre mejoramiento escolar que señala la importancia de la participación de los docentes en las decisiones relativas al mejoramiento de la escuela puesto que esto aumenta su compromiso y hace más posible su éxito (Murillo, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005).

### **4.3 La noción de *realidad construida* y la importancia de los marcos contextuales para abordar el fenómeno de la intervención**

Al inicio de la sección anterior, planteábamos la dificultad de generar cambios educativos sostenibles en los establecimientos escolares por la imposibilidad de que estos cambios se asuman de manera automática al modo de una “receta” (Fullan, 2000, 2002), más aún considerando la *clausura operativa* de los sistemas sociales (Mascareño, 2007; Arnold 2008)

Desde la perspectiva de sistemas, Mascareño (2007) y Willke 2003 (en Mascareño 2007) postulan que el tipo de intervención que tiene mayores posibilidades de generar cambios en las organizaciones, es la *intervención de orientación contextual*. Lo fundamental de la intervención de orientación contextual es que debe constituirse como una *invitación* al sistema social que se intenta cambiar, una invitación que logre que el propio sistema re-

---

<sup>17</sup> Si indica que los sostenedores no cuentan con las capacidades técnicas para liderar la implementación, en monitoreo y evaluación del trabajo de la ATE en las escuelas

introduzca la propuesta de cambio y la incorpore en su operar sin interpretarla como una imposición de un externo (Mascareño, 2007). A partir de esto, resulta relevante preguntarse por cómo el intervenido (en este caso la escuela) recibe, interpreta y *construye realidad* respecto de esta invitación (propuesta ATE) y el interventor que hace llegar esta invitación (ATE). La inquietud por cómo se *construye realidad* entonces se vuelve relevante

Las visiones socioconstructivistas proponen que existen múltiples relatos o descripciones de la realidad, pero ninguno de ellos tiene más valor que los otros en tanto que son simplemente eso, una entre tantas descripciones posibles de la realidad. Por lo tanto la realidad no se comprende como una realidad objetiva sino que como una realidad construida, pero que no por eso deja de ser real (Arnold y Robles, 2004). Por lo tanto, la manera de acceder a la realidad es diversa, va a depender de la posición del sistema observado (Watzlawick, 1985).

Una manera de entender la imposibilidad de acceder a la realidad en sí misma, es por medio de la distinción entre *mapa y territorio* que utiliza Bateson (1991). Este autor plantea que sólo podemos acceder a la realidad, al *territorio*, por medio de la construcción de *mapas del territorio*, codificaciones respecto del territorio que se dan en el plano del lenguaje. De esta manera, la idea que tenemos de la realidad, sería sólo una representación de la realidad, al igual como un mapa es una representación gráfica de un territorio. Al hacer la analogía entre la ATE y la escuela, el mapa sería la descripción, la representación que tiene la escuela respecto de la ATE.

A partir de la aseveración de que no existe una sola descripción del mundo surge una nueva pregunta: por qué se hace una descripción y no otra. Una manera de abordar esta es mediante el concepto de contexto, cuál es el contexto sobre el cual se posicionan los actores para hacer una descripción de la realidad y no otra.

Para aproximarse a la noción de contexto, es útil el concepto de *marco* que introduce Goffman (2006). El autor explica que en el contexto de una interacción, los actores presentes utilizan un marco de referencia que les permite interpretar lo que está sucediendo, y según el marco utilizado será cómo analicen lo sucedido y actúen de una manera u otra, *“un marco es aquello con lo que una persona da sentido a un encuentro y con lo que maneja una franja de vida (stript of life) emergente”* (Goffman, 2006: IV). Bateson (1991), por su parte, menciona la existencia de *“marcos psicológicos”* que orientan la interpretación de los eventos comunicativos que están sucediendo en una determinada interacción, aclarando que estos contextos no corresponden a algo externo a los individuos, sino que se constituye en las relaciones, en la situación interactiva que involucra a los individuos.

Por otra parte, los teóricos de la perspectiva sistémica, relevan el concepto de sentido para comprender el operar de los sistemas sociales, según Luhmann (en Corsi, Esposito y Baraldi, 1996), “*el sentido es la premisa para la elaboración de toda experiencia*” (Corsi et al., 1996: 146). El sentido delimita la observación del sistema “fija los vínculos de información de los sistemas que los constituyen”, es la forma de selección de los sistemas sociales y psíquicos, es decir, determina aquello que “lee”, “no lee” del entorno, y determina además qué interpretación le da a lo que “lee” del entorno según Luhmann (en Corsi et al., 1996).

Tanto los conceptos de *marco de referencia* de Goffman, de *Marco Lógico* de Bateson, y de *Sentido* de Luhmann, comparten la idea de que existe algo que orienta las acciones e interpretaciones de los actores o sistemas. En el caso de los autores que se posicionan desde la perspectiva sistémica o socioconstructivista, plantean que estos marcos, se construyen desde los propios sistemas y que esa es la manera en la que se obtiene una descripción de la realidad.

Ahora bien, esto puede ayudarnos a comprender por qué los sistemas, en este caso las escuelas, tienen un modo particular de interpretar la ATE y su invitación (programa de asesoría) que va a depender del sentido o marco particular que guía su construcción de realidad. A su vez, esto nos sirve para comprender cómo se interpretan contextos externos al sistema, por ejemplo la política educativa que rodea una intervención desarrollada en un establecimiento escolar, y cómo la interpretación de esta (de la política educativa) a su vez puede determinar la interpretación de la intervención.

Estos planteamientos tienen coherencia con algunos hallazgos empíricos encontrados en la experiencia Asistencia Técnica Educativa nacional.

Un buen ejemplo de cómo la interpretación de las escuelas respecto de la política educativa puede influir su interpretación respecto a la intervención que enmarca es el programa gubernamental de Escuelas críticas. Este programa tenía como objetivo trabajar con las escuelas vulnerables con menores puntajes SIMCE de la Región Metropolitana, y mediante el apoyo de una asesoría técnica educativa externa, aumentar significativamente sus resultados SIMCE. El “mensaje” en el cual se enmarcaba esta asesoría, la idea de intervenir a las escuelas “más críticas” de la región, generó una interpretación de la política como un deseo de estigmatizar a las escuelas, lo cual a su vez implicó que la asesoría se interpretara como algo negativo. Esto tuvo como consecuencia una resistencia inicial importante de las escuelas hacia la asesoría (Fiabane, 2009; Sotomayor y Dupriez, 2007). Ante esta situación, desde el gobierno se tomó la decisión de cambiar el nombre del programa, dándole el nuevo título de “Escuelas prioritarias”. Otros estudios más recientes también dan señales de la importancia del mensaje de la política

pública y cómo éste es recibido por las escuelas pero no ahondan en este tema específicamente (Contreras, 2012; Assael et al., 2011).

## V. METODOLOGÍA

### 5.1 Tipo de estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo- comprensivo. Descriptivo porque pretendió identificar y describir aquellos factores que influyen en la generación de una relación de resistencia/no resistencia. Comprensivo porque tuvo el propósito de comprender y analizar cómo es que estos factores operan en la escuela de tal manera de influir en la generando una resistencia hacia la ATE.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo mixto, ya que se utilizan técnicas de recopilación cualitativas y cuantitativas. Sin embargo, hay que precisar que el foco está en lo cualitativo en tanto la información cuantitativa se utiliza de manera complementaria a la información cualitativa. El uso del instrumento cuantitativo tenía el propósito lograr los insumos para cumplir uno de los objetivos específicos, aquel referido a describir la satisfacción-evaluación de las escuelas respecto al desempeño de la ATE. Este instrumento permitía obtener insumos para una descripción más específica de la evaluación distintos aspectos del desempeño de la ATE.

Ahora bien, se afirma que este estudio pone su foco en lo cualitativo, pues no tiene pretensiones de hacer generalizaciones extrapolando las conclusiones del estudio, ni realizar mediciones que permitan estimar magnitudes de los aspectos que aborda el estudio (en este caso, factores relacionados con la resistencia/no resistencia de la escuela), características típicamente de los estudios cuantitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Lo que se pretendía era abordar los factores que influyen en la generación de resistencia/no resistencia en las escuelas pero realizando el análisis desde las distinciones, e interpretación de las propios actores de las escuelas. Para este propósito resultaba clave la aproximación desde lo cualitativo ya que el enfoque cualitativo permite aproximarse al fenómeno de estudio a partir del punto de vista y experiencia de los propios actores involucrados (Hernandez, Fernández y Baptista, 2006). A su vez, permite abordar una dimensión subjetiva de los fenómenos, la cual asume que existen sujetos observadores de la realidad, y que por tanto la realidad que construye el sujeto depende de su propio *esquema observador* (Canales, 2006).

En el marco de este estudio con una metodología mixto pero con énfasis en lo cualitativo, se realizó un estudio de casos colectivo de tipo comparativo basado en dos grupos de escuela, un grupo de escuelas con resistencia a la ATE y otro grupo sin resistencia a la ATE. La elección de esta modalidad, se debió a que la comparación de estos dos grupos, es decir, el reconocimiento de aspectos comunes y diferenciados en la experiencia con ATE, se asumió como estrategia clave para identificar y analizar los principales factores influyentes en la generación de resistencia, entre ambos grupos de escuelas. De esta manera, el valor de cada caso era de tipo instrumental, en tanto no interesa el caso en sí mismo, sino que la comparación con el resto de las escuelas.

## 5.2 Muestra del estudio

Para la elección de los casos del estudio, se consideró en primer lugar aquellos criterios que permitieran concretar la realización de un estudio de casos comparativo entre un grupo de escuelas con resistencia a la ATE y otro grupo sin resistencia a la ATE. En segundo lugar se incorporan criterios que permitían analizar dimensiones que desde la literatura aparecían relevantes para abordar el problema de estudio. En este sentido, dado a que los antecedentes recopilados indicaban que parte de los factores podían estar vinculados a las prácticas de la ATE, y a las dinámicas contextuales referidas al sostenedor, no sólo tenía relevancia la elección de las escuelas sino que también la elección de las ATE y la dependencia administrativa de las escuelas por lo que también se definieron criterios muestrales que consideraran estos ámbitos.

A continuación se describe en detalle los criterios de selección de la muestra que se utilizaron.

La estrategia para seleccionar la muestra siguió una secuencia específica. En primer lugar se seleccionó a las ATEs, y posteriormente a las escuelas.

- **Criterios de selección de la ATEs:**

- **Realización de asesorías en el marco de la ley SEP:**

Dado que el objetivo del estudio era indagar en los factores de resistencia/no resistencia en el marco legislativo de la ley SEP, uno de los requisitos era que la ATE hubiese realizado asesorías que eran financiadas con recursos SEP.

- **Trabajo profesional:**

La ATE debía mostrar ciertos rasgos mínimos de seriedad y profesionalidad<sup>18</sup>. Con este criterio se buscaba descartar ATEs que tuvieran una forma de trabajo visiblemente alejada

---

<sup>18</sup> Esto se evaluó a partir de la información pública respecto a la ATE en el registro nacional de ATEs proporcionado por el MINEDUC y el relato respecto a la forma de trabajo realizado en la primera entrevista

de lo profesional puesto ya es sabido a partir de lo señalado en la literatura especializada que este es un factor que dificulta la buena recepción de la escuela hacia la asesoría y le éxito en su implementación.

- **Diversidad entre las ATEs:**

Dado a que desde la literatura se indicaba como aspectos claves dentro de los factores de éxito de la experiencia con ATEs, las prácticas y acciones de la ATE, se consideró en la muestra distintos “tipos” de ATE (según tipo de institución y nivel de experiencia realizando asesorías) bajo la hipótesis que sus prácticas y acciones podían diferir entre sí. De esta manera, una de las ATEs seleccionada fue una institución privada con una trayectoria importante de asesorías en el tiempo (ATE1). Otra de las ATE seleccionada fue una institución privada, pequeña, con una trayectoria menor de asesorías que la primera ATE descrita (ATE2). La tercera ATE seleccionada fue una institución perteneciente a una universidad reconocida en el ámbito educativo, con una experiencia importante en la asesoría técnica educativa (ATE3)

• **Criterios de selección de las escuelas**

- **Escuelas cuya contratación de la ATE se enmarcara en la ley SEP**

Dado que el foco del estudio era abordar el fenómeno de resistencia/no resistencia de las escuelas hacia la ATE en el marco de la ley SEP, era un requisito que las escuelas hubiesen contratado el servicio de la ATE con dineros SEP.

- **Diversidad respecto a la situación de resistencia frente a la ATE**

Dado que interesaba comparar establecimientos con y sin resistencia hacia la ATE, un criterio de extrema relevancia para la selección de escuela fue que el total de la muestra de establecimientos escolares seleccionados hubiesen tanto escuelas con resistencia hacia la ATE como escuelas sin resistencia hacia la ATE. La estrategia para identificar escuelas con ambas situación de resistencia fue por medio de la información recabada en la primera entrevista de contacto con la ATE. En esta entrevista, se les consultó sobre aspectos que permitiera dar cuenta de la existencia/no existencia de resistencia por parte de las escuelas. El criterio utilizado para definir la existencia/ausencia de resistencia se basó en la identificación de un aspecto mencionado en la literatura nacional que alude a las experiencias de resistencia: una disposición negativa de parte de las escuelas hacia la ATE que dificultara la implementación de la asesoría. Concretamente se les preguntó a los representantes de la ATE si se habían visto en la necesidad de modificar sus acciones o sus tiempos de trabajo con motivo de la mala disposición de las escuelas respecto a la asesoría.

---

de contacto. Específicamente se observó si existía un plan de trabajo claro y coherente respecto a las actividades realizadas en la escuela, y si forma general de trabajo de la ATE parecía profesional

- **Diversidad en la dependencia de los establecimientos.**

Dado que uno de los factores de éxito en la implementación de asesorías técnicas educativas enunciadas desde la literatura era el rol jugado por el sostenedor y la relación del sostenedor con sus escuelas, se decidió incorporar escuelas con distinto tipo de sostenedor, sostenedores municipales y sostenedores privados que reciben subvención del estado<sup>19</sup>.

- **Ubicación geográfica**

Por motivos de recursos económicos y de tiempo, un requisito práctico fue el de ubicación geográfica de las escuelas; éstas debían encontrarse dentro de la Región Metropolitana o cerca de ésta (V región).

**Síntesis muestra ATE-Escuelas:**

ATE 1 (institución privada con extensa trayectoria)		ATE 2 (institución privada con trayectoria reducida)		ATE 3 (institución académica con extensa trayectoria)
Escuela QA (con resistencia) (municipal)	Escuela M (con resistencia) (municipal)	Escuela BO (sin resistencia) (particular subvencionada)	Escuela UD (sin resistencia) (particular Subvencionada)	Escuela SS (sin resistencia) (Particular Subvencionada)

### 5.3 Técnicas de recopilación de información

• **Entrevistas:**

La entrevista se caracteriza por *“ser encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bogdan, 1992:101). En este estudio es vital acceder a la perspectiva de los involucrados en tanto se quiere comprender cuáles son los factores y de qué manera están influyendo en la relación de resistencia/no resistencia que tiene la escuela con la ATE, por ello se escogió la entrevista como una de las técnicas de recolección de información. Se utilizó la entrevista semi-estructurada dado a que interesaba ahondar en ejes temáticos específicos definidos en base a las hipótesis que definieron en el estudio.

Se realizaron entrevistas individuales y entrevistas grupales. Para el caso de los directivos de las escuelas se realizaron entrevistas individuales puesto que las diferencias de cargo entre los directivos (director y jefatura técnica) podían sesgar la opinión de alguno de los

<sup>19</sup> Los sostenedores privados sin subvención del estado no pueden suscribirse a la ley SEP, y por tanto quedan descartados de la muestra.

actores<sup>20</sup>. Respecto al equipo de la ATE, también se realizaron entrevistas individuales, incluso en aquellos casos en los que se entrevistaron a más de una persona del equipo (dos escuelas), por un criterio de tipo práctico (dificultad horaria para coordinar a las personas del equipo). Para el caso de los sostenedores (o bien representantes<sup>21</sup> del sostenedor), en los casos en que había más de una persona que estuviera interesada en participar y que a su vez pareciera tener conocimiento sobre la escuela y la experiencia con la ATE (dos de cinco escuelas), se realizaron entrevistas grupales. En síntesis se realizaron entrevistas individuales a los directivos de las escuelas (director, y jefatura técnica-UTP), entrevistas individuales o grupales a los sostenedores o sus representantes, y entrevistas individuales a miembros del equipo de la ATE.

- **Grupos focales:**

El grupo focal permite acceder al conjunto de “saberes” con que los actores se orientan en sus acciones. Es una técnica privilegiada para estudiar las “racionalidades” o lógicas de acción de un grupo determinado, ya que de alguna manera permite comprender la acción al interpretarla desde la perspectiva del actor colectivo que la realiza (Canales, 2006, Canales y Peinado, 2006). Dado que en este estudio interesa identificar los factores que influyen en generación de una relación de resistencia/no resistencia hacia la ATE, desde la perspectiva de las escuelas, es de gran utilidad una técnica que permita aproximarse a la comprensión de la lógica que hace que los actores colectivos actúen como actúan, en este caso la resistencia que generan los docentes respecto de la ATE. Por lo tanto se realizó un grupo focal con docentes en cada una de las escuelas del estudio. La muestra de docentes que participó en los grupos focales, se definió en base a la existencia de participación directa en el programa de asesoría técnica, y se encontraran disponibles en el horario acordado con el director para la realización de la actividad.

- **Cuestionario:**

A la luz de un antecedente práctico: el reducido tiempo con el que se cuenta para aplicar instrumentos de tipo cualitativos en las escuelas y con los sostenedores (por lo general no más de una hora), se aplicó un instrumento cuantitativo, un cuestionario. Esto con el fin de asegurar la obtención de información respecto a temas específicos relevados desde la literatura. De esta manera fue posible generar una pauta de entrevista-grupo focal menos estructurada, que diera posibilidad a la emergencia de temas particulares de la escuela

---

<sup>20</sup> A su vez esta decisión tuvo relación con un criterio práctico de disponibilidad de los entrevistados puesto que en los establecimientos escolares resulta difícil disponer del tiempo de dos directivos de la escuela de manera simultánea debido a los problemas contingentes y no contingentes que deben resolver durante el día.

<sup>21</sup> En el caso de las escuelas municipales no se entrevistó a los sostenedores directamente (alcaldes) sino que a los jefes del departamento de educación de la municipalidad por tener información más específica respecto a las experiencias de Asistencia Técnica Educativa de las escuelas.

que no estuvieran considerados de antemano, y a su vez permitió priorizar en aspectos que era necesario abordarlos de manera cualitativa.

Hay que precisar que gran parte de los cuestionarios utilizados en el estudio, no responden a una elaboración propia ya que la mayoría de sus preguntas son extraídas de un instrumento del Mineduc que tiene por finalidad evaluar el nivel de satisfacción de las escuelas y sus sostenedores respecto al servicio de asistencia técnica que han recibido los establecimientos<sup>22</sup>. Se decidió utilizar como base principal este instrumento puesto que contenía un número importante de preguntas que eran de interés para el estudio, básicamente relativas a la evaluación de desempeño de la ATE en las áreas que desde la literatura se consideran claves para el desarrollo y éxito de las asesorías, como cumplimiento de la ATE con lo comprometido, la metodología de trabajo utilizada por la ATE entre otros<sup>23</sup>. Además se incorporaron al cuestionario preguntas de elaboración propia relativas al acuerdo inicial de los directivos y docentes con la inversión de recursos SEP en ATE, y preguntas sobre características generales de la escuela. Se construyó una versión de cuestionario para el sostenedor, director y docentes (el instrumento del Mineduc no considera una versión para los docentes)

El cuestionario se diseñó de tal manera que implicara un tiempo reducido en su aplicación (alrededor de 5 minutos). Se entregaba a los participantes de las entrevistas o grupo focal al inicio de éste, de tal manera de si ocurría algún imprevisto que implicara reducir los tiempos para la realización de la entrevista o grupo focal, o bien el retiro de algún antes de lo planificado, se contara con este insumo de base.

- **Síntesis del total instrumentos aplicados<sup>24</sup>:**

Entrevistas individuales y grupales	Grupos Focales	Cuestionarios
22	5	45

---

<sup>22</sup> Para más información se puede revisar el siguiente sitio web del Mineduc:

[http://www.registroate.cl/site\\_buscadore/buscador/inscripcion\\_encuesta\\_instrumentos.php?logout=1](http://www.registroate.cl/site_buscadore/buscador/inscripcion_encuesta_instrumentos.php?logout=1)

<sup>23</sup> Para conocer en detalle las preguntas que se utilizaron del cuestionario del Mineduc, dirigirse al Anexo B, apartado B.3 Cuestionarios.

<sup>24</sup> Para conocer más detalles de la aplicación de instrumentos aplicados, por ejemplo la cantidad de instrumentos aplicados según tipo de escuelas (con resistencia y sin resistencia), o por cada escuela, ir al Anexo, B. Aspectos metodológicos.

## 5.4 Análisis de la información

### - Análisis con foco central en los docentes

Se decidió que el actor central para analizar la resistencia/no resistencia serían los docentes puesto que según la literatura especializada en ATEs y mejoramiento y cambio educativo, los docentes son actores centrales tanto para el éxito de la asesorías (Contreras 2012; Bellei y González, 2010) como para el mejoramiento escolar en general (Fullan, 2002; Murillo, 2004). A su vez, los docentes son los actores que en general muestran mayor resistencia a las asesorías en las experiencias nacionales (PNUD, 2009), por lo que resultaba relevante poner el foco en estos actores. Sin embargo, se decidió mantener la referencia a la escuela y no sólo al docente, bajo la hipótesis de que pueden existir condiciones específicas de la escuela, tanto respecto de dinámicas internas como de condiciones particulares de la implementación de la asesoría, que pueden ayudar a comprender la resistencia/aceptación hacia la ATE.

### - Análisis de contenido en base a ejes temáticos

En las distintas etapas de análisis, se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo. Se utilizó esta técnica por considerarse una técnica que permite tanto un análisis descriptivo del fenómeno estudiado como un análisis interpretativo que vaya más allá de los contenidos explícitos (López, 2003). Este análisis se realizó en base a los ejes temáticos definidos previamente a partir de las hipótesis de trabajo y de aquellos ejes emergentes. Para ello se realizó un trabajo de codificación de las transcripciones literales correspondientes a las entrevistas de tipo individual e individual, y grupos focales realizados, utilizando el software estadístico Nvivo9.

### - Análisis comparativo:

La estrategia para abordar el fenómeno estudiado fue la comparación de dos grupos de escuelas, uno con resistencia hacia la ATE y otro sin resistencia hacia la ATE. Se escogió esta estrategia con el supuesto de que la identificación y análisis de las similitudes y diferencias entre ambos grupos, entregarían información relevante para determinar los factores que estaban contribuyendo a la generación de una relación de resistencia/no resistencia de las escuelas hacia las ATE. Este análisis comparativo se constituyó en tres etapas:

#### i) *Confirmación de la clasificación de escuelas en los grupos de resistencia/no resistencia*

Como se señaló en el punto referido a los criterios muestrales de las escuelas, en la primera etapa de selección de la muestra se identificó escuelas con resistencia y sin resistencia a partir del relato inicial de las ATE, que se dio en la primera entrevista de contacto. Sin embargo, era necesario confirmar la clasificación de las escuelas, lo cual se realizó a partir del análisis de contenido de las entrevistas de los distintos actores. En esta etapa se hace un análisis por escuela considerando el conjunto de entrevistas asociados a

la escuela, identificando aspectos que permitieran definir un escenario de resistencia/no resistencia según el concepto de resistencia que se utilizó al inicio de la investigación: una disposición negativa de parte de las escuelas hacia la ATE que dificultara la implementación de la asesoría.

*ii) Identificación de patrones comunes al interior de cada grupo de escuelas*

En esta etapa se hizo un esfuerzo por identificar patrones comunes entre las escuelas clasificadas en base a los ejes temáticos del estudio. De esta manera, se indagó en si los elementos que desde la literatura aparecían como relevantes para abordar la resistencia/no resistencia, se presentaban de la misma la misma manera al interior de cada grupo de escuelas.

*iii) Comparación entre ambos grupos de escuelas*

En esta etapa se comparó el “patrón común” identificado en cada grupo de escuelas, entre ambos grupos analizando las similitudes y diferencias. La identificación de diferencias claramente marcadas entre ambos grupos se utilizó como estrategia de análisis para reconocer qué era lo “distinto” en cada grupo de escuelas que influía en la generación de resistencia/no resistencia, y por tanto como insumo fundamental para concluir sobre cuáles eran los elementos que estaban haciendo la diferencia entre la existencia de una dinámica de resistencia/no resistencia. Por otro lado, se hizo un análisis de las similitudes entre ambos, lo que se utilizó para concluir respecto a los elementos que no generaban una diferencia en la generación de resistencia/no resistencia en las escuelas.

**- Análisis descriptivo de frecuencias y generación de índices:**

Para el caso del cuestionario, sus respuestas fueron ingresadas al programa de análisis estadístico SPSS 19. Se realizó principalmente un análisis descriptivo de frecuencias. A su vez, para algunos temas específicos de la encuesta, aquellos en los que se consideró útil para el análisis de información, y que las condiciones metodológicas lo permitieran<sup>25</sup>, se generaron índices. Los índices generados fueron los siguientes: *índice de Cumplimiento con los aspectos comprometidos, Índice de Desempeño del equipo técnico, Índice de Flexibilidad de la ATE, Índice de Satisfacción Global*

---

<sup>25</sup> Se realizaron índices en aquellas temáticas que además de tener una especial relevancia conceptual para el análisis, contaran con más de dos preguntas. A su vez las categorías de respuesta debían estar en la misma escala o equivalente. También se realizó un análisis de correlación se r spearman para confirma la existencia de una correlación significativa entre las variables que interesaba agrupar en el índice No se hizo utilizó la metodología de análisis factorial u otra para la generación del índice por el reducido N con el que se contaba (45) y a su vez porque el principal criterio que interesaba era el conceptual (pertinencia conceptual de las variables a agrupar)

## 5.5 Aspectos éticos

Se hizo entrega de un consentimiento informado a todos los participantes de la investigación en el cual se le indicaba el objetivo de la investigación, el tipo de participación solicitada a los actores, el uso estrictamente académico de la información, y la confidencialidad de la información resguardando el nombre de las personas e instituciones participantes. Sólo posteriormente al conocimiento y acuerdo de los actores con los aspectos presentados en el consentimiento, se procedía a realizar las actividades conducentes a la recopilación de información.

Para el caso de las escuelas que lo solicitaron se hizo entrega de una carta formal de invitación a participar en la investigación en la cual se detallaba el propósito de la investigación y las actividades específicas que implicaba la participación en la investigación.

## VI. RESULTADOS

### 6.1 Ampliando el concepto de resistencia: Resistencia explícita v/s Resistencia implícita

La definición que se utilizó el inicio del proceso de investigación, previo a la recopilación de información y análisis de ésta, se articulaba en torno a una dimensión empírica de tipo “material o físico”: la constatación de si la ATE había necesitado o no modificar de manera importante su plan de trabajo producto de la disposición negativa y discurso de oposición evidente de la escuela que dificultaba o impedía la realización de las actividades. Sin embargo, luego de analizar la información, a la luz de los hallazgos encontrados, se hace necesario complejizar esta definición e incorporar nuevos elementos. Estos nuevos elementos tienen relación con la comprensión de que la forma en la que se presenta la dinámica de resistencia puede ir variando en el tiempo, adquiriendo características distintas al inicio de la asesoría respecto del final de ésta. Los resultados de la investigación permiten afirmar que existen dos tipos de resistencia: *la Resistencia explícita y la Resistencia implícita*.

El aporte de incorporar la noción de resistencia implícita, es que permite observar otro tipo de resistencia, que pese a ser menos visible que la resistencia por mantenerse a nivel “del sentido” (dimensión subjetiva) de los actores y no tener consecuencias a nivel de una acción que dificulte la implementación de la asesoría, eventualmente sí puede tener efectos en la apropiación de las estrategias de la ATE. Y esto a su vez en la sustentabilidad de las mejoras que provoque la ATE, tema de interés en el ámbito del cambio y el mejoramiento escolar. Si bien en la literatura sobre la Asesoría Técnica educativa ya se reconocen ciertos elementos alusivos a una dimensión subjetiva de la resistencia como las expectativas, disposición inicial, valores de la escuela (Asesorías para el Desarrollo, 2011, Sotomayor y Dupriez, 2007), éstas tienden a vincularse a las consecuencias “físicas” de esta resistencia; la dificultad de realizar las actividades de la asesoría según la programación y objetivos planificados. Por ello las resistencias que son motivos de análisis son aquellas resistencias de tipo más visibles, aquellas que evidentemente necesitan de acciones específicas para poder desarrollar la asesoría de manera regular. Por otra lado, la resistencia se ha vinculado principalmente a un proceso que se desarrollaba al inicio de la asesoría al que también se le llama “empalme” (Bellei 2009, Fiabane, 2009, Asesorías para el Desarrollo, 2011, Sotomayor y Dupriez, 2007).

