

Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa.

Sustainability of the school improvement prompted by educational technical assistance

*Clemencia González Tugas
École des hautes études en sciences sociales
Francia.*

Cristian Bellei Carvacho ()
Centro de Investigación Avanzada
Chile.*

Resumen:

Aplicando una metodología cualitativa de estudio colectivo de casos, se indagó acerca de la sostenibilidad del mejoramiento escolar inducido externamente. Se estudiaron cuatro escuelas que durante cuatro años recibieron asistencia técnica educativa y que mejoraron los resultados de sus alumnos, comparando dos casos en que dichos resultados se mantuvieron con dos casos en que no se mantuvieron, luego de tres años de terminado el programa. Los hallazgos permitieron identificar un conjunto de condiciones, características y procesos, tanto a nivel de las escuelas, como de los docentes, las autoridades locales y los propios programas de asistencia técnica educativa, que contribuirían a explicar las diferencias en cuanto a la sostenibilidad del mejoramiento escolar observado. Estos resultados se asociaron con dos tipos contrastantes de "mejoramiento escolar" observado en los casos estudiados: un mejoramiento escolar no sustantivo, parcelado, superficial e inestable, y otro colectivo, profundo y multidimensional, al que denominamos genuino mejoramiento escolar.

(*) Autor(a) para correspondencia:

Doctor Cristian Bellei Carvacho
Investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
Periodista José Carrasco Tapia
#75, Santiago, Chile
Correo electrónico:
cbellei@ciae.uchile.cl

Palabras clave: *asistencia técnica educativa, sostenibilidad, mejoramiento escolar, políticas educacionales, perfeccionamiento docente.*

AbstrAct:

We applied a qualitative collective case study approach to study the sustainability of school improvement processes prompted by external educational technical assistance. We studied four schools that received a four-year external support and increased their students' academic results, comparing two cases in which those increases were sustained after three years of the end of the program with two cases in which the increases were not sustained. We identified a set of conditions, characteristics and processes, at the school, teachers, local authorities and consultants, that we associated with the observed differences in the sustainability of the school improvement processes. We interpreted those results as linked to two contrasting types of "school improvement": a non-substantive, parceled, superficial and unstable school improvement, and other collective, deep, and multidimensional, which we defined as genuine school improvement.

ACEPTADO:
23 de Enero de 2013

RECIBIDO:
14 de Diciembre de 2012

Key words: *educational technical assistance, sustainability, school improvement, educational policies, teacher training.*

1. Introducción: el problema del mejoramiento escolar sostenido.

Aunque la literatura sobre mejoramiento escolar acumula ya varias décadas, la pregunta por en qué medida y bajo qué condiciones los procesos de mejoramiento escolar se mantienen en el tiempo no ha recibido la atención que merece. Mucho de esta literatura se ha basado en la descripción de procesos de cambio en curso o en la evaluación de impactos de corto plazo, por lo que no proporciona una visión acerca del desarrollo de capacidades duraderas de mejoramiento de la efectividad a nivel de las instituciones educativas. Ése es precisamente el foco de este estudio.

La falta de una visión de mediano-largo plazo sobre el mejoramiento escolar es una debilidad importante, porque existe evidencia que indica que los procesos de mejoramiento no son lineales (Elmore & City, 2007; Creemers, Stoll, Reezigt & ESI-Team, 2007; Hopkins, Reynolds & Gray, 1999), que existe un importante volatilidad en los logros escolares en el largo plazo (Mangan, Pugh & Gray, 2005) y que incluso escuelas identificadas como “especialmente efectivas” pueden dejar de serlo en algunos años (Madden, 2001; Raczynski & Muñoz, 2006). Todo esto sugiere la necesidad de una preocupación especial por la sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad escolares.

La pregunta por la sostenibilidad del mejoramiento escolar requiere observar, por una parte, la presencia de procesos de cambio que hayan derivado en un incremento de la efectividad de las escuelas y, por otra, la dinámica interna de desarrollo institucional de mediano plazo de dichas escuelas (Fullan, 2002; Hargreaves & Fink, 2002). Por ello, para los estudios sobre sostenibilidad una cuestión crítica es indagar sobre la autonomía lograda por las escuelas en sus procesos de mejoramiento. En el marco de las políticas educacionales, estos procesos de mejoramiento son gatillados por impulsos externos, siendo el caso del mejoramiento escolar inducido por intervenciones externas directas un caso prototípico. En Chile, la asistencia técnica educativa ha sido utilizada intensivamente con este objetivo.