La identificación de *resistencia implícita*, implica que la resistencia no necesariamente está vinculada a una consecuencia de tipo física y de fácil observación por parte del resto de los actores, y que a su vez temporalmente, puede ubicarse incluso en el último periodo de

la asesoría. Como indicábamos anteriormente este antecedente es relevante para trabajar los temas de apropiación de la propuesta y finalmente su sustentabilidad.

- **Resistencia explícita**

Un primer tipo de resistencia es la *resistencia explícita*, que se expresa en una actitud de oposición que opera a nivel de la acción, y por tanto tiene consecuencias en un *nivel material o físico*: impedir la realización de actividades de la ATE, o dificultarlas de tal manera que el equipo de la ATE perciba que no se están cumpliendo los objetivos planteados para el programa. Este tipo de resistencia releva por tanto una dimensión activa, una disposición y acciones específicas que dificultan la realización de la asesoría.

Si bien este tipo de resistencia considera aspectos de un nivel subjetivo vinculado al discurso de oposición de los actores hacia la asesoría, su principal característica es que es un discurso visible, que se hace llegar a las autoridades de la escuela y/o sostenedor y al equipo de la ATE. Esta visibilidad del discurso de oposición de los actores, es que la ATE se ve obligada a modificar su acción y elaborar estrategias que permitan reducir este discurso de oposición que tiene implicancias en la dimensión material de la asesoría (el poder realizar las actividades de la manera planificada). Otra característica de este tipo de resistencia que se identifica en los resultados de esta investigación y en la literatura sobre ATEs, es que parece estar asociada con mayor frecuencia al inicio de la asesoría o bien en un primer periodo de la asesoría.

Los aspectos descritos anteriormente se reflejan en uno de los dos grupos de escuelas (QA-M), grupo que en el momento de seleccionar la muestra se consideró “resistente”. En estas escuelas existe un discurso de oposición visible durante el primer periodo de la asesoría. El propio equipo de la ATE señala que existe una mala disposición y una queja permanente hacia la asesoría en una primera etapa. Indican que los docentes se niegan a realizar las actividades que plantea la asesoría y se generan enfrentamientos verbales importantes con los asesores que visitan la escuela. A su vez, los sostenedores y directivos de las escuelas, señalan que en esta primera etapa de la asesoría, los docentes de ambas escuelas y directivos de una de ellas les hacen saber a sus respectivas autoridades (los docentes a sus directivos, y los directivos a los sostenedores), su disconformidad con la contratación de la asesoría.

Esta situación de resistencia explícita también se refleja en que la ATE (que es la misma para ambas escuelas) se ve obligada a modificar el plan inicial de asesoría. La ATE debe postergar ciertas actividades y generar un plan estratégico para disminuir la resistencia y de esta manera, poder implementar las actividades de la asesoría. Las estrategias que utiliza la ATE para disminuir la resistencia en las escuelas son las siguientes: i) realizar sucesivos cambios de los asesores que trabajan con la escuela hasta encontrar una

asesora que logra establecer cierto acercamiento con los docentes<sup>26</sup>, esta es la asesora la que destinan de manera permanente a ambas escuelas, ii) plan de sensibilización en las escuelas. En el caso de la escuela QA, esto debe hacerse tanto con los directivos como con los docentes. Este plan de sensibilización consiste en que la asesora hace un conjunto de sesiones con los docentes en las que explica en detalle los aportes de la asesoría a los desafíos y metas que tienen para adelante en el contexto de ley SEP. A su vez, les presenta estrategias metodológicas concretas para demostrarles la utilidad de la propuesta para su trabajo en aula. Por otro lado se hace un trabajo personalizado de identificar las debilidades y fortalezas de cada docente, iii) Postergación de actividades eventualmente conflictivas para los docentes: se aplaza la observación de clases hasta no haber logrado cierta sensibilización de los docentes respecto a los potenciales beneficios de esta actividad.

Ahora bien, luego de este primer periodo de *Resistencia explícita*, tanto el equipo de la ATE como los sostenedores y directivos, indican que esta resistencia disminuye significativamente. Esto lo reflejan en que los docentes acceden a realizar las actividades, y con una actitud menos confrontacional que la que se tenía al inicio de la asesoría. Esta disminución significativa de la resistencia la atribuyen a i) la generación de confianzas con los docentes que logra la asesora, ii) los docentes empiezan a comprender el aporte del programa a su quehacer en el aula.

Por otro lado, hay un segundo grupo de escuelas (SS, UD, BO) en los que no se identifica una resistencia de tipo explícita (ni tampoco implícita como se detallará en el siguiente apartado de *Resistencia Implícita*). Si bien existen algunas reticencias por parte de los docentes al inicio de la asesoría, éstas son muy acotadas en el tiempo y no implican modificaciones importantes en la programación de la ATE. Estas reticencias se deben a tres motivos: i) el tiempo extra de trabajo que pensaban que implicaría la realización de la asesoría (SS, BO), ii) la incertidumbre parcial respecto a sí la propuesta metodológica de la ATE sería útil y pertinente para trabajar con los alumnos de la escuela (UD, BO), iii) las altas exigencias en cuanto al ritmo de trabajo y la densidad de los contenidos a trabajar (BO, UD).

Respecto al primer motivo de reticencia (tiempo extra de trabajo) esto se soluciona porque en el caso de una escuela, el horario global de trabajo con la ATE se reduce en un acuerdo entre la ATE y la escuela<sup>27</sup>, y en otro caso, la escuela determina que las sesiones de trabajo a realizarse fuera horario de trabajo de aula, se hicieran en un horario en el que

---

<sup>27</sup> En el caso de esta escuela, lo que se hace es reducir los espacios de “recreo” de los docentes, y las sesiones de la capacitación se hacían de manera más continuada, se condensaban los contenidos y ejercicios a realizar en menos tiempo.

los docentes igualmente debían permanecer en la escuela (horario del consejo de profesores). Respecto al segundo motivo de reticencia (incertidumbre respecto a utilidad y pertinencia de la propuesta), según lo descrito por los asesores y directivos, a medida que realizan las primeras sesiones de la asesoría, los docentes comienzan a percibir que las estrategias metodológicas y materiales para su aplicación podían ser útiles para el trabajo de aula con los alumnos, lo cual los motiva a seguir trabajando pues se considera un aporte. En cuanto al tercer motivo de reticencia (altas exigencias en el ritmo de trabajo), este se soluciona por la flexibilidad de que los docentes priorizaran por las unidades que eran de mayor interés según las dificultades que tenían los estudiantes, y a la vez se flexibilizó en términos de reducir la exigencia de los tiempos para trabajar cada unidad entendiendo había un primer periodo de familiarización de los docentes con la metodología de trabajo propuesta.

Por lo tanto lo que ocurre en estas escuelas, es que con pequeñas modificaciones al programa por parte de la ATE, y algunas acciones de la escuela que también flexibilizan ciertas condiciones de la implementación de la asesoría (ej: adecuar horarios de trabajo de la ATE para mayor comodidad de los docentes), las reticencias de los docentes tienden a desaparecer, evitando que se genere una *resistencia explícita* por parte de las escuelas. De esta manera, se observa que los docentes no identifican problemas “graves” respecto a la asesoría y su propuesta que no puedan solucionarse en base a algunos ajustes, que es lo que finalmente se hizo.

- ***Resistencia implícita:***

Un segundo tipo de resistencia que se identificó en esta investigación, es una resistencia de *tipo implícito*, o pasiva, que opera a nivel del *sentido* de los actores. Este tipo de resistencia no tiene consecuencias a nivel material o físico, ya que no impide o dificulta la realización de las actividades planificadas por el programa, sin embargo, está presente en la “*construcción de realidad*” o “*mapa*” que tiene la escuela respecto de la ATE. Se reconocieron dos dimensiones alusivas a esta resistencia implícita. La primera dimensión es el *juicio final* que hacen las escuelas respecto de la ATE, que se observó mediante la disposición a seguir trabajando o no con la ATE y la satisfacción-evaluación global que se hace de la ATE medido en el índice de *Satisfacción global*<sup>28</sup> con la ATE. La segunda dimensión se identificó en el *significado* que le atribuye la escuela a la ATE lo que se observó mediante las distinciones que hacían en las escuelas respecto a la ATE.

---

<sup>28</sup> Este índice se elaboró a partir del cuestionario aplicado a los sostenedores, directivos y docentes de las escuelas que participaron de las entrevistas o grupo focal. Se calcula un valor del índice por cada actor de cada escuela. El índice considera las preguntas de: *Calificación del servicio ATE*, *La Conformidad con el desempeño del equipo ATE*, y *Conformidad con los resultados de la asesoría*. El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 1 del Anexo

Este tipo de resistencia expresado en las dimensiones anteriormente detalladas está presente en uno de los grupos de la muestra (QA, M), el cual corresponde al mismo grupo donde se detectó una resistencia explícita al inicio de la asesoría.

En cuanto a la primera dimensión relativa al juicio global que se hace de la ATE, la evaluación que hacen los docentes es negativa, lo que se refleja en la disposición negativa a seguir trabajando con la ATE. Si bien señalan que van a aceptar seguir trabajando con la ATE en el caso de que así lo decida el sostenedor, no lo comparten, no lo consideran productivo. En este “aceptar” la decisión del sostenedor sin estar convencidos del beneficio que esto reporta, se refleja la ausencia de una resistencia explícita y a la vez la presencia de una resistencia implícita. No existe resistencia explícita en tanto los docentes no se van a negar a realizar las actividades que implique la asesoría. Sin embargo, el convencimiento de que la ATE no les aporta a su trabajo y el discurso de que de si de ellos dependiera no seguirían con la ATE, refleja la resistencia implícita hacia la ATE.

(Docentes escuela M)

- *¿Y en algún momento han evaluado con el equipo directivo el aporte de la ATE de si ustedes quieren continuar o no?*<sup>29</sup>
- Yo el otro día le manifesté que no queríamos la ATE
- Pero asumimos,
- Asumimos no más (risas)
- Yo el otro día le dije, yo puedo tomar el punto gramatical, porque es lo mismo, y lo enseño yo con materiales míos, que busco todo, porque sé que son mejores, a mi no me gustan las guías que entrega la ATE.

A su vez, en el índice de Satisfacción global<sup>30</sup>, se refleja una evaluación general negativa de la ATE ya que sólo el 20% de los docentes de una de las escuelas (M) y el ninguno (0%) de los docentes de la otra escuela (QA) se muestra *satisfecho* en este índice. Tampoco los directivos y el sostenedor de una de las escuelas (QA), se encuentra ninguno *satisfecho*. Asimismo, en la pregunta relativa a la *Recomendación de la ATE*<sup>31</sup>, un porcentaje muy minoritario de los docentes consultados de estas escuelas recomienda la ATE (sólo el 25% de una de las escuelas, el M). A su vez ni los directivos ni el sostenedor de una de las escuelas (QA) *recomienda a la ATE*.

---

<sup>29</sup> De aquí en adelante, los fragmentos de las citas que se presentan en letra cursiva corresponden a intervenciones del investigador durante la entrevista. Esto se aplicará para el resto de las citas expuestas en el texto.

<sup>30</sup> El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 1 del Anexo A

<sup>31</sup> El detalle de los porcentajes para esta pregunta para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 2 del Anexo A

En cuanto a la segunda dimensión de la resistencia implícita referida al significado, hay que señalar que el significado que las escuelas atribuyen a la ATE, es negativo, es un significado de *Amenaza*. La ATE representa una amenaza en tanto se la observa como un dispositivo de evaluación, control y potencial sanción hacia los docentes, lo cual a su vez está vinculado a la continuidad que se hace de la ATE con la política educativa y la presión negativa que esta última implica para las escuelas. Esto se desarrolla en profundidad en el capítulo de *Significado atribuido a la ATE: Amenaza v/ Apoyo*.

En el otro grupo de escuelas (SS, UD, BO), no existe una *Resistencia implícita* hacia la ATE. En cuanto al juicio global respecto de la ATE, éste es positivo, lo que observa en las entrevistas y grupos focales ya que muestran una buena disposición a que la ATE continúe en la escuela al asumir que lo realizado por ésta ha sido un aporte. Por ello incluso se está pensando en seguir trabajando con la ATE pero en otras temáticas.

(Docentes escuela SS)

- ¿Qué les hubiera gustado profundizar o mejorar de la capacitación que tuvieron por parte de esta ATE?
- No sé, es que, de verdad, yo la encontré muy buena...
- Apuntaba justo a lo que nosotros necesitamos!, sería bueno seguir con ellos pero ahora trabajando en otras áreas también

Por otra parte, en el *Índice de Satisfacción Global*<sup>32</sup>, el sostenedor, los directivos, y casi la totalidad de los docentes (con excepción de un docente de BO y un directivo de UD), se muestran como *satisfechos en el índice*. A su vez, la mayoría de los actores consultados recomienda la asesoría; los sostenedores de las escuelas, sus directivos (con excepción de uno de los directivos de UD) y la mayoría de los docentes. En estas tres escuelas el porcentaje de satisfacción de los docentes es igual o superior al 75%.

Por otro lado, las escuelas atribuyen a la ATE un significado positivo, de *Apoyo*. La ATE representa un apoyo en tanto se la observa como una instancia que ofrece herramientas para cumplir con los requerimientos de la política educativa, y a su vez es representa una oportunidad para el desarrollo profesional docente y en ese sentido un beneficio individual directo para los docentes. Esta significación como Apoyo se vincula a la valoración positiva que se hace de la continuidad de la ATE con la política educativa y el alineamiento con esta última, a su vez que la valoración de la ATE en tanto se sustenta en metodologías-instituciones de prestigio, a las cuales no se podría acceder si no fuera por esta vía (por medio de la contratación de la ATE con dineros SEP). Al igual que con el otro

---

<sup>32</sup> El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 1 del Anexo A.

grupo de escuelas, esto se desarrolla en profundidad en la sección siguiente *Significado de la ATE atribuido: Amenaza v/s Apoyo*.

## 6.2 Significado atribuido a la ATE: Amenaza v/s Apoyo

Como se mencionó en el capítulo de antecedentes, la teoría de sistemas plantea la complejidad de transformar una organización (en este caso la escuela) a partir de una intervención externa (en este caso la ATE) dada su clausura operativa, y entiende la intervención como una *invitación* a la organización intervenida, que puede aceptarse o no. En el marco de este planteamiento, resultaba pertinente preguntarse por la construcción de realidad de la escuela hacia la ATE, entendiendo de que dependiendo de esta construcción, del *mapa* que elaborara intervenido (escuela) respecto al interventor (ATE), se facilitaría o no facilitaría la aceptación de la invitación (aplicar un programa de asesoría) del interventor. De esta manera, se decidió, aproximarse a la idea de construcción de realidad de la escuela respecto de la ATE, pero no en toda la complejidad del concepto, sino que de manera acotada, sólo respecto del significado que tiene la ATE para la escuela.

La hipótesis que se formuló, en base a los planteamientos de la teoría de sistemas presentados aquí brevemente, era que el significado que le atribuyera la escuela a la ATE podría estar influyendo en la resistencia/no resistencia de la escuela hacia la ATE. Para trabajar esta hipótesis lo que se hizo fue comparar el significado que se atribuye a la ATE entre el grupo de escuelas con resistencia hacia la ATE y el grupo de escuelas sin resistencia a la ATE. En el caso de que los significados a la ATE fuera relativamente homogéneo al interior de cada grupo de escuelas, y a su vez sustantivamente distinto al otro grupo de escuelas, se consideraría un antecedente relevante para afirmar que la resistencia/no resistencia de las escuelas tiene vinculación con el significado-rol que se la atribuye a la ATE.

En síntesis, los resultados de la sección indican que la hipótesis planteada se cumple; existen diferencias importantes en el significado atribuido a la ATE entre los dos grupos de escuelas, y a la vez existen patrones comunes entre las escuelas de un mismo grupo respecto al tipo de significado atribuido a la ATE. En el grupo de escuelas sin resistencia hacia la ATE, existe una significación de la ATE como “Apoyo” mientras que en las escuelas con resistencia hacia la ATE, existe una significación de la ATE como “Amenaza”<sup>33</sup>

Además de dar respuesta a la hipótesis, el gran hallazgo de la sección es la importancia que tiene la política educativa en el significado que le atribuye cada grupo de escuela a la ATE. Tanto en las escuelas con resistencia hacia la ATE como en las escuelas sin resistencia hacia la ATE, el tipo de relación que se tiene con la política educativa, ya sea de

---

<sup>33</sup> La significación de la ATE como Amenaza es por parte de los docentes de ambas escuelas y directivos de QA (no así en los sostenedores).

alineamiento o de oposición, es de gran relevancia para la significación que se le atribuye a la ATE. En el caso de las escuelas sin resistencia, los distintos aspectos que determinan que la ATE se visualice como una amenaza, tiene vinculación con la relación de oposición que se tiene con la política educativa. En estas escuelas, la ATE se visualiza como i) un dispositivo de evaluación, control y eventual sanción, ii) como una instancia que hace “exigencias que superan lo posible”, iii) que aplica evaluaciones que no reconocen el trabajo docente, y iv) como instancias que tienen como principal motivación el lucro.

La asignación de estos atributos a la ATE se explica por la continuidad que los docentes visualizan entre la ATE y la política educativa, es decir, entre la ATE y la lógica de las autoridades (sostenedor, autoridades ministeriales). Para los docentes existe una similitud entre la ATE y la política educativa, en tanto en ambas está presente i) una sospecha del trabajo docente e intentar evaluarlo permanentemente, ii) exigir resultados educativos a la par con el resto de las escuelas siendo que en tanto escuelas municipales deben atender a los alumnos más vulnerables y que rechazan de las otras escuelas, deben enfrentar condiciones materiales de mayor precariedad, iii) no reconocer el trabajo docente, el esfuerzo que se hace diariamente para sacar a los alumnos adelante más allá de los resultados académicos medidos en SIMCE, iv) impulsa iniciativas que privilegian el lucro de privados antes que asegurar un apoyo real a las escuelas. A partir de la relación que sostienen este grupo de escuelas con la política educativa, se podría señalar que lo que está influyendo en esta relación de tensión probablemente tiene vinculación con el marco de presión de la política educativa actual (altas expectativas sobre el sistema educativo, responsabilización a las escuelas y docentes respecto al mejoramiento escolar, lógica de control y rendición de cuentas).

Por otro lado, en las escuelas sin resistencia hacia la ATE, la relación que se tiene con la política educativa es totalmente opuesta a la que sostienen las escuelas con resistencia hacia la ATE, y por tanto el efecto en la significación que se tiene de la ATE, es también opuesto. Las escuelas sin resistencia hacia la ATE, están en una relación sin tensiones con la política educativa, en tanto están en un intento de alineamiento con los requerimientos de la política educativa. A diferencia de las escuelas con resistencia, la política educativa no se visualiza como una instancia que está controlando permanente a las escuelas, ni que sospecha del trabajo docente, ni que critica el trabajo docente impidiendo su reconocimiento. Asimismo, tampoco se le reprocha a la política educativa el haber posibilitado la generación de la figura de privados que lucren con asistencia brindada a las escuelas. La ATE en ese contexto viene a contribuir a cumplir con los esfuerzos de alineamiento y las metas en términos de resultados que esto implica. Por otro lado, la ATE se considera una oportunidad nueva para el desarrollo profesional de los docentes, aspecto de relevancia para las escuelas y para los propios docentes, ya que anteriormente estas escuelas no contaban con los recursos para invertir en este aspecto.

Finalmente una hipótesis que surge de este apartado es que eventualmente las diferencias respecto a la relación que sostiene uno y otro grupo de escuelas con la política educativa, y cómo esto afecta el significado que se tiene de la ATE puede tener relación con la condición de dependencia administrativa de los establecimientos. Esto dado a que coincide que las escuelas son resistencia hacia la ATE son escuelas municipales, y parte del discurso de posición hacia la política educativa y de significado de amenaza atribuido a la ATE, tiene como uno de sus núcleos del discurso, la condición de ser municipal.

### **Escuelas con resistencia hacia la ATE: ATE como AMENAZA.**

- **ATE como dispositivo de evaluación, control y eventual sanción**

Para los docentes de ambas escuelas con resistencia hacia la ATE y directivos de una de estas escuelas (QA), la ATE no representa una instancia de acompañamiento y herramienta de apoyo para el trabajo docente y la escuela, sino que representa un dispositivo de evaluación del trabajo de la escuela y especialmente del trabajo docente. Se considera que la información que genera la ATE respecto del trabajo docente, las evaluaciones de los alumnos, son de alguna manera una forma de monitoreo y control de parte del sostenedor, y a su vez una potencial fuente información para sancionar a los docentes. Como reflejo de esto, una asesora de la ATE señala percibir temor en los docentes respecto al uso de la información que producen como ATE, indicando que muchos docentes pensaban que esta información podría ser utilizada para despedir a los docentes, lo que generaba resistencia hacia la asesoría.

Los sostenedores por su parte, no utilizan el concepto de instancia de control o evaluación para referirse a la ATE, pero consideran que puede ayudarlos en su gestión de apoyo y monitoreo a las escuelas, lo cual valoran enormemente ya que ellos no tienen el tiempo suficiente para visitar y hacer un trabajo sistemático con cada escuela. Este planteamiento de alguna manera se conecta con la visión de los docentes de que la ATE pueda convertirse en una extensión del control que hace el sostenedor sobre los establecimientos, sólo que esta acción, en el caso de los docentes es conceptualizada como *control* y para el sostenedor como *monitoreo*.

Es importante destacar que la percepción de la ATE como un dispositivo de evaluación y de control del trabajo docente, tiene relación con la percepción de los docentes y algunos directivos de estas escuelas del interés de la política educativa y sus autoridades de evaluar constantemente a los docentes poniendo bajo sospecha su trabajo.

Claro y yo creo que lo más complicado es ¡qué vas a hacer con esas evaluaciones [de la ATE]!,(...) y aquí hay mucho, es que cuando entró esto y uno lo ve ahora, hay mucha amenaza y una cuestión punitiva, y uno lo ve constantemente en el ministro que está diciendo que los profesores son así y veces uno cuando ve la realidad es otra, o sea tu trabajas con un tipo de chiquillo especial, con

muchas carencias económicas, familias disfuncionales, etc. Entonces a los profesores les estas echando la culpa pero también hay una realidad y que nadie la dice. (Directivo escuela QA)

- **“Exigencias que superan lo posible” (de lograr en escuelas municipales)**

En las escuelas con resistencia hacia la ATE, los docentes y algunos directivos señalan que la ATE, al igual que las políticas públicas, “exige más de lo que es posible lograr en el contexto en que trabajan”. Se percibe que la ATE exige ritmos de trabajo y resultados de aprendizaje que parecen igual de imposibles que los resultados SIMCE que las autoridades esperan que se obtengan. Las exigencias que se le hacen a la escuela tanto desde la ATE como desde los estándares nacionales, se consideran desmedidas en tanto se les exige logros que como escuela municipales no están en condiciones de cumplir. En este sentido, se identifica un escenario de bajas expectativas respecto a los logros de los alumnos y la propia escuela sustentando en la idea de ser escuelas municipales vulnerables, que aparece como trasfondo del rechazo de las exigencias de la política educativa y de la ATE. Los docentes de estas escuelas afirman que sus alumnos con distintos a los alumnos que atienden las escuelas particular pagadas y subvencionadas, en términos de sus necesidades, sus carencias y por tanto en la factibilidad real de alcanzar buenos resultados. Señalan que estos alumnos por las condiciones de vulnerabilidad en las que viven no pueden tener el mismo rendimiento que el resto de los alumnos.

(Docentes escuela M)

- Y lo otro que también como que en un minuto uno dice ¡pero si los niños no pueden resolverlo! Ese es el problema que tenemos, que tienen que saber resolver porque las guías de la ATE están preparadas para niños de su edad según los estándares de las pruebas que la PISA, que SIMCE.
- para niños normales
- A mí me piden que saque 200 y tantos puntos, que suba los puntos en el SIMCE, yo tengo el cuarto, pero resulta que mi cuarto, son los dos terceros del año pasado, yo tengo 43 niños, 5 de diferencial, 2 de integración, más otros que deberían estar en integración y están en diferencial.

Por otro lado, es importante señalar que los docentes dicen experimentar las presiones de la política educativa en su trabajo diario por medio de las exigencias del sostenedor, quien de alguna manera juega el papel del intermediario entre la política educativa y las escuelas.

(Docente escuela M)

“Acuérdense que todos tienen que estar leyendo en Julio” me dice el sostenedor entonces claro, y ahí me dijo, y “tienen que pasar todos de curso”, pero si es fácil, yo los puedo pasar a todos de curso, ahora que aprendan todos a leer en Julio, yo no sé los puedo asegurar (...).

La percepción de exigencias desmedidas que tienen este grupo de escuelas, se sustenta en la noción de que desde la política pública existe un trato y juicio injusto hacia las escuelas municipales respecto del resto de las escuelas. Se les exige lo mismo a las

escuelas municipales que al resto de las escuelas, sin embargo, son las escuelas municipales las que deben hacerse responsables de los estudiantes más vulnerables y con mayores dificultades de aprendizaje y comportamiento sin ninguna posibilidad de seleccionar estudiantes. Las escuelas municipales deben hacerse cargo de los alumnos que las escuelas particular subvencionadas desvinculan por mala conducta o rendimiento, con problemas de aprendizaje con ausencia de apoyo de las familias. A su vez, son las escuelas municipales las que deben enfrentar condiciones más precarias de trabajo: equipamiento y materiales insuficiente y reducido tiempo para planificar las clases y preparar materiales. Esta situación, según los docentes revela una posición de desventaja de las escuelas municipales respecto de las escuelas particulares pagadas y particulares subvencionadas, situación en la que no se reconoce el esfuerzo de las escuelas municipales, sino que al contrario se las desprestigia. En este sentido, existe una percepción de que se hace *un juicio injusto* de las escuelas municipales, puesto que se les exige lo mismo que al resto de las escuelas, sin embargo no se reconoce que ellos deben trabajar en condiciones de mucha mayor dificultad.

(Docente escuela M)

Oye, los mensajes que yo veo es que, eso, las escuelas municipalizadas no sirven, saquen a sus alumnos, si somos un cacho, lo nuestro es a largo plazo, si cuando yo estoy haciendo la clase y raya en lo absurdo, cuando yo siento que están todos en silencio, pero nadie está atento a lo que yo quiero enseñarles, yo digo que ganas de que aparezca el Sr. Lavín en un helicóptero y vea que aquí hay un niño que tiene hambre que tiene frío, tiene rabia, que tiene odio, que la mamá lo mandó a puros garabatos hoy a la escuela, que etc, etc, sus metas son un par de zapatillas caras, y cuando tienen el par de zapatillas caras, ni siquiera puede ser feliz, porque ahora tiene otra meta que es el celular más ad-oc.

El planteamiento de las escuelas respecto a que las exigencias de la política educativa, que a su vez coinciden con las exigencias que hace el sostenedor y la ATE “superan lo imposible” dado el contexto en el cual deben trabajar, puede vincularse con una de las ideas planteadas al inicio de este documento: las dificultades de inclusión educativa reales que tienen las sociedades altamente estratificadas como la chilena. El cuestionamiento de los docentes pareciera basarse en un argumento similar, ya que aluden a la idea de que no es posible lograr resultados educativos como el que tienen otras escuelas por las diferencias de condiciones en las que se encuentran en tanto reciben a los alumnos de mayor vulnerabilidad y las condiciones materiales y laborales de las escuelas municipales son más precarias.

- **Ausencia de reconocimiento del trabajo docente**

Los docentes de las escuelas con resistencia y directivos de una de ellas, consideran que desde la ATE al igual que lo que ocurre desde la política educativa no existe reconocimiento al trabajo docente y esfuerzo diario que se hace en la escuela. Se afirma

que la ATE al igual que las autoridades, sólo evalúa una parte del trabajo que hace la escuela, aquello referido a los resultados de aprendizajes, pero en base a estándares de la ATE o de las autoridades. No evalúan el trabajo diario que se realiza, el esfuerzo que se debe realizar ante las condiciones adversas que se enfrentan, los avances de los alumnos en relación a cómo llegaron a la escuela, la entrega de normas, de valores, y el trabajo afectivo que deben realizar con los alumnos.

(Docentes escuela M)

- Y lo malo es que se quedan [las autoridades] con los resultados que les da en este caso la ATE, entonces esos resultados, que da la ATE realmente no son muy buenos, para que vamos a estar con cosas, pero no se quedan con lo que uno hace el día a día, no te viene a ver el funcionamiento de un día normal en el colegio.
- Porque también tenés que preocuparse de otras cosas poh
- Si.
- Que el niño se cayó, que le duele la guatita, que se enfermó, que hubo un niño que vomitó y después...

- **Lucro de la ATE: desconfianza**

En las escuelas con resistencia hacia la ATE, para los docentes de ambas escuelas y los directivos de una de las escuelas de este grupo, el hecho de que una institución privada financiada por el Estado, esté generando beneficios económicos a partir de un servicio que se ofrece a las escuelas, se cuestiona fuertemente, ya que se tiene la concepción de que siempre va a primar el interés de la ATE (e.g. generar condiciones que aseguren el prestigio y continuidad del servicio), en desmedro del esfuerzo por realizar esfuerzos reales por aportar a la escuela. A su vez, y relacionado con lo anterior, se genera una actitud de sospecha, de desconfianza, respecto a los intereses desde el mundo político para crear esta figura; se piensa que la figura de la ATE se generó para beneficiar a los mismos políticos que promulgaron esta iniciativa y al mundo privado, y no a las escuelas.

(Directivo escuela QA)

Claro por eso es lo que te decía (...) es que mira la ATE, como institución, como es la lectura que hacemos nosotros los profesores, y yo me incluyo, a lo mejor otros profesores no, la ATE surgió como una medida de la Concertación para darle plata a su misma gente, o sea el gobierno se convirtió en otro operador político para toda su gente. (...) eso es entonces para nosotros qué es, la ATE es una persona que te viene a robar el dinero, que debía estar cierto en tu escuela, en la comuna y sobre todo tendría que estar para los niños.

Esta sospecha adquiere fuerza en la Escuela QA, dada la vinculación que efectivamente existe entre personeros de gobierno de la época y la ATE. Esta situación la reconocen los propios profesionales de la ATE quienes admiten que esta situación generó rechazo en la escuela complicando la intervención en los establecimientos del sector, pese a que se siguieron todos los procedimientos regulares para contratación del servicio.

Otro motivo que refuerza la idea de que el interés principal de la ATE es la búsqueda de lucro, es la percepción de que la ATE utiliza mecanismo y estrategias que para perpetuar su negocio; la realización de actividades sin sentido para las escuelas pero que reportan evidencia de su realización, la aplicación de evaluaciones que justifiquen la necesidad del trabajo de la ATE, la insistencia en la viabilidad de lograr los objetivos de su programa pese a las condiciones adversas de las escuelas. A su vez, se establece una continuidad entre el interés de lucrar de la ATE y la lógica de mercado que tiene la educación actualmente.

(Docentes escuela QA)

- Las evaluaciones que usan es una técnica para ganar plata
- Claro, les bajo el nivel y después se justifica que subió.
- Han mejorado...(tono sarcástico)
- Ahora, el año pasado, como se suponía que ellos, que ellos sabían que no seguían, igual la prueba que aplicaron al final fue difícil, obvio.
- Claro es descriteriado en el sentido de que utilizaste eso para..., pero yo creo que el criterio lo usaron para sus fines...
- Criterio monetario en realidad.
- **Descriteriado en el fondo de que se utiliza a los niños para fines meramente económicos.**
- **Es que la educación es un negocio poh!**<sup>34</sup>

### **Escuelas sin resistencia hacia la ATE: ATE como APOYO**

- **ATE como aporte al cumplimiento de los requerimientos de la política pública**

En estas escuelas se asumen que la ATE viene a aportar al cumplimiento de los requerimientos de la política educativa, lo cual se valora.

A diferencia de las escuelas con resistencia hacia las ATE, que tienen una relación de oposición y cuestionamiento con la política educativa, las escuelas sin resistencia hacia la ATE tienen cierto alineamiento con las exigencias de la política educativa y se está trabajando activamente para cumplir con parte de estas exigencias, específicamente respecto a la mejora de resultados SIMCE. Ahora bien también hay actores (docentes Escuela SS), en donde la relación con la política educativa es más “neutral”, de “indiferencia” más que de alineamiento. Lo importante a destacar es que ninguno de los actores de estas escuelas tiene una relación de oposición con la política educativa.

Esta relación de alineamiento con la política pública se refleja en el esfuerzo que han realizado y/o están realizando las escuelas por focalizarse en el aumento de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto se expresa en la implementación de iniciativas

---

<sup>34</sup> Las marcas en negrita son de la autora de la investigación.

anteriores en el contexto de la ley SEP o no con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos Escuelas UD y BO), o bien dar prioridad a los programas externos e internos centrados en la mejora de resultados de aprendizaje (Escuela BO)<sup>35</sup>, el consenso al interior de la escuela de lo necesario de implementar una metodología común entre los docentes para poder aumentar los resultados (Escuela BO). En otra escuela (Escuela SS), el alineamiento con la política educativa se refleja en el interés de cumplir con los requerimientos iniciales de la ley SEP; generar un diagnóstico y un plan de Mejoramiento SEP, y mejorar la preparación de los docentes para ser coherentes con el diagnóstico que se está presentando en el PME-SEP.

En este contexto de alineamiento con la política educativa, la ATE se visualizó como una instancia que contribuir a cumplir con los requerimientos y metas puestas por la política educativa, especialmente aquellas referidas a la ley SEP: aumento significativo de puntajes SIMCE (Escuelas UD y BO) y cumplimiento con la entrega del PME-SEP y el mejoramiento de la preparación docente (Escuela SS). Se tenía esta concepción puesto que la ATE se enfocaba en subsectores de conocimientos relevantes para el SIMCE, lenguaje y matemáticas en el caso de la ATE que trabajaba en dos de las escuelas (Escuelas BO y UD) y lenguaje en el caso de la Escuela SS<sup>36</sup>, abordaba niveles de enseñanza en los que se tenían debilidades importantes en términos de rendimiento de aprendizaje; preescolar y primer ciclo.

(Docente escuela UD)

- *Cómo fue el proceso de contratación de este servicio. ¿A Ustedes se les preguntó? ¿Conversaron antes dónde necesitaban poner el foco?*
- Es que lo teníamos claro, porque lo que nos hacía falta era reforzar el NB1 y NB2, que son los chicos, la básica del colegio. Entonces si están ahí firmes, ya para adelante se van solitos. Entonces se centró prácticamente lo que era desde kínder en este caso, hasta cuarto.

- **ATE como posibilidad de desarrollo profesional docente, beneficio individual**

En las escuelas sin resistencia, la ATE representaba una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes, lo cual era valorado tanto por las autoridades de la escuela (sostenedores y directivos) como por los propios docentes. Se consideraba que la ATE ofrecía un servicio en áreas que se habían detectado debilidades en los resultados de aprendizaje de los alumnos (lenguaje y matemáticas, pre-básica y primer ciclo), y que a su

---

<sup>35</sup> En la Escuela BO se reduce al mínimo el trabajo que realizaba hace algunos años una ONG en la escuela, con foco en la integración de alumnos con discapacidades físicas y cognitivas. Los sostenedores consideran que este tipo de iniciativas hace perder el foco central de los docentes, que es aumentar los resultados SIMCE.

<sup>36</sup> En el caso de la Escuela SS, el servicio de la ATE contratado también consideraba orientación en la realización del diagnóstico y elaboración del PME-SEP de la escuela.

vez tenían relación con debilidades de la preparación de los propios docentes (en manejo de contenidos y estrategias metodológicas).

(Docente escuela UD)

- *¿En general Uds estaban de acuerdo con que se contratara algún servicio externo o tenían sus dudas?*
- De hecho queríamos una asesoría porque encontrábamos que estábamos flaqueando en algunas partes, entonces lo que queríamos era prepararnos, y luego lo conversamos y se llegó a la conclusión de que ahora que con la SEP era posible una contratación, había que aprovechar. Bueno así que aprendimos bastante.

La capacitación entregada por la ATE, era un ámbito en el cual los establecimientos no habían podido invertir lo suficiente por problemas de recursos<sup>37</sup>, pese a la solicitud de los docentes, por lo que esta posibilidad era apreciada por los docentes. Los docentes valoraban especialmente el prestigio de la metodología y/o institución que respaldaba la propuesta de la ATE respectiva. En dos de las escuelas, la ATE con la que se estaba trabajando basaba su programa en la Metodología LEM, propuesta metodológica ampliamente difundida por el Ministerio de Educación, y que a su vez estaba en total coherencia con las exigencias curriculares y la lógica del SIMCE. A su vez, la otra escuela con resistencia, recibió asesoría por parte de una ATE que pertenecía a una institución universitaria de prestigio en el ámbito educativo.

Los asesores también perciben la valoración que tienen los docentes de su propuesta por el prestigio que las respalda, como ejemplo de esto una de las asesoras comenta el entusiasmo de los docentes al recibir el material de la ATE en carpetas que llevaban el nombre de la universidad o bien el interés que mostraban los docentes por conocer la estrategia LEM en el caso de la otra ATE.

El prestigio que tiene en un caso la institución y en otros casos, la metodología que respalda a la ATE, es una de las razones importantes que tienen los sostenedores y directores en su decisión de contratación a la ATE, lo cual según estas autoridades, facilita la aceptación de la ATE por parte de los docentes.

(Sostenedora escuela UD)

Lo que pasa también se escogió algo que ya se sabía de que se trataba, se hicieron prácticas se hizo todo eso, porque no sé si tú has escuchado hablar del programa LEM, el gobierno lo tiene hace mucho tiempo, es como bien estructurado, nadie lo puede cuestionar, porque intentamos otros programas cuestionables, pero con este tanto los docentes, la dirección y todos están de acuerdo en que es un programa que está archi comprobado y que por mucho tiempo produjo efectos.

---

<sup>37</sup> En el caso de las Escuelas UD y BO se había invertido en capacitación pero éstas no habían sido de calidad, por lo existía la sensación de una “deuda pendiente” con los docentes.

Es importante destacar que los docentes de esta escuela, en parte valoran a la ATE en tanto va reportar un beneficio individual: les va a permitir adquirir metodologías o bien recibir la asesoría de una institución de prestigio. Esto es coherente con la visión de la ATE como una oportunidad de aprendizaje y no como una amenaza.

(Docente escuela SS)

- *Y cuando ustedes se enteran de esta capacitación, ¿lo vieron más como un apoyo o como una supervisión?*
- No, netamente un apoyo, en ningún momento lo vimos como una evaluación hacia cada uno, no. Fue 100% para tratar de mejorar nuestro trabajo

- **Lucro de la ATE: no es problema**

Para las escuelas sin resistencia hacia la ATE, a diferencia de las escuelas con resistencia hacia la ATE, el lucro de la ATE no se considera problemático. Estas escuelas legitiman el lucro en tanto la ATE cumpla con la asesoría prometida y el trabajo realizado sea un aporte para la escuela. En ese sentido, las escuelas no visualizan el lucro como algo negativo en sí mismo. Las escuelas que han tenido experiencias anteriores con ATE, hacen la distinción entre las ATEs que sólo pretenden generar lucro y no aportan a las escuelas, como fue la experiencia vivida anteriormente por estas escuelas dos escuelas y las ATEs que teniendo lucro, les interesa aportar a la escuela, que según los docentes es el caso de las experiencias con ATEs abordadas en este estudio. No cuestionan el lucro de las ATE con las que se está trabajando actualmente, pues identifican en las ATE un trabajo profesional de las asesoras, un compromiso con la escuela, la experiencia como docentes, y su interés de trabajar con escuelas vulnerables y de hacer un aporte al establecimiento.

(Docentes escuela UD)

- *Y volviendo un poco al equipo de consultores, ¿Cuál creen uds que es la principal motivación de la ATE de hacer este tipo de asesorías?*
- Es que...podría especular...es que pa ellos es un negocio, no?
- Si po, es un negocio. Y si tienen más escuelas, más ganan.
- Pero yo pienso que ellos igual se comprometen, porque el de hecho que lleguen aquí a escuelas vulnerables
- No, les gusta lo que hacen, porque se entregan en el momento de estar con uno en la clase, y se entregan en el momento...
- Son profesionales (...)

La diferencia en la postura respecto del lucro entre las escuelas con resistencia y sin resistencia hacia la ATE, posiblemente tiene relación con la relación que establece cada grupo de escuelas entre la ATE y la política pública, y la valoración de la ATE en función de esto, ya que en el caso de las escuelas con resistencia hacia la ATE, la posibilidad de lucro de las ATE se asume como una decisión de la política pública, que no garantiza un beneficio a la escuela, sino que sólo el beneficio económico de privados. Para las escuelas

sin resistencia hacia la ATE, si bien se reconoce que la figura actual de la ATE con posibilidad de lucro, tiene su origen en la política pública, ni con el lucro ni con la política educativa actual tienen una tensión importante. El hecho de que el lucro no genere conflicto en las escuelas sin resistencia hacia la ATE, en parte puede deberse a que en estas escuelas probablemente el lucro y la participación de privados en el sistema educativo no es algo problemático, puesto que sus propios establecimientos son dirigidos por privados, y al menos en dos de ellos sí se genera lucro<sup>38</sup>. En cambio, en las escuelas con resistencia hacia la ATE, en su condición de municipales, si bien no se explicita su negativa al lucro en el sistema educativo en general, critican que sean privados los que se beneficien con el dinero que se invierte en la ATE siendo que podría ser un dinero que podrían recibirlo directamente las escuelas<sup>39</sup>.

### 6.3 Evaluación del desempeño específico de la ATE

La literatura especializada sobre la asistencia técnica educativa, indica que entre los factores facilitadores de un buen encuentro inicial (empalme), y que hacen más probable el éxito de la asesoría, se encuentran un conjunto de prácticas asociadas al desempeño de la ATE (CIAE 2009, Bellei 2010b; Bellei, Osses y Valenzuela, 2010). A partir de esto, se levantó como hipótesis que la satisfacción de las escuelas respecto de los ámbitos de desempeño específicos de la ATE, era uno de los aspectos más influyentes en la generación de resistencia/ no resistencia hacia la ATE.

En el marco de esa hipótesis, en la investigación se decidió abordar la satisfacción- evaluación de los actores de las escuelas, de un conjunto de ámbitos de desempeño específico de la ATE, según la relevancia otorgada a estos aspectos desde la literatura especializada. Estos aspectos son i) Asesores ATE ii) Cumplimiento de los aspectos comprometidos por parte de la ATE, iii) Materiales que entrega la ATE, iv) Flexibilidad de la ATE, v) Metodología de trabajo de la ATE v) Percepción del impacto de la ATE en la escuela.

Para trabajar la hipótesis lo que se hace es comparar la satisfacción- evaluación del grupo de escuelas con resistencia hacia la ATE, y el grupo de escuelas sin resistencia hacia la ATE, e identificar si hay diferencias relevantes entre ambos grupos, suponiendo que de

---

<sup>38</sup> El tercer establecimiento (escuela BO) del grupo de escuelas con acoplamiento conflictivo, es una escuela particular subvencionada que pertenece a una congregación religiosa.

<sup>39</sup> Hay que tener en consideración que las condiciones de la ley SEP permite que por medio del Plan de Mejora que elabora cada escuela (o el sostenedor) se defina en qué aspectos- dentro de los definidos por la ley, se quieren invertir los recursos SEP. No es obligación que las escuelas contraten un servicio ATE.

haberlas, es probable<sup>40</sup> que la satisfacción con aspectos de desempeño específico de la ATE sea un factor importante en la definición de la resistencia/no resistencia hacia la ATE. A su vez, la ausencia de diferencias importantes entre ambos grupos develaría que la satisfacción con el desempeño de la ATE en ámbitos específicos no es un factor relevante, o al menos no el más relevante en la generación de una resistencia/no resistencia hacia la ATE.

En síntesis, el primer hallazgo de esta sección es que existen diferencias en la evaluación del desempeño de la ATE en aspectos específicos, entre las escuelas con y sin resistencia hacia la ATE, identificándose un mayor número de críticas por parte de las escuelas con resistencia hacia la ATE, sin embargo, estas diferencias no son radicales. Se está entendiendo como diferencias radicales el que un grupo de escuelas tenga una evaluación consistentemente negativa y el otro grupo una evaluación consistentemente positiva. La evaluación positiva de las ATE sin resistencia, no está libre del reconocimiento de debilidades (aunque no se les da una importancia que afecte la percepción positiva general respecto a cada ámbito de desempeño). A su vez, las escuelas con resistencia presentan una evaluación ambivalente en gran parte de los aspectos; se reconocen tanto aspectos positivos como negativos, o bien se muestra una visión contradictoria que hace que no existe claridad respecto a la evaluación final.

Ahora bien, el segundo hallazgo, y quizás el más importantes, es que en realidad las diferencias en la evaluación de las escuelas no son radicales en términos de las acciones que dependen directamente de la ATE, es decir aquellas acciones que están en el ámbito del profesionalismo y calidad en cada uno de los ámbitos específicos evaluados (aunque también las escuelas lo consideran como criterio de evaluación). Sin embargo, hay diferencias en la evaluación producto de factores que en gran parte no dependen de la ATE. Estos factores son i) la percepción de la pertinencia/no pertinencia de la propuesta de la ATE con la realidad de la escuela, ii) las tensiones que genera/no genera la presencia y dispositivos de la ATE. Finalmente estos factores también estarían operando como criterios de evaluación, aunque no siempre de manera consciente y explícita. Son estos factores los que estarían explicando en gran parte que existe un grupo de escuelas con tiende a evaluar de manera positiva los distintos ámbitos de desempeño, y otro grupo de escuelas que tiende a mostrar una evaluación ambivalente.

De esta manera, se concluye que la hipótesis de la sección no se cumple ya que no existen diferencias radicales en términos de la evaluación del desempeño de la ATE respecto a las acciones que dependen directamente de la ATE. A su vez, se concluye que la evaluación

---

<sup>40</sup> Para confirmar que efectivamente existe una relación entre satisfacción de ámbitos específicos y generación de resistencia/no resistencia, hay que analizar estos resultados considerando el discurso de los actores respecto de la resistencia.

que hacen las escuelas de los aspectos de desempeño en ámbitos específicos no sólo depende de la calidad de las acciones de la ATE en cada uno de estos ámbitos sino que de factores que están más allá de la ATE.

En cuanto al criterio de pertinencia con la realidad de la escuela para evaluar a la ATE, este opera en tanto se evalúa si los distintos aspectos de la ATE, aportan a demostrar la pertinencia de la propuesta respecto a la realidad de la escuela; si los recursos humanos y materiales de la ATE (asesores, materiales), sus estrategias y formas de trabajo (cumplimiento, metodología de trabajo, flexibilidad) y su impacto en la escuela, hacen que la propuesta parezca pertinente para las escuelas. En las escuelas sin resistencia, luego de algunas modificaciones de la ATE a la propuesta, consideran que la propuesta es atingente y pertinente de aplicar en sus escuelas. Por otro lado, en las escuelas con resistencia, el principal problema es la falta de pertinencia de la propuesta con la realidad de la escuela.

Respecto a las tensiones que genera/no genera la ATE, hay que señalar que es en las escuelas con resistencia, los dispositivos de la ATE (recursos humanos, materiales y formas de trabajo) generan una sensación de amenaza más que de apoyo a su labor. En cambio en las escuelas sin resistencia, los dispositivos de la ATE no generan tensión ni son interpretados como amenaza.

Otro hallazgo sobre el cual reflexionar es la ambivalencia de la evaluación del grupo de escuelas resistentes. En este discurso ambivalente, además de estar presente el criterio de evaluación de la pertinencia/no pertinencia de la propuesta, y la tensión y amenaza que generan ciertos dispositivos de la ATE, también se observa una tendencia a “disociar” los aspectos positivos que se reconocen en el trabajo de la ATE (competencias, compromiso asesora, impacto positivo en algunas áreas) con la figura de la ATE en su conjunto. Pareciera existir una negativa a legitimar el trabajo de la ATE en tanto ATE, situación que podría tener relación con la imposición del servicio en contra de la voluntad de los docentes, y una oposición más general a la figura de la ATE.

#### **Escuelas con resistencia hacia la ATE:**

Se observa que las escuelas con resistencia hacia la ATE tienen un discurso **ambivalente** respecto a una parte importante de los ámbitos de desempeño específicos de la ATE, respecto de los *Asesores, los materiales que entrega la ATE y el cumplimiento de los aspectos comprometidos* por la ATE. En estos ámbitos, las escuelas, específicamente los docentes y los directivos de una de ellas, si bien critican aspectos de éstos ámbitos, también reconocen aspectos positivos y eventuales aportes, sin embargo en su discurso siempre relevan los aspectos críticos antes que los positivos. Esto se refleja por ejemplo

en la disociación que se hace entre el aporte realizado por la asesora y la ATE como ATE<sup>41</sup>. A su vez, se observa que este discurso de ambigüedad tiene relación con la tensión y amenaza que significan ciertos aspectos de la ATE. La presencia de la ATE y sus dispositivos humanos y materiales (asesores, materiales de trabajo, metodología) de alguna manera ponen bajo sospecha el trabajo de los docentes y les hacen exigencias que los docentes no creen posibles de lograr. Por otro lado esta ambigüedad tiene relación con que si bien se reconoce el buen desempeño de la ATE en ciertos aspectos, la propuesta de la ATE sigue observándose como poco pertinente para la realidad de la escuelas

Ahora bien, en los ámbitos en los que se tiene una opinión consistentemente más negativa, que son la flexibilidad de la ATE, y la Metodología de trabajo de la ATE, también se observa que está como trasfondo la tensión que genera la ATE y la falta de pertinencia de la propuesta de la ATE con la realidad de la escuela. Entonces tanto en los ámbitos en los que se hace una evaluación ambivalente como en los ámbitos en los se hace una evaluación negativa son de extrema relevancia el criterio de evaluación alusivo a la pertinencia de la propuesta de ATE, y por otro lado, la tensión que generan los dispositivos de la ATE

También es importante destacar que una parte importante de las críticas que tienen relación con las acciones específicas de la ATE (donde se critica la falta de calidad y profesionalismo), están principalmente vinculadas al primer periodo de la asesoría (problemas de competencias de los asesores, incumplimiento del calendario de actividades, metodologías inconsistentes entre asesores). Las críticas que tienen mayor relación con factores externos a la ATE, alusivos a la pertinencia de la ATE y la tensión que genera la ATE en la escuela no tienen están fijados en un periodo específico de la asesoría (materiales, metodología de trabajo poco práctica)

- **Respecto a los ámbitos en los que se tienen una opinión ambivalente.**

En cuanto a **los Asesores**, se critican fuertemente las competencias técnicas de los asesores del primer año de asesoría que realizaron las capacitaciones, indicando que no tenían los conocimientos suficientes de las temáticas. Pese a estas críticas, se reconocen las competencias técnicas y sociales de la asesora que trabajó en las escuelas durante todo segundo periodo de la asesoría. Reconocen el conocimiento y habilidades en los distintos ámbitos en los que trabaja ya sea con docentes o con los directivos. A su vez, relevan el compromiso que muestra esta asesora con los establecimientos. Señalan que el compromiso de la asesora con la escuela se expresa en que asistía a actividades del

---

<sup>41</sup> Un ejemplo de esta disociación es lo que ocurre en las dimensiones de evaluación de los asesores e impacto de la ATE en tanto se reconocen aspectos positivos que no atribuyen a la ATE en su conjunto.

establecimiento que no tenían relación directa con la asesoría pero que eran de relevancia para la escuela, por ejemplo la licenciatura del octavo básico u otras celebraciones. Se destaca además el buen trato que tenía con los docentes, siempre de respeto. Entonces, existiendo una fuerte valoración del trabajo realizado por la segunda asesora, el discurso general de las escuelas hacia los asesores es de crítica. Esto se refleja en el tono general del discurso que acentúa la crítica antes que la valoración y en el índice de *Desempeño del equipo ATE*<sup>42</sup> donde la mayoría de los docentes de estas escuelas se muestran insatisfechos; el 75% docentes del M y el 86,7% docentes de QA, lo mismo ocurre con el 100% directivos de una de las escuelas (QA)

Esta tendencia crítica del discurso pareciera tener relación con la disociación que se hace entre la asesora que es valorada, y la ATE en su conjunto, bajo la idea de que “la asesora no es la ATE, y la ATE no es la asesora”. Si bien en las escuelas se reconoce el trabajo de esta asesora, lo asocian a un mérito personal de la asesora y no a la institución ATE en su conjunto, por lo tanto la buena experiencia con esta asesora no se traslada al juicio que se hace de la ATE. Otro aspecto que parece estar determinado este juicio general negativo de los asesores, es la molestia que genera que venga una persona externa a la escuela a enseñarles cómo deben hacer las cosas siendo que ellos tienen una extensa experiencia de docencia en estos contextos educativos. Así, el la falta de competencias de los asesores se suma a una mala disposición inicial, se transforma en “la gota que rebalsó el vaso”: viene alguien externo a enseñarles a ellos que tienen vasta experiencia, y además este “supuesto experto” en realidad no tiene conocimientos necesarios. De esta manera, la llegada de estos expertos enviados por la ATE se considera una falta de respeto, una “burla” para los docentes.

(Docente escuela QA)

La mayoría, la gran mayoría llevábamos más de 20 años algunos trabajando, trabajando en realidad de educación y que venga una persona a como a burlarse de ti de repente y no manejar las cosas y hacer perder el tiempo, creo que esa era como una falta de respeto.

Se identifica así que el énfasis en el mal desempeño de los asesores también tiene relación con aspectos anteriores a la propia ATE, la convicción de que no es pertinente que alguien externo “venga a enseñarle” a cómo ser docentes, por lo que el mal desempeño de los asesores viene agravar una tensión que ya existe: la oposición al planteamiento de que alguien tenga que enseñarles a cómo enseñar.

En cuanto al ***Cumplimiento con los aspectos comprometidos***, también se tiene una opinión ambivalente. En el discurso de los docentes y directivo de uno de las escuelas

---

<sup>42</sup> Este índice considera la pregunta referida al *Dominio técnico de los asesores y a la Comunicación que el equipo de la ATE mantiene con la escuela*. El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 5 del Anexo A.

hacen críticas explícitas a uno de los aspectos referidos al cumplimiento, el cumplimiento con al calendario de actividades comprometido al inicio de la asesoría (el retraso en el inicio de actividades y en las primera mediciones a realizar a los alumnos). Sin embargo, no se hacen críticas respecto a otros aspectos relevantes como el cumplimiento de los objetivos, de la metodología acordada, de las responsabilidades y calendario de actividades asumidos en el segundo periodo de las entrevistas. Por otro lado, los resultados de la encuesta muestran posturas distintas entre las escuelas. En el índice de *Cumplimiento con los aspectos comprometidos*<sup>43</sup>, una de las escuelas (M) tanto los docentes, directivos y sostenedores muestran están satisfechos (siendo que en las entrevistas y grupo focal relevaron aspectos negativos). En la otra escuela sólo una parte de los actores está satisfecho: el 17% de los docentes y el 50% de los directivos de QA).

**En cuanto a los materiales**, hay una opinión ambivalente de los docentes puesto que por un lado se reconoce que estos han aportado a alinear el trabajo de los docentes entre sí, en tanto por la aplicación de los materiales ha aportado a que se siga una misma secuencia de contenidos y se genere un calendario coordinado de evaluaciones. Por otro lado, reconocen que se reduce el tiempo que los docentes deben invertir preparando material. Sin embargo, se generan tensiones importantes con la entrega de este material. En primer lugar, los docentes interpretan la entrega de este material como una puesta en duda de la calidad del trabajo docente, en la cual se les despoja de una de las condiciones esenciales de la labor docente, la creatividad y elaboración propia en la realización de las clases. El mensaje que reciben los docentes es que “dado a que no son buenos docentes, mejor que no usen su creatividad, y reciban los instrumentos y materiales ya elaborados”.

(Docentes escuela M)

- *¿Respecto a la entrega de planificaciones y materiales listos, les acomoda ese sistema?*
- Es que perdona, hay una situación, es que tanto, tanto tiempo nos han dicho miren su trabajo no es bueno, su trabajo no es bueno, no es bueno, como que de repente uno se concientiza y dice pucha, bueno, denme algo, y en eso estamos, estamos recibiendo, y como dijo Paty después de tanto tiempo recién nos vamos a dar cuenta si nos sirvió o no.
- Exactamente,
- Que nos están quitando creatividad, claro que nos están quitando creatividad, cierto estamos hoy día recibiendo un papel, que tenemos que leerlo, y buscar las herramientas y tomen niños, ahora lo que tenemos que tener es claro la capacidad, cada uno motiva como puede (...)

En segundo lugar, los docentes señalan que los materiales no se ajustan a la realidad de la escuela: los ritmos de trabajo que implica y los niveles de exigencia no son posibles de

---

<sup>43</sup> Este índice considera las preguntas referidas al: Cumplimiento del tiempo y frecuencia de actividades, Cumplimiento con los objetivos, Cumplimiento con las Actividades y Metodología comprometida, Cumplimiento con las Funciones y Responsabilidades acordadas. El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico n° 5 del Anexo B.

realizar en la escuela. Indican que los materiales son demasiado extensos y exigentes para el nivel de los alumnos por tanto no es posible desarrollarnos en una clase como aspira la ATE. Los docentes argumentan que deben lidiar con una serie de obstaculizadores que les impiden cumplir con los tiempos de trabajo que exige la ATE; dificultades de aprendizaje de los alumnos, falta de motivación por parte de los alumnos, problemas de disciplina, alumnos con problemas sociales graves en sus hogares que los docentes deben contener. En este sentido, los materiales también aparecen como una amenaza, en tanto imponen una nueva exigencia que no parece posible cumplir dadas las condiciones de los alumnos. En coherencia con la ambivalencia que muestran estas dos escuelas respecto a los materiales, el 80% de los docentes de la escuela el M muestra estar “satisfecho” con la *Calidad de los materiales*, mientras que en la escuela QA, sólo el 14% se muestran satisfechos. Pese a que ambas escuelas hacen una crítica importante respecto a la pertinencia de éstos en relación a la escuela y el mensaje de sospecha sobre la calidad docente, una de las escuelas lo evalúa positivamente en la encuesta, mientras que la otra, en la encuesta insiste en destacar los aspectos más críticos de los materiales.