La asistencia técnica educativa es una estrategia de política educacional cuyo propósito es iniciar o sostener procesos de mejoramiento escolar. Más específicamente, la asistencia técnica educativa (ATE) es un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por sostenedores o directores de establecimientos educacionales, o propuesto por el Ministerio de Educación

(Mineduc). Este servicio es provisto por consultores individuales o institucionales (típicamente académicos universitarios, expertos o profesionales) que desarrollan parte de su trabajo directamente con los actores de la escuela. Se trata de una intervención temporalmente acotada, aunque no necesariamente breve, que no forma parte de la acción regular que realizan los responsables de la gestión escolar (Bellei & González, 2010, p.48).

Aunque la evidencia internacional sobre programas de asistencia técnica educativa es aún escasa, algunos autores advierten una cierta tendencia (especialmente en Estados Unidos e Inglaterra) a impulsar este tipo de colaboración entre expertos externos y las escuelas, con la expectativa de incorporar a sus dinámicas de cambio y mejoramiento conocimientos y competencias técnicas que se encuentran fuera del sistema escolar; se considera la asistencia técnica educativa especialmente promisoría para establecimientos de muy bajo desempeño o que atienden a una población escolar socialmente desaventajada (Hopkins, 1998; Berliner, 1997; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004). Sin embargo, un asunto crítico ha sido demostrar que el mejoramiento escolar inducido por agentes externos es capaz de sostenerse en el mediano plazo (McCauley & Roddick, 2001; Laguarda, 2003; Muijs et al., 2004; una detallada revisión sobre la evidencia internacional se encuentra en Osses & González, 2010).

En Chile, desde inicios de los 1990s, diversos programas de mejoramiento han utilizado la asistencia técnica educativa, inicialmente provista por supervisores del Ministerio de Educación (Programa de las 900 Escuelas [P-900], Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural [MECE-Rural], Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica [MECE-Básica], y recientemente el Plan Apoyo Compartido) y posteriormente, por instituciones universitarias, centros académicos independientes o empresas consultoras (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media [MECE-Media], Enlaces, Escuelas Críticas, Escuelas Prioritarias, Liceos Prioritarios, Subvención Escolar Preferencial). Es posible afirmar que, para las escuelas con alumnos de bajo nivel socioeconómico y deficientes logros educacionales, las políticas educacionales han dado un rol crecientemente central a la provisión de servicios de asistencia técnica educativa (análisis de esta evolución en Bellei & González, 2010; estudios de casos de programas recientes en Bellei et al., 2010).

La evidencia sobre los programas de asistencia técnica educativa en Chile muestra que, en promedio y cuando han acumulado al menos cuatro años de trabajo en las escuelas, éstos han tenido un impacto positivo y significativo en los logros académicos de los alumnos, tanto en Lenguaje como en Matemáticas (Bellei, en prensa; Rojas, 2010); pero que dicho impacto tiende a desvanecerse rápidamente una vez concluida la intervención (Espínola, Chaparro, Fuenzalida, Silva & Zárate, 2008; Bellei, en prensa), lo cual también ha puesto la pregunta sobre la sostenibilidad del mejoramiento escolar en el centro de la discusión sobre este tipo de intervenciones en Chile. Algunas primeras aproximaciones a este respecto apuntan hacia la necesidad de un mayor involucramiento de los actores escolares en el proceso de cambios y el rol crítico que tiene la generación de competencias profesionales en los docentes (Palma & Rivadeneira, 2007; Fiabane, Yáñez & Campos, 2008; Espínola et al., 2008). Nuestro estudio busca contribuir con nueva evidencia a esta incipiente línea de investigación.

El objetivo del estudio fue comprender por qué el mejoramiento de logros escolares observado en algunas escuelas participantes en programas de asistencia técnica educativa fue sostenido sólo en ciertos casos. En particular, luego de identificar escuelas que habían recibido asistencia técnica educativa por cuatro años (2002-2005) y cuyos resultados habían mejorado al término de la intervención, analizamos –mediante métodos cualitativos– casos de escuelas en que dicho mejoramiento se mantuvo en el tiempo y las contrastamos con otras cuyo mejoramiento se disipó rápidamente (dentro de los tres años siguientes al término del programa).

El resto del artículo expone el estudio con más detalle. En la siguiente sección se explica la metodología usada; luego se describen los principales resultados obtenidos; y en la sección final se discute las implicancias de dichos hallazgos.