**Respecto al *impacto***, los actores de estas escuelas que tienen resistencia hacia la ATE, hay quienes tienen una opinión ambivalente, (docentes Escuela M y Directivos Escuela QA), o bien muestran una opinión negativa (docentes Escuela QA). En cuanto a los que muestran una opinión ambivalente. Los docentes que tienen esta posición (Escuela M), reconocen el aporte de la ATE a nivel de la escuela; en el grupo focal señalan que la ATE ha aportado a la generación de un alineamiento común en las prácticas y modo de trabajo de los docentes<sup>44</sup>, y por otro lado, en la encuesta, la mayoría indican estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, con la afirmación de que la ATE ha generado competencias útiles en el establecimiento. Incluso señalan tener la expectativa de que el alineamiento generado a nivel de la escuela, contribuya mejorar resultados de aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, estos mismos docentes se niegan a reconocer un aporte sustantivo de la ATE a nivel de sus prácticas pedagógicas individuales, indicando que la ATE no ha implicado un trabajo que sea pertinente a los alumnos con los que trabajan en la escuela. Es decir, se asume que existe cierto cambio a nivel de la escuela, por este efector “ordenador” de la ATE del trabajo docente en general, pero no a nivel de su quehacer personal.

Asimismo, los directivos que también tienen esta posición ambivalente (Escuela QA), en la encuesta uno de ellos señala estar en “desacuerdo” con la afirmación de que la ATE ha generado competencias útiles en el establecimiento y se encuentra “poco satisfecho” con los resultados de la asesoría. Sin embargo, en las entrevistas ambos son categóricos en señalar el gran aporte que hizo la asesora que trabajó el segundo año de asesoría en la

---

<sup>44</sup> Esto que se refleja en que los docentes se encuentran trabajando el mismo tipo de guías, el mismo tipo de evaluaciones, existen fechas comunes de evaluación, y los docentes de un mismo nivel se encuentran coordinados en los contenidos y secuencia en la que se enseña

escuela. En la entrevista, el director destaca el apoyo en el monitoreo e implementación de las acciones del PME. La jefatura técnica por su lado, reconoce que la asesoría i) permitió diagnosticar las falencias de la escuela (se identificó las dificultades para generar procesos de aprendizaje en los estudiantes, ii) permitió mejorar la gestión técnica pedagógica de la Unidad técnica (ordenamiento y priorización de funciones, iniciar la instalación de prácticas de monitoreo técnico pedagógico-como revisión de planificaciones, visitas al aula, revisión de resultados aprendizaje alumnos). Dado el aporte descrito, se llega a señalar que el trabajo con la asesora ha sido un “hito” para la escuela, y que el que no se continúe con su servicio será “una pérdida para la escuela”. No mencionan el impacto en los docentes.

(Directivo escuela QA)

Claro, yo creo que es un hito, porque en el trabajo con la asesora, nosotros, yo lo he conversado varias veces con el director y yo lo he dicho a los profesores, pero no les ha gustado, (...) nosotros lo hablábamos con el director, nos ha servido, nos ha servido para evidenciar las debilidades, a lo mejor tu las sabías con anterioridad pero vino alguien y fue y te las enrostró, (...) pucha decís que te va muy bien, pero no eres capaz de preparar una planificación, entonces quiere decir que tu trabajo no es intencionado, sino que es más intuitivo, (...) o tú te das cuenta de que los chiquillos no están aprendiendo lo que deberían aprender (...).

Por otro lado, los docentes de la otra escuela con resistencia hacia la ATE (Escuela QA), no se reconocen un aporte concreto a sus competencias ni en la encuesta ni en el grupo focal. En el grupo focal, los docentes, no mencionan un impacto positivo de la ATE en ningún ámbito ni actor; ni a nivel de sus prácticas como docentes, ni a nivel de los estudiantes, directivos, o procesos generales de la escuela. A su vez, en la encuesta el 86% de los docentes consultados en la encuesta afirma estar “en desacuerdo” “muy en desacuerdo” con que la ATE generó competencias y entregó técnicas de trabajo útiles que podrán replicarse en la escuela una vez que termine su servicio.

La ambigüedad de los actores de estas escuelas (docentes Escuela M y directivos Escuela QA), e incluso la evaluación negativa de los docentes de la Escuela QA sobre el impacto, puede tener relación con la negativa de legitimar el trabajo global de la ATE en tanto, es que éste fue un servicio impuesto a las escuelas, y por lo tanto legitimar a la ATE eventualmente podría significar la imposición realizada. O bien, también puede deberse a la imagen que se tiene de la ATE como amenaza y no como apoyo, idea que se trabaja con profundidad en el capítulo de *Significado atribuido a la ATE: Amenaza v/s Apoyo*. La cita que se expone a continuación refleja justamente esta tensión entre la constatación de que el trabajo con la ATE ha significado un aporte en cierto sentido (en este caso ordenamiento en el trabajo docente a nivel general) pero a la vez el antecedente de que el servicio fue impuesto.

(Docentes escuela M)

- Y el que no quiere igual va a tener que hacerlo (...)
  - Yo no quería pero tengo que hacerlo igual
  - Ha implicado un orden, por ejemplo todo este mes hemos estado todo el colegio con guías de nivelación, el lunes estuvimos todos con la prueba de lenguaje, el martes estuvo todo el colegio con la prueba de matemáticas, mañana vamos a estar casi todos con la prueba de sociedad creo que es mañana...
  - *¿Y eso como lo ven ustedes, es positivo o es un trámite no más?*
  - Si es ordenado y es programado, es positivo
  - Esperemos que sea positivo.
- **Aspectos en los que se tiene una opinión negativa:**

Los dos aspectos en los que los docentes de estas escuelas hacen una crítica consistentemente negativa son la **Metodología de trabajo de la ATE y la Flexibilidad de la ATE**.

**Respecto a la metodología de trabajo de la ATE**, los docentes tienen un juicio negativo. En primer lugar se realiza un cuestionamiento que tiene relación con la falta de profesionalismo de la ATE en este ámbito (al menos en la primera parte de la asesoría) puesto que se cuestiona la inconsistencia de las metodologías utilizadas por los primeros asesores que trabajaron en la escuela. En segundo lugar se hacen críticas respecto a la orientación u objetivo de la metodología de trabajo, los docentes perciben que la metodología está orientada a evaluar más que apoyar en tanto el formato que escoge es más bien de observación del trabajo docente más que de modelamiento. Para los docentes, la metodología de observación de clases es una instancia de evaluación, y no una instancia de aprendizaje, por lo que la metodología de la ATE se interpreta como una amenaza y no como un apoyo.

(Docentes escuela M)

- *Cuando ustedes les han pedido que modelen, ¿cuál ha sido la respuesta ante esta petición?*
- No, que ella te viene a apoyar,
- Que ella te viene a mirar no más, a apoyar, a ver tus clases
- Que ella no viene a supervisar, viene a apoyar
- Pero el apoyo es mirar..
- Y después decirte..
- Y después analizar y decirte que te falta...

En tercer lugar, la crítica tiene relación con la dificultad de la metodología utilizada para poder evaluar la pertinencia de la propuesta de la ATE en el contexto de la escuela. No es una metodología que permita poner a prueba la propuesta de la ATE para tener certeza de que realmente es aplicable y útil para los alumnos con los que ellos trabajan (la percepción de los docentes es que no es pertinente, por ello el deseo de querer ponerla a prueba). La predominancia de la observación por sobre la metodología del modelamiento,

según los docentes impide que los asesores se vean enfrentados a la realidad de los cursos de la escuela, a las dificultades de comportamiento, de concentración, etc, por lo que no se está probando realmente la propuesta de la ATE.

En coherencia con el este juicio negativo mostrado en las entrevistas y grupo focal, los docentes en la encuesta también hacen una evaluación negativa de este aspecto ya que la mayoría de los docentes se muestran insatisfechos, el 60% en el caso de la escuela M, el 71% en el caso de la escuela QA.

**En cuanto a la flexibilidad de la ATE**, se critica principalmente la falta de flexibilidad de la ATE con la realidad de la escuela. Indican que no hay una modificación de la metodología de trabajo por parte de la ATE en la que se adapte a las condiciones que trabajan los docentes; cursos numerosos (en el caso de la escuela M), alumnos con carencias afectivas importantes, problemas de aprendizaje, disciplina y motivación. Se critica que las guías de trabajo son demasiado extensas y elevadas para el nivel de los alumnos.

(Docentes escuela M)

- Claro a mi me encantaría verla (se refiere a la asesora) con un curso de 43 haciendo a clase ella
- Por ejemplo, caro
- Y solita
- Sola claro, tu estas sola con el curso,
- Y todo y aparte se supone en estos momentos todo el material que nos ha llegado a nosotros, las guías que son de 5 6, 10 páginas, tu las tienes que cumplir en 90 minutos, yo un día le dije, es que Yo no puedo aplicarla en 90 minutos, es que tu lo tienes que lograr, para allá vamos, y son clases, de repente una guía 4 periodos de clases, 4 horas pedagógicas en que yo termino y a veces ni siquiera se puede terminar...

Por otro lado, **se critica la reducida comprensión respecto a las condiciones materiales de la escuela**; los asesores exigen que las escuelas tengan a disposición de manera impresa el material que la ATE entrega en digital pese a las dificultades que existen en la escuela para fotocopiar o imprimir el material que la ATE envía de manera digital.

En coherencia con las críticas mencionadas en las entrevistas, en el índice de Flexibilidad<sup>45</sup> de la ATE elaborado a partir de la encuesta, también se hace una evaluación negativa ya que el 60% y 87% de los docentes de la Escuelas M y QA respectivamente, junto al 50% de los directivos se muestra *insatisfechos*.

---

<sup>45</sup> Este índice considera preguntas relativas a: *La flexibilidad con las características de la escuela, Flexibilidad con los imprevistos durante la implementación, flexibilidad con los tiempos de la escuela*. El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico 4 del Anexo A

- **Evaluación de las escuelas sin resistencia hacia la ATE**

La evaluación que hacen las escuelas sin resistencia respecto a los ámbitos específicos de desempeño de la ATE se caracteriza por ser positiva por parte de sus distintos actores (sostenedor, directivos y docentes). Se concluye que los principales fundamentos que subyacen a esta evaluación positiva tienen relación con dos criterios i) el *profesionalismo* que se perciben en la ATE, pero especialmente, ii) la *pertinencia y viabilidad* de aplicar la propuesta metodológica de la ATE dada la realidad de la escuela y el apoyo que representan los distintos recursos (humanos, metodológicos, materiales) para la aplicación adecuada de la propuesta metodológica a la escuela. A diferencia de las escuelas con resistencia hacia la ATE, no se detectan tensiones con la ATE vinculadas a aspectos que puedan representar una amenaza para los docentes.

A continuación se presentará cómo estos dos criterios se encuentran presentes en la evaluación que hacen las escuelas de los distintos ámbitos de desempeño considerados para este estudio.

**En cuanto a los asesores,** los docentes (y también los directivos) valoran las competencias técnicas de los asesores, su manejo de contenido respecto a los temas tratados pero especialmente por su capacidad de llevarlas a la práctica los elementos teóricos trabajados lo que les demuestra que es una propuesta aplicable. En una de las escuelas (SS), estas habilidades los docentes lo observan en los ejemplos concretos y modelamiento que hace la asesora durante las sesiones de capacitación, y en las otras escuelas lo observan en el modelamiento en la sala de clase en el contexto de las clases regulares que los docentes tienen con sus respectivos cursos. En estas últimas escuelas, los docentes destacan las competencias de las asesoras en tanto son capaces de aplicar la metodología de la ATE con los alumnos de sus cursos, de manera lúdica, atractiva, y con excelente manejo del grupo. Los docentes destacan además “la llegada” que tienen las asesoras con los estudiantes logrando establecer una muy buena conexión con ellos.

(Docente escuela M)

Lo que más me gusta a mí de cómo aplican ellos el ATE es que son lúdicos, son bien movidas, la Señora XX ella es muy especial, ella es, es como cabra chica la señora, entonces hace entretenidas las clases, a los chiquillos les gusta. Por lo menos personalmente, mi vivencia, cuando llegaba la señora XX a la sala, los chiquillos también les encantaba po, y ella les contaba unos cuentos bien entretenidos.

Por otro lado, los distintos actores de estas escuelas relevan las competencias sociales de asesora que trabaja el último año con ellos destacando la empatía, respeto y buena relación que mantienen las asesoras con los docentes y directivos. Se valora la actitud de apoyo y de colaboración con los docentes sin mostrar una disposición de superioridad o control; buena recepción ante dudas o inquietudes, reforzamiento de contenidos o

metodología que no había quedado claro, aporte con material extra que facilitara la aplicación del programa y la realización de las clases (UD y BO).

(Docentes escuela UD):

- ¿Y Uds las veían a ellas más bien como una supervisión, un apoyo?
- Un apoyo
- Es que la llegada de ellas fue buena
- Sí, lo que pasa es que, como yo te decía, ellas son como lúdicas, son como accequibles, todo el rato, te decían “mira, a lo mejor esto no va a resultar, pero hazlo de esta manera” ...”a verdad po, no lo había visto por este lado”. Nunca te decían que no “no, pero cómo es posible”
- Las conversaciones eran más coloquiales, nunca se pusieron así en un nivel superior.
- ¿Y eso uds creen que está bien, que ayudaba?
- Es que yo creo que para llegar tú tenis que trabajar con una persona que pueda tener esa instancia de apego.

En coherencia con la valoración de las competencias sociales de las asesoras, en la encuesta también se hace una evaluación positiva, ya que todos los actores consultados (a excepción de un docente de UD), muestra satisfacción en el índice de *Desempeño del equipo ATE*<sup>46</sup>

Respecto a **la metodología de trabajo de la ATE**, en coherencia con la valoración de las competencias de las asesoras, especialmente su capacidad de llevarlas a la práctica, los docentes rescatan el carácter práctico de la metodología de trabajo de la ATE. Se valora justamente el modelamiento de las asesoras en aula que se mencionaba anteriormente en el caso de dos de las escuelas. En el caso de la otra escuela (UD), este foco práctico se refleja en la realización de actividades en las que se aplican los contenidos teóricos de la sesión; los docentes hacen simulaciones utilizando los tiempos reales de una clase, y se les pide que realicen un trabajo aplicado en donde deben poner a prueba las estrategias del programa con sus alumnos. Los docentes valoran este foco práctico puesto que les permite tener certeza de que es posible aplicar las estrategias con los alumnos, y que el modo de trabajo con las asesoras, por medio del modelamiento les ayuda a tener claridad de cómo aplicar estas estrategias. Rescatan el método lúdico y atractivo de las asesoras. Esta valoración de la metodología de trabajo de la ATE por parte de las escuelas sin resistencia a la ATE también se refleja en la encuesta ya que la totalidad de los actores consultados, sostenedores, directivos y docentes se muestran satisfechos ante la pregunta por la metodología que utiliza el equipo ATE para trabajar los contenidos de su propuesta.

**En cuanto al Cumplimiento de los aspectos comprometidos.** Los docentes y directivos indican algunas debilidades en el cumplimiento de ciertos aspectos, sin embargo esto no

---

<sup>46</sup> Este índice considera la pregunta referida al *Dominio técnico de los asesores* y a la *Comunicación que el equipo de la ATE mantiene con la escuela*. El detalle de los porcentajes para este índice para todas las escuelas de la muestra se presenta en el Gráfico n° 5 del Anexo A.

genera un discurso de crítica en cuanto al cumplimiento general de la ATE, más bien señalan que la ATE supo compensar estas falencias, o bien en la escuela no les dan mayor importancia. En dos de las tres escuelas del grupo sin resistencia hacia la ATE, mencionan el retraso en la entrega de materiales a las escuelas (BO y UD), lo que impidió el inicio del trabajo con el programa en paralelo con el año escolar. Sin embargo, dado a que la ATE flexibilizó en términos de no exigir el cumplimiento exacto de la secuencia de las unidades del programa, esto no se transformó en un problema para los docentes. A su vez, en la otra escuela (UD), se menciona que no recibieron la retroalimentación en detalle del último trabajo que entregaron al equipo ATE, sin embargo esto tampoco afecta su percepción global del cumplimiento de la ATE. Esta percepción positiva del cumplimiento pese a existir observaciones también se refleja en los resultados de la encuesta, en el índice de Cumplimiento con los aspectos comprometidos, en donde todos muestran estar satisfechos.

**Respecto a los materiales** que la ATE entrega a las escuelas<sup>47</sup>, éstos son valorados por los docentes en tanto la propuesta metodológica que éstos expresan, se consideran pertinentes y viables de aplicar con los alumnos de la escuela. Si bien los docentes de las escuelas señalan que los materiales y sus estrategias implicaban un ritmo de enseñanza-aprendizaje más rápido del que ellos estaban acostumbrados, y en algunos casos, niveles de exigencia superiores, con algunas flexibilizaciones de los asesores en el modo de aplicar las estrategias (específicamente más tiempos para aplicar las unidades, o priorización de ciertas unidades por sobre otras), los docentes reconocen que son aplicables a sus estudiantes. Por otro lado, se valora que las estrategias metodológicas que traen los materiales propuestas por la ATE resulten atractivas para los estudiantes. Los docentes señalan que al aplicar estas estrategias con los docentes, se sienten más motivados por aprender.

A su vez en las escuelas BO y UD, se aprecia la entrega de materiales para los alumnos para el uso en sala y para los docentes<sup>48</sup>.

En coherencia con el discurso positivo que existe en torno a los materiales, en la encuesta la mayoría de los docentes (sobre el 75% en cada escuela) se muestran satisfechos con la

---

<sup>47</sup> En el caso de las escuelas BO y UD, la ATE entrega materiales para los alumnos de los niveles a los cuales está dirigida la asesoría (transición y primer ciclo), en cambio en la Escuela SS, se entregan materiales a los docentes, pero no es el principal foco de la asesoría, más bien lo que hacen es utilizar los materiales para practicar las estrategias metodológicas que trabajan durante la capacitación, aunque estos materiales también los docentes pueden usarlos como guía para aplicar las estrategias aprendidas en la asesoría.

<sup>48</sup> La ATE que trabaja con estas escuelas entrega un cuadernillo por cada alumno, un cuadernillo para cada profesor. Estos materiales utilizan para todas las actividades que implica la aplicación del programa de asesoría.

pregunta referida a los materiales<sup>49</sup>. Los directivos por su parte, hacen algunas observaciones respecto a la calidad impresa de los materiales indicando que son en blanco y negro y la calidad de impresión no siempre es la mejor. Esto puede estar explicando que algunos directivos (uno de cada escuela) considere “regular” la calidad del material en la encuesta. Sin embargo, en general tienen un discurso positivo respecto a los materiales, indicando que la entrega de estos materiales facilita la aplicación de la metodología propuesta por la ATE, y resultan atractivos para los estudiantes.

**En cuanto a la flexibilidad**, se identifica una especial valoración que es transversal entre los actores. En primer lugar, se destaca que la ATE prioriza por los intereses y necesidades de la escuela: priorización por las unidades de trabajo que son más relevantes para la escuela.

(Directivo escuela BO)

- ¿Cuándo ud dice que las adaptaban (las unidades), eso lo hacían ellas como asesoras?
- El profesor, con ellas también, daba alguna sugerencia “mira, hay que reforzar esto, aquí hay que reforzar lo otro...”, donde más cambios se hicieron fue en el cuarto básico por el motivo del SIMCE, donde las sugerencias de ellas mismas, viendo el tema del tiempo decidieron adelantar algunas unidades de geometría para que les sirviera a los niños en la prueba SIMCE.

En segundo lugar, se releva la flexibilidad del equipo ATE al adaptar ciertos aspectos de la aplicación del programa según los ritmos de trabajo de los docentes, y la disposición a aceptar actividades complementarias al programa que proponían los docentes

En tercer lugar, se valora que la ATE ajuste su programa inicial para generar sesiones y materiales extras que solicita la escuela

En coherencia con lo anterior, en la encuesta, todos los actores consultados de estas escuelas, tanto sostenedores, directivos como docentes se encuentran satisfechos con excepción del 25% de los docentes de la escuela SS consultados.

**En cuanto al impacto**, en general existe la percepción de que la ATE ha impactado positivamente en la escuela, tanto a nivel de las prácticas de los docentes como en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Especialmente esto último instala en las escuelas la idea de que la propuesta de la ATE es útil y pertinente para la realidad de las escuelas.

---

<sup>49</sup> El detalle de los porcentajes de satisfacción respecto a la pregunta sobre *Calidad de los Materiales*, se presenta en el Gráfico 6 del Anexo A.

En cuanto al impacto en los estudiantes, los docentes y directivos de las escuelas BO y UD, indican que en lenguaje han percibido mejoras sustantivas en velocidad y comprensión lectora, y en matemática han detectado avances importantes en la adquisición de operaciones básicas y conceptos de este subsector. Además, señalan que la metodología de la asesoría (metodología LEM), ha permitido que los estudiantes se familiaricen con el tipo de conceptos, estructura y formato de preguntas que se preguntan en el SIMCE. Ante esta situación cual se tiene la expectativa de que en los próximos SIMCE, los cursos en los que se ha aplicado esta metodología de trabajo obtengan mejores resultados que los que actualmente tiene la escuela. Esta valoración a su vez, se conecta con el alineamiento que tienen las escuelas con los requerimientos de la política pública que se trabaja en el capítulo de *Significado atribuido a la ATE: Amenaza v/s Apoyo*. En este capítulo se explica que las escuelas están en una búsqueda de estrategias para cumplir con los requerimientos de la política educativa, entre ellos el SIMCE, por lo que es coherente que una iniciativa que parece estar aportando en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sea especialmente valorado.

En la otra escuela que pertenece a este grupo (SS), no se perciben avances concretos en los resultados de aprendizaje de los alumnos, pero sí se percibe que las estrategias didácticas y metodológicas enseñadas por la ATE, resultan atractivas para los estudiantes y que posibles de aplicar con los estudiantes, lo cual también se valora<sup>50</sup>.

En cuanto al impacto en los docentes, los propios docentes, especialmente los que pertenecen a dos de de este grupo de escuelas (BO, UD), señalan que han incorporado una parte importante de las estrategias promovidas por la ATE. Como ejemplo mencionan la práctica sistemática de la lectura diaria, estrategias específicas en la enseñanza de las operatorias básicas de matemáticas (mecanismos para enseñar la descomposición, los valores posicionales, etc). Adicionalmente, señalan que asesoría de la ATE que les ayudó a “ordenar” sus estrategias de enseñanzas; lo pasos para enseñar los contenidos, la manera en cómo relacionar los distintos aspectos a enseñar a los estudiantes, la secuencia de las estrategias.

---

<sup>50</sup> Hay que pensar que esta escuela, de las de este grupo es la que está más alejada de la idea de aumentar los puntajes SIMCE, puesto que recién se está aproximando a esta exigencia en tanto acaba de rendir el primer SIMCE, por lo tanto para los docentes el SIMCE aún no es un gran tema, por lo cual no es descabellado que los docentes se conformen con que las estrategias parezcan aplicables y atractivas para los estudiantes.

(Docentes Escuela UD)

- Primero, en matemáticas nos ordenó, e iba como paso por paso, los chiquillos siempre iban como bien claritos en matemáticas.
- Nosotros les decíamos a ellas inclusive que, si nosotros bien sabíamos los contenidos que había que tratar con los chiquillos, eso lo teníamos claro, pero de repente es como bien dice la Pamela, como un ordenamiento porque fue así como un norte, “ya, vamos a partir por esto, y esto para acá, e iban entrelazadas unas cosas con otras” era todo enfocado a lo mismo.

En el caso de la escuela SS, la percepción del impacto en los docentes es más parcial. La sostenedora y los directivos tienen la impresión de que los docentes han incorporado parte de las estrategias enseñadas por la ATE. Los docentes por su parte, señalan que algunos de ellos las han incorporado, pero que esto no es algo generalizado ya que la escuela no ha tenido como política la instalación obligatoria de esta metodología de trabajo en la escuela. Sin embargo, de todas maneras se inclinan a señalar que la ATE ha impactado, tal vez no de manera tan importante, pero sí ha impactado.

La percepción positiva del impacto de estas escuelas también se refleja en la encuesta ya que los sostenedores, directivos y docentes consultados se encuentran “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la idea de que la ATE ha generado competencias útiles en el establecimiento que permanecerán una vez finalizado el servicio de la ATE.

## **6.4 Dinámicas internas de la escuela- contextuales a la implementación de la asesoría**

### **6.4.1 Relación sostenedor-escuela**

Desde la literatura especializada, se afirma que el vínculo que tiene el sostenedor con la escuela es central en los procesos de cambio y mejoramiento de las escuelas. Entre otros aspectos se menciona la importancia de una relación y comunicación fluida entre la escuela y el sostenedor (Raczynski y Muñoz, 2005).

Por otro lado, la Ley SEP, a diferencia de lo que ocurría anteriormente con los programas de mejoramiento, genera que la contratación de una ATE y la respectiva participación de la escuela en la asesoría, ya no sea decidida por el gobierno central, sino que por el sostenedor de la escuela. Ante este nuevo escenario en donde finalmente es el sostenedor quien toma la decisión de contratar la ATE, se tiene la hipótesis de que la actitud de resistencia/no resistencia puede estar asociada al tipo de relación (de tensión/no tensión) que existe entre el sostenedor y la escuela. La hipótesis específica es que si existe una relación de tensión entre el sostenedor y la escuela, la decisión de contratación del sostenedor va a ser más cuestionada, lo cual va a favorecer una relación de resistencia hacia la ATE. En cambio, si no existe tensión con el sostenedor, esta misma

decisión va a ser menos cuestionada, y por tanto se va a favorecer una relación de no resistencia con la ATE.

En base a los antecedentes e hipótesis anteriores es que se decidió ahondar en la relación sostenedor-escuela. Para trabajar la hipótesis lo que se hace es indagar en el tipo de relación que tiene la escuela con el sostenedor, en términos de tensión/no tensión, comparando entre el grupo de escuelas con resistencia hacia la ATE y sin resistencia hacia la ATE. Para tener una comprensión mayor de esta posible vinculación no sólo se ahonda en la existencia/no existencia de tensión en la relación con el sostenedor, sino que también en los motivos que generan esta tensión.

Los resultados de esta sección, son que existe una vinculación entre el tipo de relación que se sostiene con el sostenedor y la presencia de resistencia/no resistencia. Esto se concluye a partir de la constatación de que existe una tendencia claramente diferenciada entre los dos grupos de escuelas, en donde el grupo de escuelas con resistencia tiene una relación de alta tensión con el sostenedor, y las escuelas sin resistencia no tienen una relación de alta tensión. A su vez, porque existe un discurso de los actores que conectan la tensión con el sostenedor con la resistencia a la ATE.

A continuación, se presenta en detalle de los resultados que sustentan las conclusiones anteriormente enunciadas.

**En cuanto a las escuelas con resistencia hacia la ATE**, se observa que existe una relación de tensión con el sostenedor. Esto se expresa en la crítica que hacen al sostenedor los docentes de ambas escuelas, y los directivos de una de ellas (QA).

En primer lugar se cuestiona la forma de tomar las decisiones del sostenedor sin consulta previa a los docentes en el caso de la escuela M, y sin consulta previa a docentes y directivos en el caso de la escuela QA. En la escuela QA, como ejemplo de estas situaciones mencionan la decisión unilateral del sostenedor respecto a la firma del convenio de igualdad de oportunidades de la ley SEP, la implementación de la JEC, la contratación de la ATE, sin llegar a acuerdo previo con las escuelas. Estos aspectos generan una relación de tensión con el sostenedor.

(Docente Escuela QA)

Incluso o sea el hecho de la firma del compromiso de igualdad de oportunidades, o sea, ni siquiera se nos preguntó, de repente llega Don William porque tuvo a principio de año la reunión de directores, - sabe que esto se va a firmar- y estábamos adentro ya po...

En segundo lugar, se critica las exigencias que hace el sostenedor en términos de los aprendizajes de los alumnos y resultados SIMCE; estas exigencias se consideran excesivas dadas las condiciones de la escuela: alumnos con problemas de aprendizaje, apoderados

poco comprometidos con la educación de sus hijos, problemas de disciplina y conducta, problemas socioeconómicos de las familias.

(Docente escuela M)

*“¿Todos estos son los tuyos?”*, me pregunta el sostenedor, Sí le dije yo. *“Acuérdense que todos tienen que estar leyendo en Julio”* me dice él, entonces claro, Don.. (el sostenedor), ahí me dijo, *“todos tienen que pasar todos de curso”*, así es fácil, yo los puedo pasar a todos de curso, ahora que aprendan todos a leer en Julio, yo no sé los puedo asegurar, porque ya mira, fíjese en la niña que está allá, tiene un problema, que tú la miras y sabes que tiene un problema, yo no he podido lograr que ella se concentre y me haga algo así poquito, ya ahora tengo que decirle a alguien que esté con ella, y ya si bien está bonito, pero yo no puedo dedicarme solamente a ella, o sea ella no va a aprender

En tercer lugar, se critica el escaso reconocimiento del sostenedor a la labor docente. Los docentes critican que el sostenedor no considera el esfuerzo permanente y compromiso de los docentes con la escuela y los estudiantes. Señalan que constantemente se está criticando el trabajo docente, en vez de recalcar los avances y logros que se tienen. Los docentes no perciben una actitud de estimular y apoyar a los docentes, más bien perciben una actitud de desconfianza respecto de las competencias y capacidades de los docentes.

(Docentes escuela M)

- *Y como ven ustedes la relación entre el DAEM y la escuela, sienten ustedes un apoyo desde el DAEM?*
- Bueno, mire, lo que yo le decía, siempre se está lamentando de nuestro quehacer profesional [el sostenedor], para el siempre los profesores, es los profesores, ya es mi opinión, los profesores no hacen bien el trabajo y no, yo creo que él debiera estar siempre estimulando, el trabajo de los profesores es lo mejor que hay, más allá de algunos baches pero siempre rescatar lo más positivo
- Sipo, siempre rescatan lo negativo, no lo positivo
- Esa es mi opinión, que a lo mejor puede que la tenga yo personalmente,
- No.
- Pero yo creo que nos falta más en ese sentido, que es reconozca que somos capaces de hacer cosas, nosotros por si mismos.

Como ejemplo del reducido reconocimiento del sostenedor hacia los profesores, los docentes indican que no atribuye los buenos resultados de los alumnos que destacan en el curso a la labor de los docentes sino que sólo al mérito personal de los estudiantes. Por tanto, existe la sensación entre los docentes que cuando existen malos resultados “se le echa la culpa al docente”, pero cuando existen buenos resultados, no se le asigna al desempeño de los profesores.

Los únicos actores de las escuelas con resistencia que no critican la relación con el sostenedor son los directivos de la escuela M. Esto puede tener relación con que, a diferencia de los docentes, éstos no se oponen a las exigencias que hace el sostenedor y a su vez, ellos sí son consultados por el sostenedor al momento de tomar decisiones que

impliquen a la escuela. A esto se suma que los directivos, a diferencia de los docentes, tienen un contacto directo y frecuente con el sostenedor para tratar temas de la escuela lo que les hace percibir que existe una preocupación constante de parte del sostenedor.

La sensación de que el sostenedor no hace un reconocimiento al trabajo docente, de que hacen exigencias desmedidas, y de que toma las decisiones de manera arbitraria, genera una imagen negativa del sostenedor en los docentes de las dos escuelas con resistencia y directivos de una de ellas. Para estos docentes el sostenedor representa una figura de control y sanción más que de apoyo.

**En cuanto a las escuelas sin resistencia a la ATE**, hay que señalar que se da una situación totalmente distinta la de las escuelas con resistencia, porque no existe una relación de tensión con el sostenedor. Incluso en las escuelas en las que los directivos juegan un rol secundario en la toma de decisiones, y son los sostenedores los que juegan el rol protagónico en la toma de decisiones más importantes de la escuela<sup>51</sup> (SS y UD), no existe una relación conflictiva entre los directivos y el sostenedor. En estos casos, los sostenedores están físicamente muy presentes en el trabajo diario de la escuela; forman parte del equipo de gestión del establecimiento, y varias veces a la semana asisten a la escuela y trabajan ahí. En la otra escuela sin resistencia, BO, a diferencia de las otras dos escuelas, existe un sostenedor que físicamente está muy alejado de la escuela (prácticamente no visita a la escuela), sin embargo, está al tanto del funcionamiento del establecimiento por medio de dos asesoras pedagógicas que monitorean el trabajo técnico pedagógico de la escuela. En este caso tampoco existe conflicto con el sostenedor y los directivos. Lo que ocurre en BO, es que en la práctica se respeta las decisiones a los directivos ya que ni las asesoras del sostenedor ni el propio sostenedor tienen una actitud de imponer lo que se hace en la escuela, sino que más bien de velar porque el funcionamiento de la escuela sea correcto administrativamente y que exista un ordenamiento general en lo técnico pedagógico. Los directivos de BO, asumen que esta supervisión del sostenedor es razonable, y no se sienten reducidos en su autonomía técnico-pedagógica. La propia asesora ATE señala que el sostenedor deja que los directivos actúen libremente aunque con responsabilidad. Señalan que a diferencia de otras escuelas, en este establecimiento no existe la imagen del “sostenedor dueño y patrón del establecimiento” que no deja actuar a los directivos.

En cuanto a los docentes, en ninguna de estas escuelas la relación con el sostenedor es conflictiva, ni en las escuelas en que la figura del sostenedor es lejana para los docentes (BO y UD), ni en la escuela en la que la sostenedora tiene un contacto importante con los

---

<sup>51</sup> Algunos ejemplos del tipo de decisiones en las que participan estos sostenedores son: el tipo de estrategias de mejoramiento a implementar, el perfil de personas a contratar, el modo de organización de los cursos, y las asesorías externas con las cuales trabajar.

docentes (SS). En las escuelas donde el sostenedor se percibe “lejano” a los docentes, esto no genera conflicto porque se asume que son los directivos los que se comunican con los sostenedores. A su vez, en las escuelas en donde el sostenedor es una figura que está presente en la escuela y tiene un contacto frecuente con los docentes, por ejemplo en consejos de profesores (SS), no existe la idea del sostenedor como un ente controlador, sino que se le percibe como una figura que apoya a los docentes.

El que el sostenedor no tenga conflictos ni con los directivos ni con los docentes puede tener relación con los siguientes aspectos. En los directivos, la ausencia de conflicto puede deberse a que la opinión de los directivos, según lo que ellos mismos describen, en la práctica siempre es escuchada por el sostenedor, independiente de que formalmente sea el sostenedor el que tome la decisión final. A su vez, los directivos tienen la percepción de que los sostenedores están comprometidos con la escuela y por tanto están preocupados de generar los recursos y entregarles las herramientas necesarias para mejorar la educación que entrega la escuela.

(Director escuela UD)

La voz cantante aquí la ha tenido la sostenedora (...) porque ellos son los que manejan todo lo que es la parte finanza pero si ellos siempre han estado muy dispuestos a ver las necesidades que surgían y que en el fondo yo les transmitía necesidades de lo que estaban tratando con los profesores, ellos siempre han estado muy abiertos y por lo mismo se les dio esas becas a seis profesores

En los docentes, la ausencia de conflicto con el sostenedor, puede deberse al rol positivo que juegan los directivos como intermediario entre los docentes y el sostenedor. En las tres escuelas sin resistencia, existe una buena relación y confianza entre directivos y docentes. Los docentes perciben un apoyo a su labor por parte de los directivos en tanto éstos asumen que el mejoramiento es una tarea compartida que no es sólo responsabilidad de los docentes. Probablemente, la confianza y apoyo que los docentes identifican en los directivos, sumado a que los docentes saben que los sostenedores escuchan a los directivos, hace que ellos confíen en que las decisiones de los sostenedores son beneficiosas para la escuela y los docentes (en este caso la decisión de contratar a la ATE).

Por otro lado, a diferencia de las escuelas con resistencia hacia la ATE, ni los directivos ni los sostenedores juegan para los docentes, el papel de ser intermediario de la política educativa que exige resultados a los docentes, como sí sucede en las escuelas con acoplamiento conflictivo especialmente respecto del sostenedor. Esto también puede estar influyendo en que las decisiones del sostenedor no se asocien a presiones de la política educativa, y que por tanto no exista una resistencia hacia ellas, en este caso la contratación de la ATE.

#### 6.4.2 Rol de los actores de la escuela en la asesoría

En el marco de lo señalado por la literatura nacional sobre ATEs respecto a i) la importancia del rol del sostenedor durante la asesoría para la implementación de ésta y su éxito (Asesorías para el desarrollo 2011; Bellei y González 2010; Fiabane 2009), ii) la relevancia de la participación de los directivos y docentes en cualquier proceso de cambio en la escuela (Murillo 2004; Fullan, 1999; Raczynski y Muñoz, 2005), iii) la participación de los directivos y docentes en la decisión de implementar una asesoría externa en la escuela evitando situaciones de imposición (Contreras, 2012), es que se decidió ahondar en el papel que juegan los sostenedores, directivos y docentes en la toma de decisiones durante la asesoría. Específicamente se han abordado sus roles en términos de las funciones que cumplen y el nivel de participación que tienen estos actores en las decisiones respecto a la asesoría, en dos etapas, la *etapa de contratación-negociación*, y durante la *implementación de ésta*<sup>52</sup>.

En cuanto al rol del sostenedor, se tuvo como hipótesis de investigación que el tipo de participación del sostenedor durante la asesoría influye en el tipo de acoplamiento que tenga la escuela con la ATE. Específicamente, que una baja participación del sostenedor durante todo el proceso de la asesoría está asociado a situaciones de resistencia de las escuelas hacia la ATE, y que una alta participación está asociado a situaciones en las que no hay resistencia hacia la ATE. Esta hipótesis se construye teniendo en consideración la evidencia nacional que señala que la colaboración constante de los sostenedores en la asesoría, su capacidad de resolver problemas y monitoreo el trabajo de la ATE en las escuelas, es crucial para el éxito de la asesoría (Asesorías para el desarrollo 2011; Bellei y González 2010; Fabiane, 2009)

Respecto a los roles de los docentes y directivos, se tuvo como hipótesis, que roles más democráticos de los docentes y directivos, es decir, de mayor participación en las decisiones relevantes de la asesoría, están vinculados a la ausencia de resistencia de las escuelas hacia las ATE, mientras que roles menos democráticos, es decir de menor participación en las decisiones, están asociados a la existencia de resistencia hacia la ATE.

Las conclusiones de esta sección respecto al rol del sostenedor en la asesoría, es que lo más relevante para la generación de resistencia/no resistencia en las escuelas, no es el nivel su involucramiento en las distintas etapas de la asesoría, sino que genere oportunidades de participación de los directivos en la decisiones relevantes de la asesoría. A su vez, es importante que el sostenedor asegure una articulación adecuada del equipo

---

<sup>52</sup> Por etapa de contratación se ha considerado el periodo en el cual se realizan acciones vinculadas a la búsqueda de alternativas de ATE, la discusión, la elección y contratación de la ATE, las negociaciones iniciales con la ATE, y también las instancias de conversación previas a la implementación o al inicio de ésta entre el sostenedor y la escuela, o bien también con la ATE. Por etapa de implementación se ha considerado el periodo en el cual la ATE ya ha comenzado sus acciones en la escuela.

directivo que permita cierto monitoreo de la asesoría y resolución de problemas en el caso de haberlos.

En cuanto, a la relevancia de que existan roles democráticos de los docentes y directivos en el tipo de relación que sostiene la escuela con la ATE (resistencia/no resistencia), las conclusiones son las siguientes. En primer lugar, respecto a los docentes, es posible señalar que la relevancia de la existencia de roles democráticos para la generación de resistencia hacia la ATE, va a depender de otros factores relativos a las dinámicas internas de la escuela y la disposición inicial con la ATE: la relación con el sostenedor, la existencia de un acuerdo inicial o no con la inversión de recursos SEP en una ATE. Esto se refleja en que las escuelas que no tienen una relación de tensión con los sostenedores y existe acuerdo con la contratación de la ATE, no resulta problemático que los docentes no tengan un protagonismo en las decisiones de la asesoría. Asimismo, las escuelas que tienen una relación de tensión con el sostenedor, y que no existe acuerdo con la contratación de la ATE, el que los docentes no hayan tenido una participación democrática en las decisiones sí es gravitante para la generación de resistencia. En segundo lugar, respecto a los directivos, es posible señalar que, a diferencia de los docentes, la participación democrática, es decir, participación activa de los directivos en las decisiones de la asesoría sí son de gran relevancia para la generación de resistencia/no resistencia hacia la ATE, ya que en el caso de las escuelas en las que esto no sucede, se promueve una relación de resistencia (QA)

Otro hallazgo que no tiene relación con las hipótesis planteadas, pero que es relevante para comprender la generación de resistencia por parte de las escuelas, es la importancia del acuerdo inicial respecto a la inversión de los recursos SEP en una ATE y específicamente en la ATE. Esto se concluye a partir de la constatación de que el acuerdo con estas inversiones está asociado a las escuelas con resistencia y el desacuerdo con la inversión de estos recursos en una ATE, está asociado a las escuelas sin resistencia.

A continuación se desarrolla en detalle los resultados que sustentan las conclusiones anteriormente enunciadas.

**En cuanto al rol de los docentes,** se da una situación bastante particular porque en ambos grupos de escuela, los docentes tienen una participación reducida o nula en la etapa de contratación (búsqueda de ATE, negociación, decisión sobre qué ATE contratar) y en las decisiones que se toman en la etapa de implementación de la asesoría, sin embargo sólo en las escuelas con resistencia hacia la ATE esto genera una molestia que afecta la aceptación de la ATE. Dado en que ambos casos la participación de los docentes en la etapa de contratación del servicio es reducida, es necesario identificar qué otros factores pueden estar influyendo en la generación de resistencia/no resistencia. Una de estas razones parece ser el acuerdo/desacuerdo inicial que tienen los docentes de ambas

escuelas. Esto porque coincide que la mayoría de los docentes de las escuelas sin resistencia a la ATE estaban de acuerdo con la contratación de una ATE y de acuerdo con la ATE que finalmente se contrató, lo que se reflejó en el grupo focal y encuestas. De esta manera, si bien no se hizo participar a los docentes de este proceso, la decisión que se tomó era compartida por ellos<sup>53</sup>. En cambio, en las escuelas con resistencia hacia la ATE, no existe un acuerdo inicial de parte de los docentes y directivos de una de ellas, de invertir recursos SEP en la contratación de una ATE (cualquiera fuera ésta). Por tanto la ausencia de consulta respecto de la contratación de la ATE, y la marginación de esta etapa viene a agravar una disposición negativa que ya existía.

(Docentes Escuela QA)

- *¿Y ustedes habían conversado antes de tomar ATE o que qué les pareció esta idea de tomar una asesoría externa...?*
- Es que no nos preguntaron, llegó impuesto.
- De hecho nosotros habíamos conversado de tomar asesorías pero en áreas determinadas...
- Ya, Específicas (...)
- Lo que pasa... Tamara es que aquí el convenio lo firmó el sostenedor y de hecho por ley lo firma el sostenedor, entonces él eligió la ATE a su criterio...
- En forma democrática [tono irónico]

A su vez, otro factor que parece ser gravitante en el impacto de que tiene la reducida participación de los docentes en las decisiones de la asesoría, es la relación de tensión/no tensión que se tiene con el sostenedor y el rechazo de sus prácticas antidemocráticas en general con los docentes y la escuela. En el caso de las escuelas con resistencia se indica que la ausencia de consulta a los docentes es una práctica habitual del sostenedor respecto a las decisiones que en general se toman respecto de la escuela y por tanto el que una vez más se repita esta situación, esta vez en el contexto de la ATE, exacerba la molestia hacia el sostenedor. En las escuelas sin resistencia, si bien no existe evidencia de prácticas democráticas con los docentes en otras áreas de decisión respecto de la escuela, éste tema no representa un problema para los docentes.

En cuanto al **rol que juegan los sostenedores**, se concluye que la participación protagónica y directa del sostenedor en la etapa de contratación de la asesoría y en la implementación de esta no es un factor gravitante en la resistencia/no resistencia hacia la ATE en sí mismo, sino que depende de las dinámicas internas de la escuela. Si se da la situación en que el equipo directivo asume el protagonismo pero manteniendo una comunicación fluida con el sostenedor, y a su vez, no existe tensión del sostenedor ni con

---

<sup>53</sup> Con esto no se está queriendo decir que la participación activa de los docentes en las distintas decisiones que toma la escuela no sea relevante, de hecho, según lo que señala la literatura este tipo de participación favorece el compromiso de los docentes con la escuela, y facilita los procesos de mejoramiento. Lo que se está indicando simplemente es que la participación de los docentes respecto a la decisión particular de la contratación de una ATE, no parece tan gravitante en la generación de resistencia/no resistencia hacia la ATE.

los docentes ni con los directivos (caso de escuelas del estudio sin resistencia), el nivel de involucramiento del sostenedor en la asesoría, no es determinante en la generación de resistencia/no resistencia. Sin embargo, si se da la situación de que no existe una comunicación fluida entre el equipo directivo y el sostenedor, y a su vez, existe una relación de tensión con él (caso de escuelas del estudio con resistencia), el rol que juegue el sostenedor durante la asesoría sí puede ser gravitante en la resistencia/no resistencia,

La muestra de que no es gravitante el rol protagónico del sostenedor en sí mismo es que existen diversas situaciones respecto al rol del sostenedor en ambos grupos de escuelas. En el grupo de escuelas con resistencia hacia la ATE, hay una escuela (M) en la que el sostenedor tiene un rol protagónico tanto en la etapa de contratación como en la etapa de implementación, lo cual es valorado por los directivos ya que se interpreta como “preocupación”, sin embargo, los docentes no muestran especial valoración por esto. En cambio, en la otra escuela con resistencia (QA), el sostenedor juega un rol protagónico sólo en la contratación, y se desvincula en la etapa de implementación mostrando un “desentendimiento” con la asesoría lo que genera conflicto con los directivos. Por otro lado, en el grupo de escuelas sin resistencia hacia la ATE, también existen situaciones diversas respecto al nivel de involucramiento del sostenedor. Hay sostenedores con roles secundarios en ambas etapas, y sostenedores con roles principales en ambas etapas. En dos escuelas (SS y UD), el sostenedor lidera el proceso de contratación asumiendo los directivos un rol secundario. En estas dos escuelas, son los sostenedores quienes investigan las distintas posibilidades de ATE, se reúnen con la ATE para conocer el detalle del servicio que ofrece la ATE, y están en permanente contacto con la ATE durante la implementación de la asesoría. En la escuela BO son los directivos los que lideran el proceso de contratación; hacen la búsqueda y revisión de los servicios de ATE disponibles, se reúnen con el equipo para conocer los detalles de la propuesta, y analizan su pertinencia. A su vez ellos toman las decisiones respecto a ajustes a realizar durante la implementación de la asesoría.

Ahora bien, el que existan situaciones diversas en ambos grupos de escuelas respecto al nivel de involucramiento del sostenedor en las etapas de contratación e implementación de la ATE, no significa que su rol no sea relevante para el acoplamiento que tenga la escuela con la ATE, porque de hecho el sostenedor tiene la responsabilidad de asegurar instancias de participación relevantes para los directivos, y asegurar que tanto directivos como docentes se encuentren conformes con el proceso. En las escuelas con acoplamiento conflictivo se visualiza justamente que no todos los actores están satisfechos con el proceso de contratación y apoyo del sostenedor durante la asesoría, lo que aporta a la disposición negativa hacia la implementación de la ATE.

**En cuanto al rol de los directivos en la asesoría**, esto sí parece ser gravitante en la resistencia/no resistencia que se genera en las escuelas hacia la ATE. En las escuelas con resistencia, cabe señalar que la escuela que resistencia hacia la ATE, tanto de parte de sus docentes como por parte de sus directivos (QA), es justamente la escuela en la que el sostenedor no genera espacios de participación de los directivos en esta etapa. No se le consulta la opinión a los directivos respecto a la pertinencia de contratar a la ATE, y no se tienen instancias en las que se discutan y revisen las distintas posibilidades de contratación de ATE. Esto se suma a la relación de tensión que existe con anterioridad dado a que este tipo de prácticas impositivas son habituales por parte del sostenedor. La otra escuela con resistencia hacia la ATE (M), su posición es menos crítica porque los directivos están en una actitud positiva con la ATE, lo cual según el equipo de la ATE contribuye, a que con el tiempo, disminuya la resistencia de los docentes. La disposición positiva de los directivos de esta escuela con la ATE, pareciera deberse en parte a las instancias de consulta y participación que generó el sostenedor con los directivos antes de comenzar la implementación de la asesoría.

En las escuelas sin resistencia hacia la ATE, el protagonismo de los directivos durante la etapa de contratación es diverso, pero siempre se les entrega un espacio de participación, en el cual los directivos pueden entregar su opinión, y por tanto de alguna u otra manera, se les hace parte del proceso. En el caso de las escuelas UD y SS, si bien los sostenedores lideran el proceso de búsqueda y negociación con la ATE, los directivos están constantemente siendo informados y consultados respecto a la apreciación que tienen respecto de la ATE. En el caso de la escuela BO, los directivos lideran este proceso, y presentan su postura al sostenedor, quienes finalmente aprueban su decisión.

## VII Conclusiones

- **Resistencia explícita v/s Resistencia implícita**

Un primer hallazgo de la investigación es la existencia de resistencias implícitas hacia la ATE. Esto implica que la ausencia de una oposición explícita por parte de los docentes a la asesoría, la realización regular de las actividades del programa de la ATE sin cuestionamientos visibles o acciones obstaculizadores visibles por parte de las escuelas, no implican una ausencia de resistencia hacia la ATE. Esta resistencia implícita opera a nivel del sentido de los actores, tiene relación con la construcción de realidad, con el “mapa” que tiene la escuela de la ATE. En la investigación esto se ha abordado bajo la idea del *juicio global* que hace la escuela de la ATE y el concepto de *significado*. Así, se ha observado que pese a la reducción o incluso eliminación de la resistencia explícita permitiendo así un funcionamiento “normal” de la asesoría, puede existir una resistencia implícita que se expresa en que la ATE y su propuesta se visualicen como una *amenaza*. Desde la perspectiva teórica de sistemas y la teoría de intervención de orientación contextual, se podría señalar que la visualización de la ATE como una amenaza puede ser un obstáculo importante para que el sistema, en este caso la escuela o los docentes, interioricen la propuesta externa y se apropien de ello. Esto porque desde la intervención de orientación contextual, una de las premisas es que la propuesta no se observe como una amenaza a la supervivencia del sistema (en lenguaje sistémico esto sería que la intervención ponga en riesgo o duda la lógica de operación del sistema). Si los docentes visualizan que la ATE es una fuente de evaluación, de control por parte de las autoridades, que eventualmente puede servir para sancionar a los docentes, se afecta este principio y por tanto se obstaculiza el que la escuela “acepte” la invitación de la ATE impidiendo así que re-introduzca la propuesta como premisas propias de operación. Por lo tanto, lo que puede suceder es que la escuela “haga como si” incorporara la propuesta de la ATE, pero no se apropia de ella. Por lo tanto el cambio que se genera en estos casos puede ser sólo momentáneo, en tanto la escuela incorpora la metodología mientras se realiza la intervención de la ATE pero no lo hace parte de su quehacer habitual.

Dado a que la figura de la ATE a nivel de la política educativa tiene como aspiración generar cambios positivos en las escuelas que idealmente sean sostenibles en el tiempo, puede ser relevante el concepto de *resistencia implícita* en tanto aporta a comprender la complejidad de generar apropiación de propuestas externas a las escuelas. De esta manera, la idea de resistencia implícita implica poner atención no sólo a las acciones y discursos explícitos de las escuelas en oposición a la ATE sino que abordar también la dimensión del sentido de los actores, y comprender cuál es el significado que se le está atribuyendo a la ATE al inicio, durante y en el periodo final de la asesoría. Con esto no se está queriendo decir que en las escuelas que no presenten ni resistencia explícita ni

implícita esté asegurada la apropiación de la propuesta de la ATE, sino simplemente que la ausencia de estas resistencias, aumenta la probabilidad de aceptación e incorporación de la propuesta.

- **Ausencia de diferencias radicales en la evaluación de desempeño específico de la ATE**

Un segundo hallazgo relevante de la investigación es que las diferencias en la evaluación de los ámbitos de desempeño específicos de la ATE relevados por la literatura especializada, no son radicales entre las escuelas con y sin resistencia. En la mayoría de los ámbitos de desempeño, no hay evaluaciones opuestas en lo referido a las acciones que dependen directamente de la ATE, es decir respecto del ámbito del profesionalismo y calidad en cada uno de los ámbitos específicos evaluados. Las diferencias en la evaluación se deben en gran medida a factores que no dependen sólo de la ATE, sino que también de la “lectura” que hacen las escuelas respecto a la ATE y su propuesta. Estos factores son: i) la percepción de la pertinencia/no pertinencia de la propuesta de la ATE con la realidad de la escuela, ii) las tensiones que genera/no genera la presencia y dispositivos de la ATE. Son estos factores los que estarían explicando que en este estudio, exista por un lado, un grupo de escuelas que tiende a evaluar de manera positiva los distintos ámbitos de desempeño (escuelas sin resistencia), y por otro lado, un grupo de escuelas que tiende a mostrar una evaluación ambivalente (escuelas con resistencia).

Por otra parte, la ambivalencia de la evaluación del grupo de escuelas con resistencia, pareciera tener relación con otras condiciones externas a la ATE. La negativa a legitimar el trabajo de la ATE en tanto ATE (disociación entre aspectos positivos de los asesores y la ATE en general), podría tener relación con i) la imposición del servicio en contra de la voluntad de los docentes lo cual alude al tema de los roles de los actores respecto de la asesoría, y ii) una oposición general a la figura de la ATE vinculada al significado de la ATE como amenaza lo cual alude a la dimensión del sentido.

Estos hallazgos indican en primer lugar, que las diferencias entre las escuelas con resistencia y sin resistencia, no sólo tienen relación con el desempeño de la ATE. En segundo lugar, indican que existen otros factores externos a la ATE que están influyendo en la evaluación del desempeño de la ATE: la pertinencia/no pertinencia de la propuesta de la ATE, la tensión/no tensión que generan los dispositivos de la ATE para las escuelas. A su vez, es importante destacar que estos factores están asociados a una dimensión del sentido de los actores, en tanto la pertinencia y la tensión/no tensión, aluden a una atribución que se hace a partir de la interpretación de las escuelas respecto de la ATE.

Lo anterior permite visualizar una conexión con el concepto de *resistencia implícita* que se planteaba en el primer punto de las conclusiones. Los factores que se encuentran en una

dimensión del sentido de los actores mencionados anteriormente, estarían generando un efecto negativo o al menos de ambigüedad en las evaluaciones que hacen las escuelas respecto al desempeño de la ATE. Es decir, las escuelas en donde se percibe que la propuesta de la ATE no es pertinente a la realidad de la escuela, y a su vez, los dispositivos de la ATE se observan como amenaza, son las mismas escuelas que tienen resistencia hacia la ATE. Por otro lado, las escuelas en las que la propuesta de la ATE se considera pertinente, noción que está presente en la evaluación de los distintos ámbitos de desempeño, y donde a su vez la ATE no representa una tensión o amenaza, son las escuelas que no tienen resistencia hacia la ATE.

Otra conexión posible de establecer con los conceptos de resistencia implícita/explicita es el siguiente. La mayoría de las críticas que hacen las escuelas con resistencia a la ATE referidas las acciones y prácticas de la ATE (evaluación relativa a aspectos de la calidad y profesionalismo de la ATE y no a factores externos a la ATE), se vinculan con el primer periodo de la asesoría. Esto nos hace pensar, que la *resistencia explícita* se relaciona con las acciones de la ATE realizadas al inicio de la asesoría. Por otro lado, las críticas de la ATE asociadas a factores que no tienen directa relación con las acciones de la ATE (pertinencia de la propuesta con la realidad de la escuela, y elementos que tensionan a la escuela), parecen tener relación con la *resistencia implícita* de la asesoría, ya que estas críticas no se reducen sólo al primer periodo de la asesoría sino que son más transversales. A partir de esto se puede levantar la hipótesis de que en general la *resistencia explícita*, es decir, aquella que tiene un correlato en una acción concreta que dificulta la realización de la asesoría, está asociada principalmente a “faltas concretas” de la ATE vinculadas a problemas de calidad y profesionalismo en su servicio. Este es el discurso que al menos los docentes hacen visible, y quieren hacerlo saber a las autoridades. En cambio, la *resistencia implícita* ya no tiene relación con faltas concretas de la ATE, sino que con tensiones referidas a la dimensión del sentido de los actores que son más profundas y complejas que las acciones concretas que hace o no hace la ATE. Por lo tanto, las estrategias para enfrentar la resistencia implícita no sólo tiene relación con un cambio de las acciones o prácticas de la ATE. De esta manera, parece cuestionable que estrategias de corto plazo puedan interferir en la resistencia implícita de las escuelas. Por lo que veremos en el punto siguiente, para hacer transformaciones sustantivas a nivel del sentido de los actores, también habría que modificar la relación que tienen las escuelas con la política pública, lo cual no depende sólo de las escuelas ni de la ATE sino que también de las características específicas de la política educativa.