2. Diseño metodológico: estudio colectivo de casos.

2.1. Aproximación general

Para realizar la investigación aplicamos el método de estudios de caso, en la variante que Stake (2005) denomina “instrumental”, esto es, cuando lo que interesa conocer es un fenómeno más amplio y los casos estudiados no tienen un interés intrínseco, por cuanto se busca realizar generalizaciones más allá del caso individual. Dado los

pocos antecedentes existentes y con el propósito de aumentar la base empírica del estudio, decidimos investigar múltiples casos (cuatro escuelas en total). En definitiva, el nuestro es un estudio de casos instrumental-colectivo, en tanto analizamos un conjunto de escuelas en búsqueda de los procesos, condiciones y factores que explican la diferente sostenibilidad del mejoramiento escolar inducido por la asistencia técnica educativa. Aunque para la elección de la muestra utilizamos datos cuantitativos, el enfoque metodológico del estudio fue cualitativo, por cuanto interesaba describir con detalle y comprender en profundidad los procesos de mejoramiento escolar experimentados.

2.2. Asistencia técnica educativa: el Programa de Escuelas Críticas.

Los casos estudiados fueron elegidos entre escuelas que habían participado en el Plan Piloto de Asistencia Técnica Externa –conocido como Programa de Escuelas Críticas-, del Ministerio de Educación; el cual fue implementado entre 2002 y 2005 en 70 escuelas (básicamente urbanas) públicas y privadas subvencionadas, ubicadas en el Área Metropolitana de Santiago. Las escuelas fueron asignadas al programa por obtener extremadamente bajos puntajes SIMCE en Lenguaje y Matemáticas, haber participado sin éxito por varios años en programas de mejoramiento escolar (principalmente el P-900), tener altas tasas de deserción y reprobación, y atender a una población escolar de bajo nivel socioeconómico (Ministerio de Educación, 2006).

El objetivo principal del plan de Escuelas Críticas fue mejorar los resultados académicos de los alumnos de cuarto básico. La estrategia de intervención fue asignar a cada escuela una institución experta (universidad, centro académico o consultora) para implementar un programa de asistencia técnica educativa por cuatro años, enfocado en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la gestión organizacional y el clima escolar (Sotomayor & Dupriez, 2007). La evidencia muestra que –grosso modo- el programa se implementó satisfactoriamente en los establecimientos participantes, los cuales –en promedio y controlando por otros factores externos- aumentaron sus puntajes SIMCE al término de la intervención en aproximadamente 11 puntos, tanto en Lenguaje como en Matemáticas (Bellei, en prensa), pero que dicho incremento tendió a desaparecer al cabo de uno o dos años del término de la intervención (Bellei & González, 2010; Palma & Rivadeneira, 2007; Fiabane et al., 2008; Espínola et al., 2008). La experiencia de este programa fue un antecedente importante para la

difusión posterior de los servicios de asistencia técnica educativa en Chile.

2.3. Muestra: casos de mejoramiento escolar sostenido y no sostenido

El criterio teórico de selección intencionada de la muestra fue identificar “casos prototípicos” (Murillo, 2004) de escuelas que, luego de participar en el programa de Escuelas Críticas y habiendo aumentado los resultados de sus alumnos, hubiesen mantenido estos avances (mejoramiento sostenido) o retrocedido a su estado previo (mejoramiento no sostenido), tres años después de finalizado el programa.

Operacionalmente, se consideró la evolución de los puntajes SIMCE de 4° básico de Lenguaje y Matemáticas entre 1999 y 2008, de cada escuela participante en el programa; luego se identificó todas las escuelas que mostraron un aumento significativo de sus puntajes entre 2002 y 2005 (inicialmente mayor a 10 puntos SIMCE en ambas asignaturas, aunque en la práctica las escuelas seleccionadas aumentaron en promedio más de 30 puntos SIMCE en el período). Finalmente, se observó la evolución posterior al programa entre 2006 y 2008: para el caso de escuelas con “mejoramiento sostenido”, los resultados de sus alumnos debían mantenerse estables o incrementarse en los años posteriores en ambas asignaturas; inversamente, para el caso de escuelas con “mejoramiento no sostenido”, dichos resultados debían retroceder significativamente, hasta alcanzar valores cercanos a los previos al programa.

La muestra final consistió en dos escuelas con mejoramiento sostenido y dos con mejoramiento no sostenido que satisfacían los criterios mencionados. Aunque la institución asesora no fue un criterio para la selección de la muestra, coincidentemente dos instituciones habían asesorado a dos escuelas de la muestra cada una, encontrándose una escuela en cada situación respectivamente (lo que reforzó nuestra definición de que la escuela y no la institución asesora fuese la unidad de análisis).