- **La importancia de la política educativa en el significado que se le atribuye a la ATE y su efecto diferenciado según la dependencia administrativa de la escuela**

Al analizar el significado que le atribuyen las escuelas a la ATE, se observa que existen diferencias importantes entre las escuelas sin y con resistencia hacia la ATE, y que estas diferencias se deben fundamentalmente a la relación que tienen las escuelas con la política educativa. Las escuelas sin resistencia hacia la ATE le atribuyen un significado de *Apoyo* a la ATE por dos razones; la oportunidad de desarrollo profesional que ésta implica para sus docentes, y la expectativa de que la ATE contribuya al logro de exigencias que se hace desde la política educativa, lo cual se valora enormemente. Las escuelas con resistencia hacia la ATE le atribuyen un significado de amenaza a la ATE, en tanto proyectan las exigencias y conflictos que se tienen con la política educativa. Los docentes de las escuelas con resistencia, en coherencia con la lógica de la política educativa y la continuidad que se visualiza entre ambas, tienen la concepción de que la ATE, i) se constituye como un dispositivo de evaluación, control y eventual sanción, ii) hace “exigencias que superan lo posible”, iii) aplica evaluaciones que no reconocen el trabajo docente, y iv) tiene como principal motivación el lucro. Este significado de la ATE como amenaza se ve reforzado por la continuidad que observan las escuelas entre las políticas educativas y el sostenedor. Se le da al sostenedor un rol de intermediario de la política educativa, y en ese sentido la ATE se concibe como un dispositivo de control que puede usar el sostenedor, y por medio de él, la política educativa.

La relación conflictiva que sostienen las escuelas con resistencia hacia la ATE con la política educativa, pareciera tener relación con el marco de presión que implica la política educativa actual sobre el sistema educativo, la correspondiente organización de éste, la escuela. Como se mencionaba en el capítulo 2.2.2 sobre Política Educativa actual, la política pública comunica altas expectativas sobre el sistema educativo. La política educativa se caracteriza por una alta responsabilización de las escuelas respecto a los resultados educativos y un creciente foco en la rendición de cuentas y el control, en un marco en que para las escuelas municipales es de extrema dificultad alcanzar buenos resultados educativos en el contexto de un sistema escolar altamente segmentado. Si bien las escuelas con resistencia hacia la ATE no utilizan exactamente los mismos conceptos para referirse a un clima de presión, evidentemente hacen alusión a la presión desde la política educativa y utilizan parte de estos argumentos para oponerse a la ATE; la falta de reconocimiento al trabajo docente, la permanente sospecha y evaluación sobre los docentes, las exigencias desmedidas dado el contexto vulnerable en el que se trabaja, etc.

Ahora bien, es importante señalar que el discurso de oposición hacia la política educativa y la proyección de esta oposición hacia la ATE, tiene como elemento articulador central la condición de *ser escuelas municipales*. La percepción de las exigencias desmedidas, de sospecha al trabajo docente, etc, lo vinculan directamente con el hecho de ser escuelas de

dependencia municipal. Las escuelas particular subvencionadas del estudio, que coinciden con ser las escuelas sin resistencia hacia la ATE, en cambio no aluden al clima de presión descrito anteriormente. Esto puede deberse a un trato diferenciado de la política educativa entre escuelas de distinta dependencia. A nivel del discurso de la política pública, es claro que ésta pone su énfasis especialmente a las escuelas municipales, en tanto en nuestro sistema educativo ellas representan la educación pública. Es posible que las escuelas municipales al ser el referente de la “educación pública”, y el resto de las escuelas al ser el referente de la educación “no pública”, se vean enfrentadas a tipos de iniciativas, controles y exigencias de la política educativa diferenciadas según sea el caso. Para comprobar este planteamiento sería necesario investigar más sistemáticamente las diferencias en la política educativa aplicada para las escuelas municipales y particular subvencionadas.

Los elementos anteriormente expuestos permite levantar la hipótesis, de que las diferencias relativas al tipo de vinculación que se tiene con la política educativa y la correspondiente consecuencia que esto tiene en la significación atribuida a la ATE se debe a la dependencia administrativa de los establecimientos (municipal v/s particular subvencionado).

- **Las dinámicas contextuales a la asesoría de posición intermedia entre la escuela y la política educativa son relevantes en la resistencia/no resistencia de la escuela hacia la ATE**

En esta investigación se indagó en algunas dinámicas contextuales a la asesoría ubicadas en un nivel intermedio entre la política educativa y la escuela. Se utilizó el concepto de intermedio porque no se refieren al contexto macro de la política educativa, pero tampoco se refiere a las dinámicas internas de la escuela, sino que aborda el nivel del sostenedor que está en una posición intermedia entre la política educativa, y la escuela. Específicamente se abordó la relación sostenedor–escuela, en términos de la dinámica de tensión/no tensión, y los distintos roles que jugaron los distintos actores vinculados a la escuela en relación a la asesoría.

En cuanto a los roles de los actores en la asesoría, se identifica que lo más determinante, más que la participación intensiva del sostenedor durante toda la asesoría, es la existencia de espacios de participación en las decisiones de contratación y negociación con la ATE por parte de los directivos, una articulación permanente entre los directivos y el sostenedor, y por otro lado, la existencia de acuerdo por parte de los docentes respecto a la decisión de contratación de un servicio de asistencia técnica en la escuela.

En cuanto a la relación con el sostenedor, se concluyó que es relevante para la generación de una relación de resistencia/no resistencia, la existencia o ausencia de tensiones

importantes entre el sostenedor y las escuelas, ya que en el caso existir tensiones relevantes, esto contribuye a generar una relación de resistencia con la ATE. Por el contrario, si no existen tensiones relevantes, esto facilita una relación con la ATE sin resistencias. Este resultado es coherente en términos del rol clave que tiene el sostenedor en la contratación de la ATE (es él quien contrata/no contrata a la ATE), por tanto es lógico que una relación de tensión con el sostenedor haga más probable una resistencia de la escuela, que en el caso en el que no se tiene una relación de tensión. Ahora bien, la vinculación que existe entre la existencia/no existencia de relación de tensión con el sostenedor y la relación de resistencia/no resistencia con la ATE, es más clara aún en las escuelas con resistencia dado a que en esos establecimientos se le atribuye un rol de intermediario entre la política educativa y la escuela. A su vez, si en estos establecimientos se agrega que la ATE es percibida como un dispositivo de control y eventual sanción de la política educativa, la existencia de una relación de tensión con el sostenedor aumenta esta percepción negativa de la ATE, haciendo más probable la relación de resistencia.

- **La resistencia como una superposición de factores que en tanto marcos contextuales actúan como mecanismos selectivos del procesamiento del “mundo ATE” por parte de las escuelas.**

A partir de los antecedentes presentados anteriormente, se concluye que la relación de resistencia/no resistencia, se debe a una multiplicidad de factores y no sólo, ni primordialmente a las acciones y prácticas de la ATE durante la asesoría. Si bien este es un factor relevante, “el mapa”, la construcción de “realidad” que hace la escuela de la ATE depende también de otros factores contextuales a la acción de la ATE. Se concluye así que la recepción final que tiene la escuela de la ATE, es resultado de una superposición de factores, los cuales van potenciando un *mapa* negativo o positivo de la ATE.

Lo que sucede es que la ATE y sus acciones específicas pasan por una serie de *marcos contextuales* que van permeando el significado y la evaluación que finalmente hacen las escuelas atribuyen a la ATE. Existe un primer “marco macro” que tiene relación con la contextualidad “política educativa”. Dependiendo de la relación de oposición/alineamiento que tengan las escuelas con la política, esto va a influir en si la concepción de la figura de la ATE, es percibida como un dispositivo de control de la política pública, o bien como un instrumento de apoyo de la política pública. Dependiendo de la carga “positiva” (alineamiento con la política) o negativa (oposición con la política educativa), la información que procese la escuela sobre la ATE va a estar “teñida” de una carga negativa o positiva. Es importante señalar que en este nivel de marco macro, pareciera ser relevante la condición de dependencia administrativa de la escuela. Si la escuela es de dependencia municipal, este marco macro, tiende a ser procesado con una carga negativa lo que a su vez, influye, en que el procesamiento de la ATE también se cargue negativamente (dado a que la escuela vincula a la ATE con la política educativa).

Las escuelas particular subvencionadas en cambio, también procesan información de este marco macro “política educativa”, pero bajo una carga positiva, y por tanto, dado a que también se vincula a la ATE con la política educativa, la ATE se tiende a procesar con carga positiva.

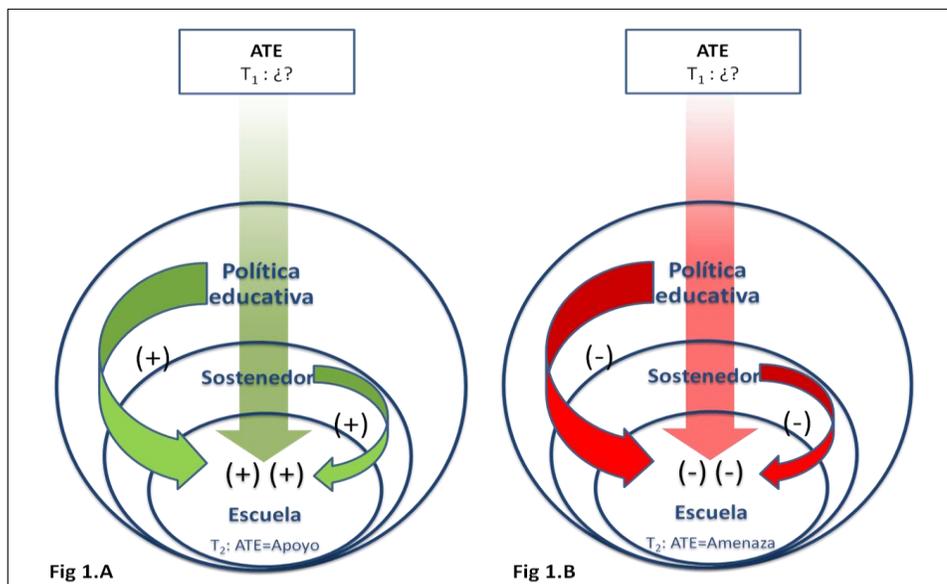
En un segundo nivel, se identifica un marco intermedio, el marco del sostenedor. Dado que el sostenedor es un actor clave en la contratación de la ATE, las relaciones caracterizadas por tensión (carga negativa) van a obstaculizar el buen recibimiento de la ATE, y las relaciones libres de tensión (carga positiva) van a facilitarlas. A su vez, también a nivel de un marco intermedio se encuentra al antecedente del tipo de roles que asumió tanto el sostenedor como el resto de los actores vinculados a la escuela en la contratación e implementación de la asesoría: mayores espacios democráticos para los directores, el acuerdo inicial de los docentes con la contratación de la ATE, y la existencia de un rol de intermediador positivo del director entre la escuela y el sostenedor (carga positiva), facilitarían una relación sin resistencias. Asimismo, la ausencia de estos elementos implicaría una carga negativa para este marco intermedio obstaculizando la generación de una relación sin resistencia hacia la ATE. En este nivel de marco intermedio entonces, el procesamiento de información respecto de la ATE ya ha pasado por un segundo marco contextual, el que le va a “sumar” o “restar” una carga positiva o negativa.

De esta manera, podría señalarse que el *mapa* que construye la escuela respecto a la ATE, lo cual según hemos argumentado, influye fuertemente en la definición de resistencia/no resistencia de la escuela hacia la ATE, se debe en gran medida a los distintos marcos contextuales que actúan como mecanismos selectivos de la escuela para “procesar” la información relativa a la ATE, en una imagen de círculos concéntricos. Dada la necesidad de la escuela de reducir complejidad respecto a la multiplicidad de información que debe procesar constantemente, la información de la ATE no ingresa al modo de una comunicación lineal, como un mensaje que es recibido exactamente como se envió desde su emisor (la ATE) y que pasa directamente desde el emisor hacia un receptor (ATE). En este camino desde el “emisor” al “receptor”, el mensaje se rodea de “ruidos” (contextos) que hacen que el receptor lo reciba de una u otra manera según como procesa estos ruidos o contextos que rodean al mensaje. Haciendo la analogía con el sistema educativo actual, las escuelas procesan la información de la ATE y construyen realidad, el *mapa* respecto de la ATE, a partir de cómo a su vez, procesan e interpretan los marcos contextuales que rodean a las ATE y las escuelas. En el caso de las escuelas con resistencia hacia la ATE, la ATE debe “cruzar” el marco contextual de la política educativa que es leído como una presión negativa por parte de la escuela, lo mismo le ocurre con el marco contextual sostenedor. De esta manera, se va cargando cada vez más negativamente el *mapa* de la ATE, generando que la ATE se observe como una “amenaza”. En el caso de las escuelas sin resistencia, la ATE al “cruzar” por la marco política educativa dado que ésta es

leída como una presión positiva, y a su vez el marco del sostenedor también está cargado positivamente, la ATE es interpretada como un apoyo.

Lo anterior se grafica en la Figura 1. En esta figura, se observa que en el caso de las escuelas sin resistencias (Fig. 1A), la relación entre la ATE y la escuela (graficada por la flecha vertical), se va volviendo cada vez más positiva a medida que “cruza” los marcos contextuales cargados positivamente, (lo que se refleja con el aumento de la intensidad del color hacia la punta de la flecha) hasta llegar a la escuela y convertirse en “apoyo”. En cambio, las escuelas con resistencia hacia la ATE (Fig. 1B), su relación (también graficada con la flecha vertical) se va volviendo cada vez más positiva (lo que se refleja con el aumento de la intensidad del color hacia la punta de la flecha) producto del “cruce” de los distintos marcos contextuales que están cargados negativamente, hasta llegar a la escuela y convertirse en “amenaza”

Figura 1. Superposición de marcos contextuales y sus efectos en el “mapa” de la ATE que construye la escuela.



Los planteamientos realizados anteriormente dan cuenta de la importancia de la construcción de realidad que hace la ATE de los marcos contextuales (en este caso la política educativa, los ámbitos referidos al sostenedor y los roles asumidos en la asesoría), para la construcción de realidad o mapa final que elabora la escuela respecto de la ATE. Esto es coherente por lo planteado por los autores que trabajan el concepto de la realidad como *realidad construida* (Arnold y Robles 2004; Watzlawick, 1981), ya que queda en evidencia que la resistencia no tiene sólo relación con condiciones objetivas de la ATE y de

su contexto, sino que con la interpretación que se hace de estos distintos marcos. A su vez, parecen de gran relevancia los conceptos de *sentido* (Luhmann en Corsi et al., 1996), *marco* (Goffman, 2006) y *mapa* (Bateson, 1991) pues aluden a la construcción de la realidad a partir de las lógicas e interpretaciones de los propios intervenidos.

Estas conclusiones, no tienen como objetivo des-responsabilizar a las ATE respecto a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia sus servicios, dado que no se ha afirmado que exista una indiferencia de las escuelas respecto a las acciones y prácticas de la ATE. Lo que se ha querido plantear es que, además de las acciones de la ATE, existen otros aspectos que son de gran relevancia para comprender el fenómeno de la resistencia de las escuelas.

## VII. Bibliografía

1. Arnold, M. y Robles, F. (2004). Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo. En Osorio, F. (Ed). Ensayos sobre autopoiesis y epistemología constructivista. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
2. Arnold, M. 2008 Las *organizaciones* desde la teoría de los sistemas sociopoiéticos. *Cinta de Moebio*, N° 32, Revista Electrónica de Epistemología de las Ciencias de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en [www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html](http://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html) [Consultado en abril de 2012]
3. Assael, J. y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 2008, Volumen 1, Número 2, pp 42-54.
4. Assael, J. Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 32, (115), 305-322.
5. Assael, J., Contreras, P., Palma, E., Corbalán, F., Campos, J., Sisto, V., Redondo, J. (2011). Relación de asesoría para la mejora escolar en el escenario de la política pública en Chile. Documento de trabajo en proceso de publicación.
6. Assael, J. (2011). Políticas públicas en Educación: El caso de Chile. En Elichiry N. (Ed). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc libros
7. Bases para un acuerdo social por la educación chilena (2011). Disponible en [www.educacion2020.cl/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=149&Itemid=55](http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=149&Itemid=55) [Consultado en marzo de 2012]
8. Bateson, G. (1991) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
9. Bellei, C. (2010a). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Bilbao, A. y Salinas, A. *El libro abierto de la informática Educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces*. Santiago: MINEDUC, p. 14-36.
10. Bellei, C. (editor) (2010b). *Asistencia Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento Escolar?* Santiago: Ocho libros.
11. Bellei, C. (2010c). ¿Es el mapa de semáforos del SIMCE una buena idea de política educacional?. Documento de trabajo. Notas presentación Cámara de Diputados -08/Junio/2010. Disponible en <http://www.carlosmontes.cl/pdf/mapas%20de%20semaforos%20simce%20-BELLEI.pdf> [Consultado en agosto de 2012]
12. Bellei, C. y Osses, A. (2010). Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el marco de la Subvención Escolar Preferencial. Presentación al seminario El Aporte de la ley SEP a la calidad de la educación en Chile. Organizado por Fundación Chile, 24 agosto de 2010, Santiago.
13. Bellei, C. (2001a). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago: CIDE – PREAL.
14. Bellei, C. (2001b). Notas para debatir sobre la profesión docente en Chile. Documento de trabajo interno, MINEDUC. Parcialmente publicado en OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OECD

15. Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G. y Pérez, L.M. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Chile: UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación.
16. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2008). *Historia de la Ley N° 20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Disponible en <http://www.bcn.cl/histley/lfs/hdl-20248/HL20248.pdf> [Consultado en Abril de 2012]
17. Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una Aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
18. Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Editorial Siglo XXI.
19. Canales (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En Canales (Ed). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM
20. Brunner, J. J. (2010). ¿Un semáforo para el tránsito educacional?. Columna publica en la sección de educación del diario El Mercurio el 27 de junio de 2010. Disponible en [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/un\\_semaforo\\_par.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/06/un_semaforo_par.html)
21. Canales, M. y Peinado, A. (2006). Grupos de discusión. En Delgado J.M y Gutierrez J. *Métodos y Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis
22. Carnoy, M. (2003). En Cox, C. (Ed). *Políticas Educativas en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
23. Carnoy, M. (2012). Conferencia: ¿Puede la educación igualar oportunidades en la sociedad de conocimiento?. Presentación en el marco de la Cátedra Globalización y Democracia - Instituto Políticas Públicas. Universidad Diego Portales. Junio 15 de 2012. Disponible en <http://politicaspublicas.udp.cl/media/archivos/Carnoy.pdf> [consultado en Julio de 2012]
24. Centro de Investigación avanzada en Educación – CIAE. Universidad de Chile (2009). *Factores de Calidad de la Asistencia Técnica Educativa. Revisión de la literatura internacional y nacional*. Documento de Trabajo.
25. Contreras, D., Larrañaga, O., Flores L., Lobato, F., Macías V (2005) *Políticas educativas en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento*. En Cueto, S. (Ed.). *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina*. Santiago: PREAL. Disponible en <http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/02CONTRERAS2.pdf> [consultado en marzo de 2012]
26. Contreras, P. (2012). *La relación entre escuela y ATE en el marco de la Ley Sep: Experiencias docentes de dos escuelas municipales emergentes de la región metropolitana*. Tesis para optar al grado de magíster en Psicología Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile
27. Contreras, P., y Corbalán, F. (2010) ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?. *Revista Docencia* N° 41, Agosto 2010, pp 5-16.
28. Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Reice- Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en educación*, Vol 4, número 001, pp 118-119. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140109.pdf> [Consultado en mayo de 2012]
29. Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*. Guadalajara: Universidad Iberoamericana - Barcelona: Anthropos.
30. Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-24.

31. Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N 1: 113-135, 2005. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext) [Consultado en marzo de 2012]
32. Elacqua, G. y Aninat, C. Los mapas de Lavín. Columna publicada en el diario La Tercera el 4 de junio de 2010. Disponible en [http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/2010/06/los\\_mapas\\_de\\_la.html](http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/2010/06/los_mapas_de_la.html) [Consultado en agosto de 2012]
33. Espínola, V. y Claro, J.P. (2010) El Sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P (Ed). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Universidad de Chile-Unicef
34. Espínola, V. y Silva, M. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. Disponible en [http://www.expansiva.cl/media/en\\_foco\\_edu/documentos/11122009123954.pdf](http://www.expansiva.cl/media/en_foco_edu/documentos/11122009123954.pdf) [consultado en marzo de 2012]
35. Fiabane, F., Campos, J., y Yañez, N. (2008). El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
36. Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. Phi Delta Kappan. Disponible en [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_02/04\\_02.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/04_02.pdf) [Consultado en abril de 2012]
37. Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro Ediciones [Consultado en abril 2012]
38. Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio educativo: La continuación*. Madrid: Akal
39. Goffman, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas-Siglo XXI
40. González, C. y Osses, A. 2010. ¿Qué se sabe sobre Asistencia Técnica en el mundo?: el contexto internacional. En Bellei C., Osses A., Valenzuela, J.P. *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago: Ocho libros
41. González, C. (2011). *Asistencia Técnica Educativa: Factores que influyen en la sostenibilidad de los cambios*. Tesis para optar al Título de Magíster en Política Educativa, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
42. Hernandez R., Fernández C. & Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw- Hill Interamericana
43. Huidobro, J.J., y Sotomayor, C. (2003). En Cox, C. (Ed). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
44. Huidobro, J.E, Ferrada, R., Gil, M. (2012). Documento a presentar en el Segundo Congreso Interdisciplinario de investigación en Educación- 23 y 24 agosto 2012. Organizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile (CIAE) y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica (CEPPE)
45. Kliksberg, B. (1999). Inequidad y crecimiento: nuevos hallazgos de investigación. En: Carpio, Jorge y Novacovsky, Irene. *De igual a igual: el desafío del estado ante los nuevos problemas sociales*. Argentina: Fondo de Cultura económica Flacso-Presidencia de la Nación Argentina

46. López (2003). En García M, Ibañez J y Alvira F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial
47. Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de Sistemas*. México D.F: Anthropos
48. Luhmann, N. y Schorr K,(1993) *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. México: Universidad de Guadalajara.
49. Martinic, S. (2002). Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar. Presentación al Seminario Investigación educacional y calidad educativa. Organizado por Fundación Minera Escondida. Antofagasta 28-29 de noviembre 2002.
50. Martinic, S. (2002) La reforma educativa, logros y problemas. Revista Digital UMBRAL 2000 N°8 enero 2002. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/LA%20REFORMA%20EN%20chile.pdf> [consultado en octubre de 2011]
51. Mascareño, A. (2000). Teoría de sistemas de América Latina. Conceptos fundamentales para la descripción de una diferenciación funcional concéntrica. *Revista Persona y sociedad*, VOL XIVNº 1 2000 Universidad Alberto Hurtado- Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Disponible en <http://www.personaysociedad.cl/wp-content/uploads/2011/02/01-mascareno.pdf> [Consultado en abril de 2012]
52. Mascareño, A. (2007). Sociología de la intervención: orientación sistémica contextual En Adriana Kaulino (Ed.). *Mediación y complejidad*. Santiago: Universidad Diego Portales
53. Mascareño A. (2010). *Diferenciación y contingencia en América Latina*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado
54. Mascareño, A. (2005). La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa. Disponible en <http://www.asuntospublicos.cl/wp-content/uploads/2005/12/513.pdf> [Consultado en octubre de 2010]
55. Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). School performance and choice: The Chilean Experience, *The Journal of Human Resources*, vol 35 N°2, Spring 2000. Disponible en: [http://www.webmanager.cl/prontus\\_cea/cea\\_1998/site/asocfile/ASOCFILE220030402123414.pdf](http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1998/site/asocfile/ASOCFILE220030402123414.pdf) [Consultado en abril de 2012]
56. Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. *REICE- Revista Electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 6, N° 4, 2008, pp 47-68. Disponible en [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160404.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160404.pdf) [Consultado en abril de 2011]
57. Murillo, J. (2004). Un Marco Comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de investigación educativa*, abril-junio, año 2004, vol IX, N° 021, pp 319-360
58. Observatorio Chileno de Políticas educativas (OPECH)-Universidad de Chile (2005). Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles. Documento de trabajo n° 1. Disponible en [http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01\\_SIMCE.pdf](http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_SIMCE.pdf) [consultado en abril de 2012]
59. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Paris: OCDE.
60. Ossandón, J. (2006). Objeto pedagógico perdido. Una interpretación Luhmanniana de las bajas expectativas en liceos subvencionados en Chile. En Farías, I., Ossandón, J. (Ed). *Observando sistemas: Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*.

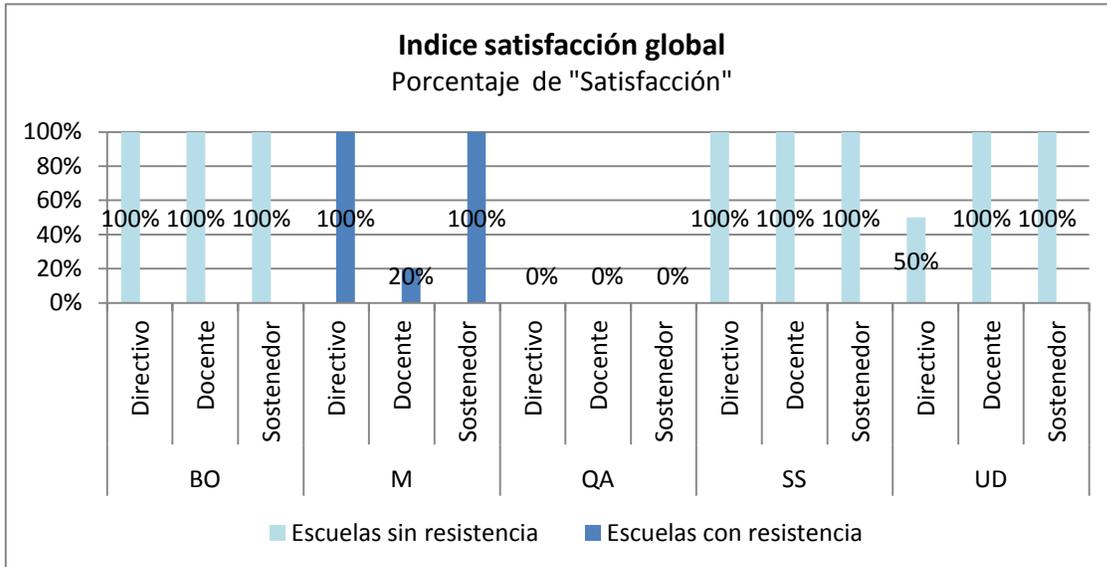
61. Peña, C. (2007). La provisión educativa en Chile: requisitos y financiamiento. En Brunner, J.J, Peña, C. (Ed). *La Reforma al sistema escolar: Aportes al debate*. Santiago: Universidad Diego Portales-Universidad Diego Portales
62. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009). *Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*.
63. Raczynsky, D., Muñoz, G. (2005) *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Contextos de Pobreza en Chile*. Santiago: UNICEF- MINEDUC
64. Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie de Estudios Socio-Económicos N° 31. Santiago: CIEPLAN.
65. Redondo J.M, Descouvieres C., Rojas, K. (2004). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones a investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: Universidad de Chile
66. Rojas, A. (2010), *¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa?: evaluación de impacto*. Tesis para optar al grado de magíster en ciencias sociales con mención en Sociología de la Modernización, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile, Chile.
67. Santibáñez, D. (2000). *Estrategia de Modernización de la Gestión Pública: El Paradigma de la Racionalidad Económica y la Semántica de la Eficiencia*. En *Revista MAD*, no.3, Septiembre. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/03/paper06.htm> [consultado en julio de 2012]
68. Schultz, T. (1972). *La inversión en capital humano*. *Revista Economía y Sociedad*. Vol 1, pp 181-195
69. Soto, M. (2004). *Políticas educacionales en Chile durante el s.XX*. *Revista MAD*, N° 10, Mayo 2004. Departamento de Antropología. Universidad de Chile
70. 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 No. 2, pp. 255-270. Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
71. Sotomayor, C. y Dupriez, V. (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 de Pédagogie Universitaire (CPU)*, N° 61.
72. Taylor, S.J y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
73. Tenti Fanfani, E. (2009). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación docente.
74. Treviño, E., Ordenes M., y Treviño S. (2009). *¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes?*. Chile: Expansiva. Disponible en [http://www.expansivaudp.cl/media/en\\_foco\\_edu/documentos/23062009105115.pdf](http://www.expansivaudp.cl/media/en_foco_edu/documentos/23062009105115.pdf) [Consultado en abril de 2012]
75. Treviño E., Salazar F., y Donoso F. (2011). *¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación?* *Revista Docencia N° 45*, Diciembre 2011

76. Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: PUC - UNESCO
77. Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Editorial Herder

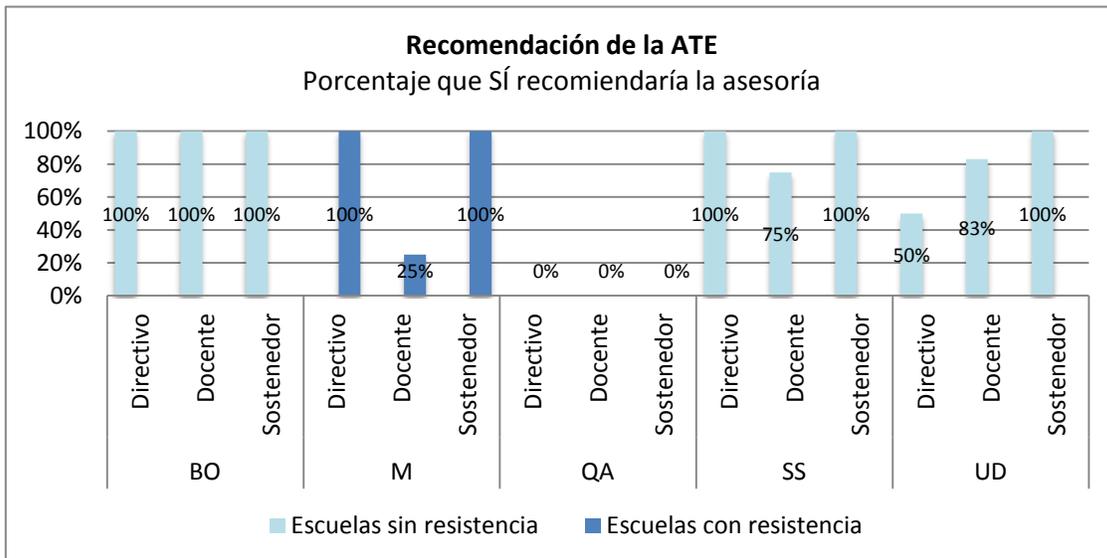
## ANEXOS

### ANEXO A: Gráficos de síntesis de la información cuantitativa del estudio recogida de la aplicación de cuestionarios

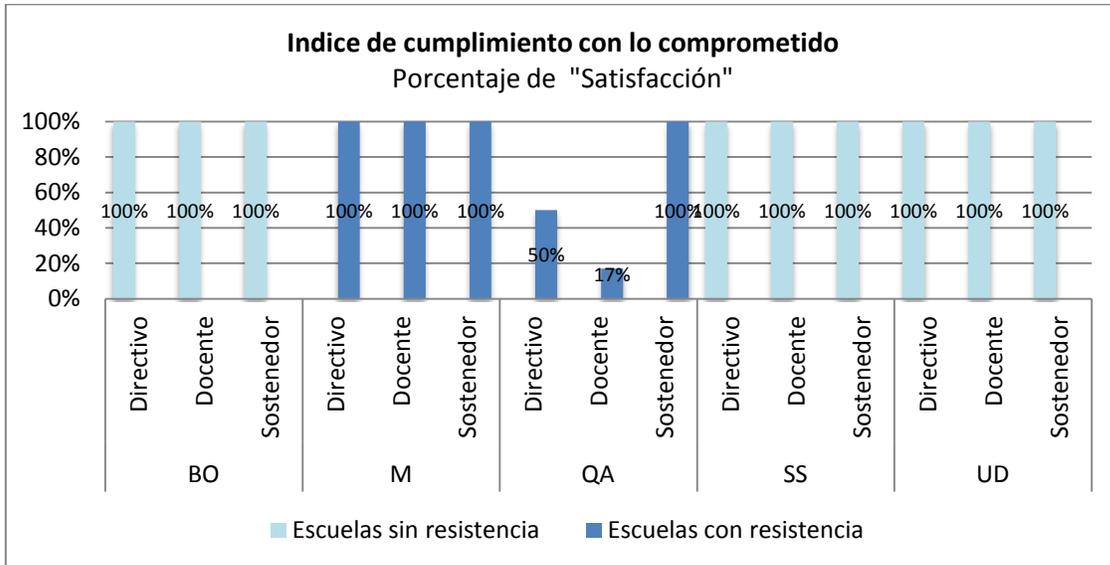
**Gráfico 1:** Índice de satisfacción global por Escuela y tipo Actor- Porcentaje de satisfacción



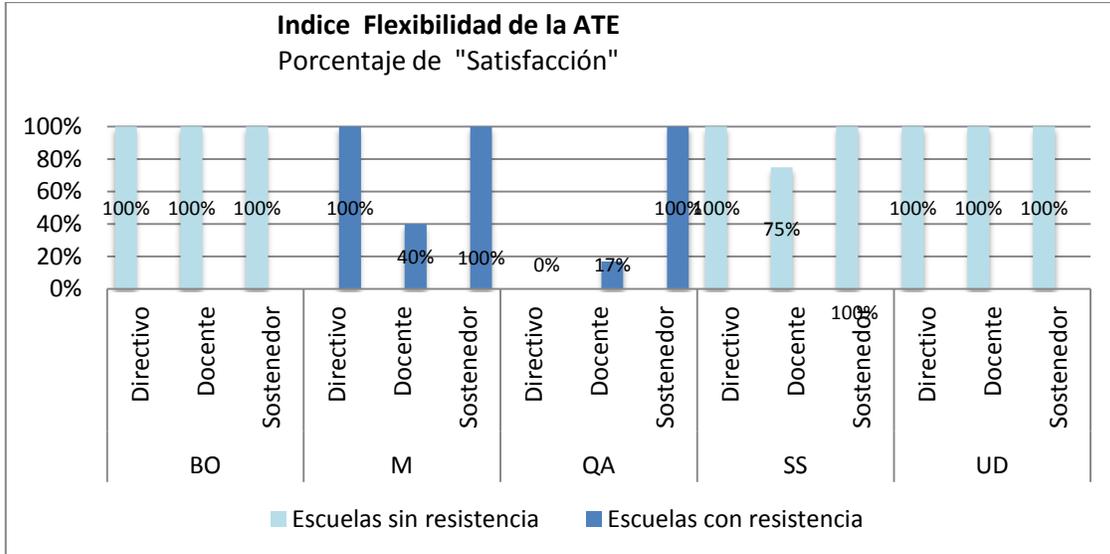
**Gráfico 2:** Recomendación de la ATE por Escuela y Actor- Porcentaje que "Sí" la recomendaría



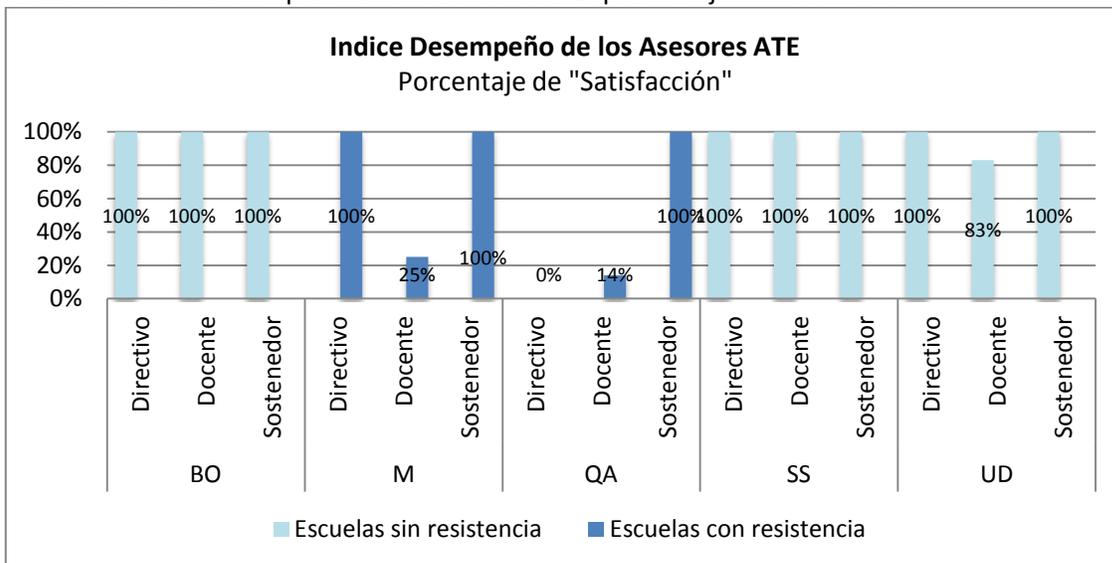
**Gráfico 3:** Índice de Cumplimiento con lo comprometido por Escuela y Actor-porcentaje de satisfacción



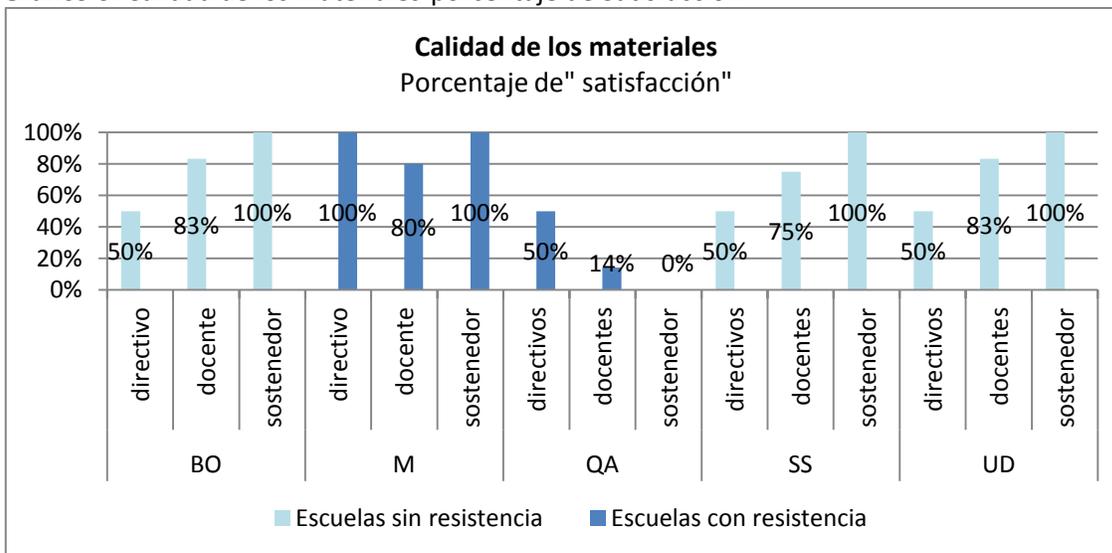
**Gráfico 4:** Índice Flexibilidad de la ATE-porcentaje de satisfacción



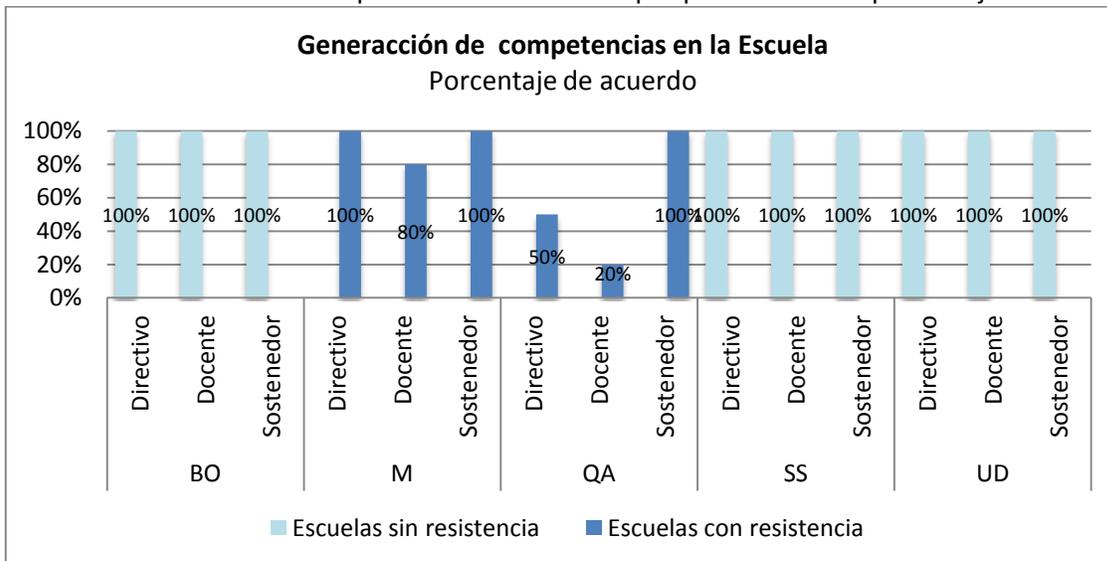
**Gráfico 5:** Índice Desempeño de los Asesores ATE- porcentaje de Satisfacción



**Gráfico 6:** Calidad de los materiales- porcentaje de Satisfacción



**Gráfico 7:** Generación de competencias en la Escuela por parte de la ATE-porcentaje de acuerdo<sup>54</sup>



<sup>54</sup> Para facilitar el análisis y presentación de la información, se sumaron las frecuencias de respuestas en la categoría de la encuesta “muy de acuerdo” con las respuestas en la categoría de respuesta “de acuerdo”, y a esto se le llamó “acuerdo.”

## ANEXO B. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### B.1 Detalle de la cantidad de instrumentos aplicados

#### Cantidad de instrumentos cualitativos aplicados

	ATE 1 (privada con gran trayectoria)		ATE 2 (privada con trayectoria reducida)		ATE 3 (académica con gran trayectoria)
	QA (M, CR)	M (M, CR)	BO (PS, CR)	UD (PS,SR)	SS (PS,SR)
E. miembros equipo ATE	2		1		2
E. Sostenedor	1	1	1 grupal	1 grupal	1
E. Directivos	2	2			
E. Docentes	-	-	-	-	2
G.focal	1 (7 d)	1 (5 d)	1 (6 d)	1 (6 d)	1 (3 d)

E: entrevista, d: docente, CR: con resistencia, SR: sin resistencia, M:municipal, PS: particular pagado

#### Cantidad de cuestionarios aplicados:

Por cada escuela se aplicaron entre **7 y 10 cuestionarios**. Esta variación se debió a la cantidad de docentes que participó de cada grupo focal, y de la cantidad de sostenedores que participaron en la entrevista en cada escuela (1 o 2). En total considerando directivos, docentes y sostenedores se aplicaron 45 entrevistas.

#### Cantidad de cuestionarios aplicados

	Escuelas con resistencia		Escuelas sin resistencia		
	QA	M	BO	UD	SS
Sostenedor	1	1	2	2	1
Directivos	2	2	2	2	2
Docentes	7	5	6	6	4
Total encuestas por escuela	10	8	10	10	7
Total encuestas según grupo escuelas	18		27		
Total encuestas	45				

## B.2 Pautas cualitativas

- **Pauta entrevista Sostenedor**

### Introducción

Antes de comenzar agradecerle (s) su tiempo y disposición para participar de esta actividad.

Esta actividad se enmarca en un estudio que se está realizando para un trabajo de tesis de magister de la U. de Chile, y su propósito es generar conocimientos sobre *la Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el contexto de la ley SEP*, temática poco estudiada dado lo reciente de esta ley. Específicamente se pretende estudiar como ha sido la experiencia entre las ATE y las escuelas durante el proceso de asesoría de la ATE; los aspectos positivos y negativos, el modo de trabajo que se implementó y su manera de organizar el trabajo y de relacionarse. Para este fin me reuniré con varios establecimientos, algunos sostenedores, y representantes de las ATE.

La idea es que por medio de las preguntas que les realice Uds puedan contarme cuál es su visión respecto a la experiencia que significó contratar este servicio de ATE. No hay respuestas ni buenas ni malas, lo que importa es conocer su opinión personal.

La información es confidencial (se resguardará el nombre de los entrevistados y los establecimientos), y el uso de la información será sólo para fines académicos. Para efectos del análisis la idea es grabar la conversación, pero como se dijo antes esta información es confidencial.

### Contratación servicio- Acuerdo contratación ATE

- ¿Cómo llegaron a esta ATE?
- ¿Cómo se llegó a contratar este servicio?
- ¿Cómo se tomó la decisión de contratar este servicio?
- *No siempre todos están de acuerdo con tratar a la ATE, ¿cómo fue la experiencia de uds?*
- *¿cómo fue la reacción de los docentes cuando se les informó de que trabajarían con una ATE?*
- *¿Cómo se generó el plan de trabajo concreto?*
- *¿Cómo se genera la propuesta de trabajo que finalmente se implementa? (indagar si la ATE trae una propuesta elaborada y o bien ellos proponen una propuesta específica (municipal, o un sostenedor con varias escuelas) ¿es la misma propuesta de trabajo para todas las escuelas?, ¿por qué?*
- **Flexibilidad ATE:** con realidad de la escuela- en la propuesta y durante la asesoría? ¿en algún momento uds solicitaron algún cambio o algo extra que no estaba en el contrato?, (agregar alguna actividad, cambiar los horarios, más apoyo en alguna área específica?)

### (Descripción general servicio )

*¿En términos generales en qué consistió la asesoría?*

- Principales actividades que se realizaron.
- Tiempo de inicio y término de la asesoría
- Con quiénes se trabajó (profesores, directivos , niños)

### Organización trabajo de la ATE / mecanismos comunicación

- ¿En la práctica cómo se organizaba el trabajo con la ATE? , ¿hay una persona desde el municipio, o sostenedor que coordinara el trabajo con la ATE?

- ¿Durante la asesoría la ATE siempre se comunicaba en primera instancia con uds, y luego ud se comunicaba con la escuela, o m{ás bien trabaja directamente con la escuela?
- ¿En qué momentos el equipo de la ATE se comunicaba con Ud, y cuándo se comunicaba con la escuela? ¿cuál era la forma más común de comunicación con l equipo de la ATE(teléfono, e-mail, reuniones)?

#### **Experiencia..**

- ¿Cómo fue la experiencia de tener una ASESORÍA EXTERNA para Ud como sostenedor, y para las escuelas? ¿cuáles fueron las cosas positivas y las negativas?
- ¿Experiencias anteriores? ¿diferencias con las experiencias anteriores?

#### **Momentos buenos v/s momentos malos?**

- ¿cuáles dirían uds que fueron los mejores momentos de la asesoría, y los momentos más problemáticos?
- ¿qué hicieron cuando hubo problemas (uds, la escuela, y el sostenedor)?

#### **Relación con la ATE**

- ¿cómo describiría la relación que Ud tenía con la ATE?,
- ¿cómo funcionaba la comunicación entre Ud y la ATE?
- ¿Cómo describiría la relación que tenía la ATE con la escuela?

#### **Condiciones -Historia, características escuela:**

**Entendiendo que cada escuela es particular, que trabaja en una realidad específica, que tiene un modo de funcionamiento particular, y por tanto no es lo mismo una asesoría educativa en una escuela que en otra, un poco para entender en qué contexto viene la ATE a hacer su asesoría...**

- Cuál es la imagen que ud tiene de la escuela, **¿una escuela que está mejorando** (desde distintos aspectos, clima, resultados), que va en descenso o que está estable?, **¿cuáles son los principales desafíos de la escuela?**
- ¿Cuáles han sido los **mejores y los peores momentos que ha vivido la escuela?** (en términos de resultados académicos, clima laboral, reconocimiento de los padres)
- En qué **instancias uds se comunican con el equipo directivo y/docentes de la escuela**, ¿Cómo describiría la relación entre Ud y la escuela?

#### **Satisfacción / evaluación ATE**

- ¿En general cuál es la opinión que tienen respecto al equipo de asesores?
- ¿realizaron un buen trabajo? ¿Eran responsables?
- ¿comprometidos con la escuela?
- Aspectos positivos de la asesoría y los aspectos que mejorarían

#### **Cambios/sostenibilidad:**

- ¿Ud cree que lo que realizó la ATE **fue útil para la escuela?** **¿qué cambios percibe?**, **¿cree que será posible mantener esos cambios en el tiempo?**, **¿de qué depende que estos cambios se mantengan en el tiempo?**
- ¿Recomendarían este servicio a otras escuelas?

#### **Asesoría ideal:**

¿Cuál sería para uds la asesoría ideal?

- **Pauta entrevista director/jefatura técnica escuela**

## **Introducción**

Antes de comenzar agradecerle (s) su tiempo y disposición para participar de esta actividad.

Esta actividad se enmarca en un estudio que se está realizando para un **trabajo de tesis de magister de la U. de Chile**, y su propósito es generar conocimientos sobre *la Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el contexto de la ley SEP*, temática poco estudiada dado lo reciente de esta ley. Específicamente se pretende estudiar cómo **ha sido la experiencia entre las ATE y las escuelas** durante el proceso de asesoría de la ATE; **los aspectos positivos y negativos**, el modo de trabajo que se implementó y su manera de organizar el trabajo y de relacionarse. Para este fin me reuniré con varios establecimientos, algunos sostenedores, y representantes de las ATE.

La idea es que por medio de las preguntas que les realice Uds puedan contarme **cuál es su visión respecto a la experiencia que significó contratar este servicio de ATE**. No hay respuestas ni buenas ni malas, lo que importa es conocer su opinión personal.

La **información es confidencial** (se resguardará el nombre de los entrevistados y los establecimientos), y el uso de la información será sólo para fines académicos. Para efectos del análisis la idea es grabar la conversación pero, como se dijo antes, esta información es confidencial.

### **Contratación servicio- Acuerdo contratación ATE**

- *¿Cómo llegaron a esta ATE?*
- *¿Cómo se llegó a contratar este servicio?*
- *¿Cómo se tomó la decisión de contratar este servicio?*
- *No siempre todos están de acuerdo con tratar a la ATE, ¿cómo fue la experiencia de uds?*
- *¿cómo fue la reacción de los docentes cuando se les informó de que trabajarían con una ATE?*
- *¿Cómo se generó el plan de trabajo concreto?*

### **Descripción general servicio**

*¿En términos generales en qué consistió la asesoría?*

- Principales actividades que se realizaron.
- Tiempo de inicio y término de la asesoría
- Con quiénes se trabajó (profesores, directivos , niños)

### **Organización del trabajo- acciones iniciales asesoría**

- *¿En la práctica cómo se organizaba el trabajo con la ATE? ¿uds se coordinaban con la ATE, y luego uds se comunicaban con los docentes?, ¿o los asesores de la ATE se comunican directamente con los docentes?*
- Instancias de comunicación con la ATE

### **Acciones iniciales respecto a la asesoría**

- *¿Qué es lo primero que hizo la asesoría en la escuela?, ¿Le parece que estaba bien que se comenzara con esto?*

### **Experiencia..**

¿Cómo fue la experiencia de tener una ASESORÍA EXTERNA, cuáles fueron las cosas positivas y las negativas? ¿Cómo fue la reacción de los docentes?

¿Experiencias anteriores? ¿diferencias con las experiencias anteriores?

### **Momentos buenos v/s momentos malos?**

***En general con las asesorías ATE siempre existen momentos mejores que otros, y también momentos más problemáticos que otros. En el caso de su experiencia***

- ¿cuáles dirían uds que fueron los mejores momentos de la asesoría, y los momentos más problemáticos?
- ¿qué hicieron cuando hubo problemas (uds, la escuela, y el sostenedor)?

### **Relación con la ATE**

En algunos casos se da que la relación entre la ATE y la escuela no es buena, por distintos motivos, en el caso de esta escuela, ¿cómo era la relación?

- **Relación al inicio de la asesoría? / relación después**
- Rol ATE: Control/apoyo/acompañamiento
- **Relación que tiene la escuela con el equipo directivo /sostenedor**

### **Flexibilidad-ajustes**

***A veces ocurre que las ATE traen su diseño y cronograma de trabajo fijo y no son muy flexibles a la realidades y necesidades de la escuela, ¿cuál fue la experiencia de uds?***

- *¿En general consideran que la ATE fue flexible con la realidad de la escuela?, ¿por qué?*
- ¿en algún momento uds solicitaron algún cambio o algo extra que no estaba en el contrato?, (agregar alguna actividad, cambiar los horarios, más apoyo en alguna área específica?)
- ¿cómo evalúan la actitud y acciones de la ATE ante las peticiones ?

### **Factores que facilitaron/ dificultaron asesoría**

- Qué acciones específicas desde el director, desde el profesores, **sostenedor** facilitaron/dificultaron que la asesoría fuera provechosa, **¿cómo el sostenedor podría haber ayudado a que las cosas resultaran mejor?**
- Qué acciones desde el equipo de la ATE facilitaron/dificultaron el trabajo

### **Condiciones -Historia, características escuela:**

**Entendiendo que cada escuela es particular, que trabaja en una realidad específica, que tiene un modo de funcionamiento particular, y por tanto no es lo mismo una asesoría educativa en una escuela que en otra, un poco para entender en qué contexto viene la ATE a hacer su asesoría...**

- ¿cuáles son las principales fortalezas y debilidades? (liderazgo, división de roles, orientación a metas comunes, clima )
- Cómo describirían uds a la escuela, **¿una escuela que está mejorando (desde distintos aspectos, clima, resultados), que va en descenso o que está estable?**
- ¿Cuáles han sido los **mejores y los peores momentos que ha vivido la escuela?** (en términos de resultados académicos, clima laboral, reconocimiento de los padres)
- Cómo es la **comunicación entre Uds y los docentes**, ¿en qué instancias se reúnen con los docentes? ¿aparte de estas reuniones los docentes tienen otras instancias de reunión?
- ¿En general existe la **práctica de planificar** por parte de los docentes?
- ¿Existen instancias para evaluar el trabajo de los docentes, los resultados de la escuela? ¿cuáles?

### **Satisfacción / evaluación**

- **¿En general cuál es la opinión que tienen respecto al equipo de asesores?**

- ¿realizaron un buen trabajo?, ¿Eran responsables? ¿comprometidos con la escuela?
- Aspectos positivos de la asesoría y los aspectos que mejorarían

**Cambios/sostenibilidad:**

- ¿Ud cree que lo que realizó la ATE fue útil para la escuela? ¿qué cambios percibe?, ¿cree que será posible mantener esos cambios en el tiempo?, ¿de qué depende que estos cambios se mantengan en el tiempo?
- ¿Recomendarían este servicio a otras escuelas?

**Asesoría ideal:**

¿Cuál sería para uds la asesoría ideal?

- **Pauta Grupo Focal Docentes**

**Introducción**

Antes de comenzar agradecerle (s) su tiempo y disposición para participar de esta actividad.

Esta actividad se enmarca en un estudio que se está realizando para un trabajo de tesis de magister de la U. de Chile, y su **propósito es generar conocimientos sobre la Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el contexto de la ley SEP**, temática poco estudiada dado lo reciente de esta ley. Específicamente se pretende estudiar como ha sido **la experiencia con la asistencia técnica educativa; los aspectos positivos y negativos, el modo de trabajo que se implementó y su manera de organizar el trabajo y de relacionarse**. Para este fin me reuniré con varios establecimientos, algunos sostenedores, y representantes de las ATE.

La idea es que por medio de las preguntas que les realice Uds puedan relatar cuál es su visión respecto a la experiencia que significó contratar este servicio de ATE. No hay respuestas ni buenas ni malas, lo que importa es conocer su opinión personal.

La información es **confidencial** (se resguardará el nombre de los entrevistados y los establecimientos), y el uso de la información será sólo para fines académicos. Para efectos del análisis la idea es grabar la conversación pero, como se dijo antes, esta información es confidencial.

**Presentación:**

Nombres

Curso(s) en los cuales trabaja cada uno

Subsector en el que trabaja c/uno

Tiempo que llevan trabajando en la escuela

**Contratación servicio- Acuerdo contratación ATE**

- ¿Cómo llegaron a esta ATE?
- ¿Cómo se llegó a contratar este servicio?
- ¿Cómo se tomó la decisión de contratar este servicio?
- *No siempre todos están de acuerdo con tratar a la ATE, ¿cómo fue la experiencia de uds?*

**Descripción general servicio (para contexto y romper el hielo):**

- ¿En términos generales en qué consistió la asesoría?
- Principales actividades que se realizaron
- Con quiénes se trabajó (profesores, directivos , niños)
- De los presentes, en qué participó cada uno exactamente

#### Acciones iniciales respecto a la asesoría (Prácticas de la ATE (2)-prácticas directivos)

- ¿Qué es lo primero que hizo la asesoría en la escuela? (diagnóstico, presentación de la propuesta?), ¿Les pareció que estaba bien que se comenzara con esto?, ¿qué les hubiese gustado que se hiciera primero?

#### Organización del trabajo- acciones iniciales asesoría

- ¿En la práctica cómo se organizaba el trabajo con la ATE?, ¿uds se comunicaban directamente con los asesores o el jefe de UTP o dirección les informaba qué se iba a ser con la ATE?.

#### Experiencia..

- ¿Cómo fue la experiencia de tener una ASESORÍA EXTERNA, cuáles fueron las cosas positivas y las negativas?
- ¿Experiencias anteriores? ¿diferencias con las experiencias anteriores?

#### Momentos buenos v/s momentos malos?

***En general con las asesorías ATE siempre existen momentos mejores que otros, y también momentos más problemáticos que otros. En el caso de su experiencia***

- ¿cuáles dirían uds que fueron los mejores momentos de la asesoría, y los momentos más problemáticos?
- ¿qué hicieron cuando hubo problemas (uds, la escuela, y el sostenedor)?

#### Relación con la ATE

En algunos casos se da que la relación entre la ATE y la escuela no es buena, por distintos motivos, en el caso de esta escuela, ¿cómo era la relación?

- **Relación al inicio de la asesoría? / relación después**
- Rol ATE: Control/apoyo/acompañamiento

#### Flexibilidad-ajustes

***A veces ocurre que las ATE traen su diseño y cronograma de trabajo fijo y no son muy flexibles a la realidades y necesidades de la escuela, ¿cuál fue la experiencia de uds?***

- *¿En general consideran que la ATE fue flexible con la realidad de la escuela?, ¿por qué?*
- ¿en algún momento uds solicitaron algún cambio o algo extra que no estaba en el contrato?, (agregar alguna actividad, cambiar los horarios, más apoyo en alguna área específica?)

#### Factores que facilitaron/ dificultaron asesoría

- Qué acciones específicas desde el director, desde el profesores, **sostenedor** facilitaron/dificultaron que la asesoría fuera provechosa, **¿cómo el sostenedor podría haber ayudado a que las cosas resultaran mejor?**
- Qué acciones desde el equipo de la ATE facilitaron/dificultaron el trabajo

#### Condiciones -Historia, características escuela:

Entendiendo que cada escuela es particular, y por tanto no es lo mismo una asesoría educativa en una escuela que en otra, un poco para entender en qué contexto viene la ATE a hacer su asesoría...

- Cómo describirían uds a la escuela, **¿una escuela que está mejorando (desde distintos aspectos, clima, resultados), que va en descenso o que está estable?**
- **¿principales desafíos de la escuela?**
- ¿Cuáles han sido los **mejores y los peores momentos que ha vivido la escuela?** (en términos de resultados académicos, clima laboral, reconocimiento de los padres)
- Cómo es la **comunicación entre Uds y el equipo directivo**, ¿y tienen otras instancias de trabajo técnico-pedagógico?
- ¿Ud sienten el apoyo del equipo directivo en su trabajo diario es suficiente, o tal vez se podría mejorar?
- ¿Existen instancias en la escuela, en donde se evalúe el trabajo de la escuela en general, de uds como docentes, los resultados de los estudiantes?

### Satisfacción / evaluación

- ¿En general cuál es la opinión que tienen respecto al equipo de asesores?
- ¿realizaron un buen trabajo? ¿Eran responsables? ¿comprometidos con la escuela?
- Aspectos positivos de la asesoría y los aspectos que mejorarían

### Cambios/sostenibilidad:

- ¿Ud cree que lo que realizó la ATE **fue útil para la escuela?** ¿**qué cambios percibe?**, ¿**cree que será posible mantener esos cambios en el tiempo?**, ¿**de qué depende que estos cambios se mantengan en el tiempo?**
- ¿Recomendarían este servicio a otras escuelas?

### Asesoría ideal: ¿cuál sería para uds la asesoría ideal?

- **Pauta entrevista equipo ATE**

### **Introducción**

Antes de comenzar agradecerle (s) su tiempo y disposición para participar de esta actividad.

Esta actividad se enmarca en un estudio que se está realizando para un trabajo de tesis de magister de la U. de Chile, y su propósito es generar conocimientos sobre **la Asistencia Técnica Educativa (ATE) en el contexto de la ley SEP**, temática poco estudiada dado lo reciente de esta ley. Específicamente se pretende estudiar como ha sido la experiencia y la articulación entre las ATE y las escuelas durante el proceso de asesoría de la ATE; **los aspectos positivos y negativos, el modo de trabajo que se implementó y su manera de organizar el trabajo y de relacionarse**. Para este fin me reuniré con varios establecimientos, algunos sostenedores, y representantes de las ATE.

La idea es que por medio de las preguntas que les realice Uds puedan contarme **cuál es su visión respecto a la experiencia que significó trabajar con establecimientos y sostenedores** en el contexto de la asistencia técnica educativa. No hay respuestas ni buenas ni malas, lo que importa es conocer su opinión.

La información es confidencial (se resguardará el nombre de los entrevistados, de los establecimientos, y de las ATE que están participando), y el uso de la información será sólo para fines académicos. Para efectos del análisis la idea es grabar la conversación, pero como se dijo antes esta información es confidencial.

### **TEMAS CLAVES:**

Características ATE

Relación con el sostenedor

Relación sostenedor escuela

Características escuela

Diferencias en la forma de trabajar de la ATE en ambas escuelas

Razones de la buena experiencia/relación con estas escuelas

Claves para una asesoría exitosa

### Antecedentes generales:

- Año que se creó
- Cómo surge esta ATE (motivos para ser ATE)
- Año desde el cual realiza asesoría en el marco de la SEP
- Tipo de asesoría que imparten: qué tipo de actividades, con qué tipo de actores, extensión)

- Equipo que trabaja en la ATE: Cantidad, profesionales, funciones
- Tipo de escuela con la que trabajan: municipal o particular subvencionado, nivel de vulnerabilidad

#### Contratación /Acuerdos plan de trabajo

Respecto al programa X y los sostenedores a y b...

- **¿Cómo llegaron a este sostenedor?** (sostenedor 1 y 2)
- **¿cómo se definió el plan de trabajo específico** que se llevó a cabo en las escuelas? ¿con el sostenedor, con los directores?, ¿según licitación?
- ¿Cuáles son los objetivos, las actividades que se compromete a realizar la ATE?
- ¿hay diferencias **entre las actividades o programa que se lleva a cabo entre las escuelas?**
- **Flexibilidad / ajustes:** ¿En algún momento las escuelas **les solicitaron algún cambio, o algo extra que no estaba en el contrato inicial?** (agregar alguna actividad, cambiar los horarios, más apoyo en alguna área específica), ¿qué hicieron uds ante estas solicitudes?, ¿esto dejó conforme a las escuelas?

#### Acciones iniciales en la escuela

- ¿Qué fue **lo primero que uds hicieron al contactarse con las escuelas.** (ambas escuelas)?
- ¿Se realizó un diagnóstico? ¿en qué consistió? ¿quién participó? (ambas escuelas) ¿cómo fue recibido en cada escuela? ¿lo utilizaron en las escuelas?

#### Perturbación-resistencia

- La investigación señala que en muchos casos, las escuelas se muestran resistentes a este tipo de asesorías, **¿esto les ha pasado con las escuelas en que han trabajado?**
- ¿en estas escuelas en particular, **¿cómo fue la reacción de las escuelas X en las que uds trabajaron?**
- ¿qué hacen ante este tipo de situaciones?, ¿han elaborado alguna estrategia?

#### Organización del trabajo - comunicación

- ¿En la **práctica cómo se organizaba el trabajo con las escuelas?** (quién tomaba decisiones, quién coordinaba),
- Cuáles son las **principales diferencias en la coordinación del trabajo** con ambas escuelas?, **¿con quién se contactaban en una escuela, y en la otra?**
- ¿En qué momentos se comunicaban con el sostenedor y cuándo se comunicaba directamente con las escuelas? /, ¿Hay alguna diferencia de comunicación entre ambas escuelas?
- Qué instancias de **coordinación/ comunicación** existían con estas escuelas,

#### Momentos buenos v/s momentos malos?

*En general en las asesorías siempre existen momentos mejores que otros, y también momentos más problemáticos que otros.* En el caso de las experiencias que tuvieron con estos establecimientos...

- ¿cuáles dirían uds que fueron **los mejores momentos de la asesoría, y los momentos más problemáticos?**
- ¿a qué atribuyen que se haya generado estos “buenos momentos” y “estos momentos problemáticos”?
- ¿estos momentos se dieron en ambas escuelas?
- ¿qué hicieron uds, la escuela, y el sostenedor en los momentos más conflictivos esto?

#### Relación con escuela - perturbación

- *¿En general **cómo describiría la relación con la escuela?***
- ¿cómo fue la relación al inicio de la asesoría? ¿cómo fue después? ¿esta relación mejoró/empeoró durante el tiempo? ¿cuándo? ¿por qué?

#### Relación con el Sostenedor

- ¿cómo describirían la relación que uds tuvieron con el sostenedor? **(3b)**
- ¿Cuál fue el **rol que jugó el sostenedor durante la asesoría?** ¿qué acciones del sostenedor facilitaron o dificultaron el éxito de la asesoría?**3d**
- Desde lo que uds pudieron observar ¿Cómo era **la relación entre el sostenedor y las escuelas?**

Condiciones iniciales escuela- imagen del otro

- **¿Cómo describirían en general a estas escuelas?** (liderazgo de los directivos, el clima interno, existe cohesión entre el equipo directivo y docentes la disposición de la mejora la disposición de los profesores, visión y objetivos compartidos) - (ambas escuelas)
- Cómo describirían uds a la escuela, **¿una escuela que está mejorando (desde distintos aspectos, clima, resultados), que va en descenso o que está estable?**
- **¿principales desafíos de la escuela?**
- 

**CLAVES PARA UN BUEN TRABAJO CON LA ESCUELA**

Satisfacción

- ¿Cuándo dirían uds que la experiencia con una escuela es exitosa? **(1c)**
- **Qué piensan de esta asesoría a estas dos escuelas, ¿fue exitosa?**
- comparando la asesoría que se hizo en las dos escuelas, cuál de las dos fue más **exitosa, a qué se deberán estas diferencias.**
- Qué acciones desde las escuelas y uds mismos facilitaron/dificultaron el éxito de la asesoría

Aprendizajes:

Estrategias- aprendizajes para aumentar la buena recepción/apropiación de lo que se está tratando de transmitir: \_

- ¿han elaborado alguna estrategia para aumentar la receptividad en las escuelas respecto a lo que se está haciendo?
- Cuáles son los principales aprendizajes que han tenido luego de las experiencias de asesoría en las escuelas?

### **B.3 Cuestionarios**

Como se indicó en el capítulo V referido a la Metodología, por las razones explicadas en ese apartado, una parte importante de los cuestionarios que se utilizaron en el estudio no responden a una elaboración propia, ya que la mayoría de sus preguntas son extraídas de un instrumento del Mineduc que tiene por finalidad evaluar el nivel de satisfacción de las escuelas y sus sostenedores respecto al servicio de asistencia técnica que han recibido los establecimientos. Las preguntas que se recogen del instrumento del Mineduc, en los cuestionarios de este estudio corresponden a las siguientes preguntas: 1.2, 1.4 y 1.5 de la sección 1, las preguntas bajo el título de “Desempeño de la ATE” de la sección 2 (entre las preguntas 2.1 y 2.10), las preguntas de la sección 3 (entre las preguntas 3.1 y la 3.6), y la pregunta 4. El resto de las preguntas: 1.1, 1.3, 1.6, 1.7, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15 y 2.16 son de elaboración propia. El enunciado de los cuestionarios también es de elaboración propia ya que responde al marco de esta investigación en particular.

## CUESTIONARIO SOSTENEDOR

Este cuestionario tiene el propósito de recoger información respecto al trabajo que realizó la Asistencia Técnica Educativa Externa (ATE) en su establecimiento y la opinión que Ud. tiene de éste trabajo. Esta actividad se enmarca en un estudio sobre *la Asistencia Técnica Educativa en el contexto de la ley de subvención escolar preferencial-Ley SEP-*, que se está realizando para un trabajo de tesis de magíster de la Universidad de Chile. Las respuestas que Ud. entregue por medio del cuestionario es información de gran valor para el estudio. Este mismo cuestionario lo contestarán sostenedores de otras escuelas de la Región metropolitana y V Región.

La información que se recoja en este cuestionario será de uso confidencial, y sólo será utilizada para fines académicos.

### Datos generales:

- Nombre del Establecimiento \_\_\_\_\_
- Cargo \_\_\_\_\_
- Años que lleva como sostenedor del establecimiento \_\_\_\_\_
- Profesión/oficio \_\_\_\_\_

**1. Señale si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una sola opción para cada afirmación (utilice una X)

	SI	NO
1.1 El equipo ATE realizó un diagnóstico del establecimiento antes de comenzar la implementación de la asesoría		
1.2 El diagnóstico elaborado por el equipo ATE fue compartido con el equipo directivo de la escuela		
1.3 Este diagnóstico fue útil para la escuela		
1.4 El plan de trabajo que implementó la ATE en el establecimiento fue acordado con el sostenedor de la escuela		
1.5 El equipo ATE explicó al sostenedor los principales aspectos de la asesoría (objetivos, actividades, metodología)		
1.6 Al momento de contratar la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con destinar recursos SEP en una asesoría educativa externa		
1.7 En el momento en que se contrató la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con que se optara por este servicio ATE		

2. Evalúe los aspectos detallados a continuación. Marque una sola opción para cada afirmación.

	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	No sé
<b>Desempeño de la ATE</b>					
2.1 Dominio de los temas trabajados, por parte del equipo ATE					
2.2 Pertinencia de los temas abordados por el equipo ATE					
2.3 Comunicación que mantuvo el equipo ATE con la escuela					
2.4 Respeto del equipo ATE por los tiempos de la escuela en la programación del trabajo					
2.5 Cumplimiento por parte del equipo ATE de las actividades y la metodología acordada					
2.6 Flexibilidad del equipo ATE frente a las características de su establecimiento.					
2.7. Flexibilidad del equipo ATE, ante posibles imprevistos que hayan surgido durante la implementación.					
2.8 Metodología utilizada por el equipo ATE para abordar los contenidos					
2.9. Calidad de los materiales entregados por el equipo ATE					
2.10 Ud calificaría al servicio ATE recibido como:					
<b>Características generales de la escuela</b>					
2.11 La infraestructura de la escuela es:					
2.12 Los recursos educativos con los que cuenta la escuela (textos, computadores, etc), son:					
2.13 La convivencia al interior de la escuela es:					
2.14 El compromiso de los profesores con los aprendizajes de los alumnos es:					
2.15 El liderazgo de la dirección de la escuela es:					
2.16 El funcionamiento general de la escuela es:					

**3. Indique si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una opción para cada afirmación

Nivel de acuerdo:	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No lo sé
3.1 El equipo de la ATE cumplió con los objetivos acordados.					
3.2 El equipo ATE cumplió con los tiempos y frecuencia de las actividades acordadas.					
3.3 El equipo ATE cumplió con las funciones y responsabilidades acordadas.					
3.4 Mediante el servicio entregado por la ATE, se adquirieron competencias y técnicas de trabajo que serán útiles y podrán replicarse en la escuela una vez concluido el trabajo de la ATE					
3.5 Estoy conforme con el desempeño del equipo ATE					
3.6 Estoy conforme con los resultados alcanzados con la asesoría					

**4. ¿Recomendaría el servicio ATE que se contrató? (Marque con una X)**

Sí	
No	

## CUESTIONARIO DIRECTIVOS

Este cuestionario tiene el propósito de recoger información respecto al trabajo que realizó la Asistencia Técnica Educativa Externa (ATE) en su establecimiento y la opinión que Ud. tiene de éste trabajo. Esta actividad se enmarca en un estudio sobre *la Asistencia Técnica Educativa en el contexto de la ley de subvención escolar preferencial-Ley SEP-*, que se está realizando para un trabajo de tesis de magíster de la Universidad de Chile. Las respuestas que Ud. entregue por medio del cuestionario es información de gran valor para el estudio. Este mismo cuestionario lo contestarán directivos de otras escuelas de la Región metropolitana y V Región.

La información que se recoja en este cuestionario será de uso confidencial, y sólo será utilizada para fines académicos.

### Datos generales:

- Nombre del Establecimiento \_\_\_\_\_
- Cargo \_\_\_\_\_
- Años que lleva en este cargo \_\_\_\_\_
- Años que lleva trabajando en el establecimiento \_\_\_\_\_

**1. Señale si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una sola opción para cada afirmación (utilice una X)

	SI	NO
1.1 El equipo ATE realizó un diagnóstico del establecimiento antes de comenzar la implementación de la asesoría		
1.2 El diagnóstico elaborado por el equipo ATE fue compartido con el equipo directivo de la escuela		
1.3 Este diagnóstico fue útil para la escuela		
1.4 El plan de trabajo que implementó la ATE en el establecimiento fue acordado con el equipo directivo de la escuela		
1.5 El equipo ATE explicó al equipo directivo los principales aspectos de la asesoría (objetivos, actividades, metodología)		
1.6 Al momento de contratar la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con destinar recursos SEP en una asesoría educativa externa		
1.7 En el momento en que se contrató la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con que se optara por este servicio ATE		

**2. Evalúe los aspectos que se detallan a continuación.** Marque una sola opción para cada afirmación (utilice una x)

	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
<b>Desempeño de la ATE</b>				
2.1 Dominio de los temas trabajados, por parte del equipo ATE				
2.2 Pertinencia de los temas abordados por el equipo ATE				
2.3 Comunicación que mantuvo el equipo ATE con la escuela				
2.4 Respeto del equipo ATE por los tiempos de la escuela en la programación del trabajo				
2.5 Cumplimiento por parte del equipo ATE de las actividades y la metodología acordada				
2.6 Flexibilidad del equipo ATE frente a las características de su establecimiento.				
2.7. Flexibilidad del equipo ATE, ante posibles imprevistos que hayan surgido durante la implementación.				
2.8 Metodología utilizada por el equipo ATE para abordar los contenidos				
2.9. Calidad de los materiales entregados por el equipo ATE				
2.10 Ud calificaría al servicio ATE recibido como:				
<b>Características generales de la escuela</b>				
2.11 La infraestructura de la escuela es:				
2.12 Los recursos educativos con los que cuenta la escuela (textos, computadores, etc), son:				
2.13 La convivencia al interior de la escuela es:				
2.14 El compromiso de los profesores con los aprendizajes de los alumnos es:				
2.15 El liderazgo de la dirección de la escuela es:				
2.16 El funcionamiento general de la escuela es:				

**3. Indique si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una opción para cada afirmación

Nivel de acuerdo:	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
3.1 El equipo de la ATE cumplió con los objetivos acordados				
3.2 El equipo ATE cumplió con los tiempos y frecuencia de las actividades acordadas				
3.3 El equipo ATE cumplió con las funciones y responsabilidades acordadas				
3.4 Mediante el servicio entregado por la ATE, se adquirieron competencias y técnicas de trabajo que serán útiles y podrán replicarse en la escuela una vez concluido el trabajo de la ATE				
3.5 Estoy conforme con el desempeño del equipo ATE				
3.6 Estoy conforme con los resultados alcanzados con la asesoría				

**4. ¿Recomendaría el servicio ATE que se contrató? (Marque con una X)**

Sí	
No	

## CUESTIONARIO DOCENTES

Este cuestionario tiene el propósito de recoger información respecto al trabajo que realizó la Asistencia Técnica Educativa Externa (ATE) en el establecimiento y la opinión que Ud. tiene de este trabajo. Esta actividad se enmarca en un estudio sobre *la Asistencia Técnica Educativa en el contexto de la ley de subvención escolar preferencial-Ley SEP-*, que se está realizando para un trabajo de tesis de magíster de la Universidad de Chile. Las respuestas que Ud. entregue por medio del cuestionario es información de gran valor para el estudio. Este mismo cuestionario lo contestarán docentes de otras escuelas de la Región metropolitana y V Región.

La información que se recoja en este cuestionario será de uso confidencial, y sólo será utilizada para fines académicos.

### Datos generales:

- Curso (s) en el que se desempeña \_\_\_\_\_
- Subsector(es) en el que se desempeña \_\_\_\_\_
- Años que lleva trabajando en el establecimiento \_\_\_\_\_

**1. Señale si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una sola opción para cada afirmación (utilice una X)

	SI	NO
1.1 El equipo ATE realizó un diagnóstico del establecimiento antes de comenzar la implementación de la asesoría		
1.2 El diagnóstico elaborado por el equipo ATE fue compartido con los docentes		
1.3 Este diagnóstico fue útil para la escuela		
1.4 El plan de trabajo que implementó la ATE en el establecimiento fue acordado con los docentes		
1.5 El equipo ATE explicó a los docentes los principales aspectos de la asesoría (objetivos, actividades, metodología, resultados esperados)		
1.6 Al momento de contratar la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con <u>destinar recursos SEP en una asesoría</u> educativa externa		
1.7 En el momento en que se contrató la asesoría ATE, Ud. estaba de acuerdo con que se optara por este servicio ATE		

**2. Evalúe los aspectos que se detallan a continuación.** Marque una sola opción para cada afirmación (utilice una x)

	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
<b>Desempeño de la ATE</b>				
2.1 Dominio de los temas trabajados, por parte del equipo ATE				
2.2 Pertinencia de los temas abordados por el equipo ATE				
2.3 Comunicación que mantuvo el equipo ATE con la escuela				
2.4 Respeto del equipo ATE por los tiempos de la escuela en la programación del trabajo				
2.5 Cumplimiento por parte del equipo ATE de las actividades y la metodología acordada				
2.6 Flexibilidad del equipo ATE frente a las características de su establecimiento.				
2.7. Flexibilidad del equipo ATE, ante posibles imprevistos que hayan surgido durante la implementación.				
2.8 Metodología utilizada por el equipo ATE para abordar los contenidos				
2.9. Calidad de los materiales entregados por el equipo ATE				
2.10 Ud calificaría al servicio ATE recibido como:				
<b>Características generales de la escuela</b>				
2.11 La infraestructura de la escuela es:				
2.12 Los recursos educativos con los que cuenta la escuela (textos, computadores, etc), son:				
2.13 La convivencia al interior de la escuela es:				
2.14 El compromiso de los profesores con los aprendizajes de los alumnos es:				
2.15 El liderazgo de la dirección de la escuela es:				
2.16 El funcionamiento general de la escuela es:				

**3. Indique si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.** Marque una opción para cada afirmación

Nivel de acuerdo:	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
3.1 El equipo de la ATE cumplió con los objetivos acordados				
3.2 El equipo ATE cumplió con los tiempos y frecuencia de las actividades acordadas				
3.3 El equipo ATE cumplió con las funciones y responsabilidades acordadas				
3.4 Mediante el servicio entregado por la ATE, se adquirieron competencias y técnicas de trabajo que serán útiles y podrán replicarse en la escuela una vez concluido el trabajo de la ATE				
3.5 Estoy conforme con el desempeño del equipo ATE				
3.6 Estoy conforme con los resultados alcanzados con la asesoría				

**4. ¿Recomendaría el servicio ATE que se contrató? (Marque con una X)**

Sí	
No	

## ANEXO C: ASPECTOS ÉTICOS

### C.1 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Se elaboraron dos versiones de consentimiento informado: una para los actores de la escuela que participaron del estudio (sostenedor, directivos, docentes), y una versión para los asesores de la ATE. Las diferencias entre las versiones son mínimas puesto que responden a aspectos formales referidas a quién recibe el consentimiento.

- **Consentimiento para los actores de la escuela:**

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación “*Una aproximación sistémica a los modos de acoplamiento entre la Asistencia Técnica Educativa (ATE) y las escuelas en el marco de la ley SEP*”, corresponde a una tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Sistémicos Aplicado a la Sociedad de la Universidad de Chile, y tiene como propósito conocer la experiencia que han tenido las escuelas, los sostenedores, y la ATE con respecto a la asesoría que entrega la ATE a las escuelas.

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no remunerada. Si usted decide participar de la investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en las entrevistas y dejar de participar en cualquier momento.

Las entrevistas serán grabadas y sus registros se mantendrán en privacidad y sólo el/la investigador(a) responsable y la persona encargada de transcribir las grabaciones de las entrevistas tendrán acceso a la información que usted entregue. También será confidencial la información de las encuestas. Su participación será anónima, por lo tanto, su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados o utilizados en investigaciones futuras.

En caso de tener alguna consulta sobre esta etapa de la investigación, usted podrá contactarse con el investigador responsable Tamara Rozas al número: 9-9392605 o al correo electrónico: trozas@ciae.uchile.cl

Si usted está dispuesto a participar de esta entrevista, por favor firme donde corresponda

Firma participante: \_\_\_\_\_

Firma investigador(a) responsable: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

- **Consentimiento informado para el equipo de la ATE**

### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La investigación “*Una aproximación sistémica a los modos de acoplamiento entre la Asistencia Técnica Educativa (ATE) y las escuelas en el marco de la ley SEP*”, corresponde a una tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Sistémicos Aplicado a la Sociedad de la Universidad de Chile, y tiene como propósito conocer la experiencia que han tenido las escuelas, los sostenedores, y la ATE con respecto a la asesoría que entrega la ATE a las escuelas.

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no remunerada. Si usted decide participar de la investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en las entrevistas y dejar de participar en cualquier momento.

La entrevista será grabada y su registro se mantendrá en privacidad. Sólo el investigador responsable y la persona encargada de transcribir las grabaciones de las entrevistas de la investigación tendrán acceso a la información que usted entregue. Su participación será anónima, por lo tanto, su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados o utilizados en investigaciones futuras.

En caso de tener alguna consulta sobre esta etapa de la investigación, usted podrá contactarse con el investigador responsable Tamara Rozas al número: 9-9392605 o al correo electrónico: trozas@ciae.uchile.cl

Si usted está dispuesto a participar de esta entrevista, por favor firme donde corresponda.

Firma participante: \_\_\_\_\_

Firma investigador(a) responsable: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## C.2 CARTA INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN

Se elaboraron dos versiones de carta de invitación a participar: para sostenedores y para directivos. Las diferencias entre las versiones son mínimas puesto que responden a aspectos formales referidas a quién recibe el consentimiento.

- **Carta invitación a participar Sostenedores**

Santiago, FECHA

Estimado Sostenedor,

Mediante la presente carta, deseamos invitarlo a participar, junto al establecimiento \_\_\_\_\_ del cual Ud es sostenedor, a la investigación *“Una aproximación sistémica a los modos de acoplamiento entre la Asistencia Técnica Educativa (ATE) y las escuelas en el marco de la ley SEP”*, la cual se enmarca en un trabajo de tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, de la Universidad de Chile.

Este trabajo de investigación tiene como propósito conocer la visión de docentes y directivos de establecimientos educativos, sus sostenedores, y los equipos de asesores externos, respecto al trabajo de Asistencia Técnica Educativa realizada en los establecimientos en el contexto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Su participación y la del establecimiento del cual Ud es sostenedor, es de vital importancia para la investigación pues contribuirá a generar información en un campo de estudio poco abordado a nivel nacional dado lo reciente de la aplicación de esta ley.

La participación en la investigación consiste en una entrevista individual al sostenedor o la persona que haya trabajado directamente en la coordinación del trabajo entre la Asistencia Técnica Educativa (ATE), el sostenedor, y el establecimiento. La realización de una entrevista individual a los directivos del establecimiento, una entrevista grupal a los docentes que participaron de la asesoría, y la aplicación de una encuesta a los entrevistados. Las entrevistas tienen una duración aproximada de 45 minutos, y la aplicación de la encuesta de 5 minutos. La información recogida en estas instancias será de uso confidencial y utilizada sólo para fines estrictamente académicos. El nombre de las personas y las instituciones que participen se mantendrán en anonimato.

La investigadora responsable de la investigación es la Srta Tamara Camila Rozas Assael, Titulada en Sociología en la Pontificia Universidad Católica. En caso de cualquier consulta, Ud podrá contactarla en el siguiente correo electrónico: [trozas@ciae.uchile.cl](mailto:trozas@ciae.uchile.cl), o en el siguiente teléfono móvil: 9-9392605.

Sin otro particular, y agradeciéndole de antemano su colaboración, se despide atentamente,

Tamara Rozas Assael

Investigadora responsable investigación

- **Carta invitación a participar Directores de escuelas**

Santiago, FECHA

Estimado Director,

Mediante la presente carta se le invita a participar, junto al establecimiento que Ud dirige, a la investigación *“Una aproximación sistémica a los modos de acoplamiento entre la Asistencia Técnica Educativa (ATE) y las escuelas en el marco de la ley SEP”*, la cual se enmarca en un trabajo de tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, de la Universidad de Chile.

Este trabajo de investigación tiene como propósito conocer la visión de docentes y directivos de establecimientos educativos, sus sostenedores, y los equipos de asesores externos, respecto al trabajo de Asistencia Técnica Educativa realizada en los establecimientos en el contexto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Tanto su participación como la del establecimiento que Ud. dirige es de vital importancia para la investigación pues contribuirá a generar información en un campo de estudio poco abordado a nivel nacional dado lo reciente de la aplicación de esta ley en los establecimientos.

La participación del establecimiento consiste en la realización de una entrevista individual a los directivos del establecimiento, una entrevista grupal a los docentes que participaron de la asesoría, y la aplicación de una encuesta a los entrevistados. Las entrevistas tienen una duración aproximada de 45 minutos, y la aplicación de la encuesta de 5 minutos. La información recogida en estas instancias será de uso confidencial y utilizada sólo para fines estrictamente académicos. El nombre de las personas y las instituciones que participen se mantendrán en anonimato.

La investigadora responsable de la investigación es la Srta Tamara Camila Rozas Assael. En caso de cualquier consulta, Ud. podrá contactarla en el siguiente correo electrónico: [trozas@ciae.uchile.cl](mailto:trozas@ciae.uchile.cl), o en el siguiente teléfono móvil: 9-9392605.

Sin otro particular, y agradeciéndole de antemano su colaboración, se despide atentamente,

Tamara Rozas Assael