2.4. Recolección y análisis de información

Se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas a los directores, jefes de unidad técnico-pedagógica y profesores de cada una de las escuelas, prefiriendo siempre a los docentes que hubiesen estado involucrados en el programa (se

realizaron cuatro entrevistas en cada escuela); además se entrevistó a los dos consultores coordinadores de la asistencia técnica educativa desarrollada en las escuelas (uno por cada ATE). Todas las entrevistas se realizaron durante el 2010. Complementariamente, se analizó los “Informes Finales de Apoyo a la Sostenibilidad”, que fueron elaborados –a solicitud del Mineduc- por las instituciones que prestaron la asesoría a cada escuela una vez concluido el programa. Estos informes fueron de especial interés por cuanto sistematizan la experiencia desarrollada en cada escuela y evalúan las condiciones de sustentabilidad de los cambios introducidos, según la visión que las instituciones asesoras tenían al cierre del programa.

Los focos de indagación de las entrevistas fueron los siguientes: los procesos de cambio y mejoramiento (especialmente a nivel de la gestión pedagógica e institucional) experimentados durante la asesoría externa y el contexto en que ésta se desarrolló; los principales cambios ocurridos en las escuelas con posterioridad al término del programa, con especial énfasis sobre la continuidad-discontinuidad en referencia al período de su participación en el programa; las interpretaciones de los actores tanto sobre eventual “mejoramiento escolar” vinculado con la asesoría externa, como a su situación de sostenibilidad, con especial énfasis en actores, procesos y factores relevantes para comprender dicha evolución posterior.

Con el conjunto del material recogido, se elaboró informes descriptivo-analíticos de cada escuela, cuyos focos de análisis fueron precisamente los procesos que experimentaron las escuelas que pudieran asociarse con el mejoramiento de resultados y con la sostenibilidad /no sostenibilidad de estos; y las interpretaciones que los actores daban a dichos procesos. Luego, siguiendo los procedimientos de análisis transversal recomendados por Eisenhardt (1989), se analizó los cuatro casos, contrastando las escuelas con mejoramiento sostenido con aquellas de mejoramiento no sostenido, y buscando los factores que aparecieron como más relevantes para explicar dichas diferencias; en particular, se trató de un análisis temático, que combinó las diferentes fuentes y casos, en busca de patrones de similitud y contraste entre las escuelas prototípicas de mejoramiento sostenido/no sostenido

3. Resultados

A continuación sintetizamos los principales hallazgos del estudio. Primero describimos los resultados de cada una de las cuatro escuelas investigadas (comenzando por las dos de mejoramiento sostenido), buscando inicialmente responder a la pregunta sobre por qué se produjo “mejoramiento escolar” y luego indagando sobre la sostenibilidad de éste. En esta sección intentamos comprender la particularidad de cada caso, manteniéndonos cerca de las descripciones e interpretaciones de los propios actores, porque consideramos que ésa es la base para cualquier elaboración posterior de un estudio colectivo de casos. Luego, resumimos el análisis transversal, identificando lo que a nuestro juicio son los factores más relevantes para comprender las diferencias observadas en cuanto a la sostenibilidad del mejoramiento escolar en los cuatro casos estudiados. Se puede considerar éste un primer ejercicio de generalización teórica (las hipótesis con que concluimos el estudio), según lo permite la naturaleza del diseño antes descrito (Flyvbjerg, 2006; Verschuren, 2003; Eisenhardt, 1989), y al nivel de conocimiento acumulado sobre el tema.

3.1. Casos de mejoramiento sostenido¹

Escuela 1.

La Escuela-1, particular subvencionada, experimentó desde 1999 profundas transformaciones institucionales asociadas a un cambio de propietarios, tanto en términos de mejoramiento de la infraestructura, cambio de dirección, incorporación de la jornada escolar completa, recambio de profesores (incorporación de más jóvenes) y modificación del perfil del alumnado. Esto último como consecuencia de variaciones socio-económicas en su entorno y un leve aumento en el valor del copago, todo lo cual ha tenido un impacto indirecto en los resultados de los aprendizajes del establecimiento. Sus docentes la definen como un establecimiento para la “clase media trabajadora” y, de acuerdo a la clasificación del Mineduc, atiende preferentemente a alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo. Según la actual Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (JUTP), la ATE-A encontró a la Escuela-1 en pleno proceso de reestructuración y su llegada fue considerada como una oportunidad para realizar revisiones internas entre los profesores acerca de su propia labor, por lo que pudo desarrollar su trabajo en un clima propicio, en donde el cambio y no la inercia era la regla.

¹ Identificaremos a las escuelas numerándolas del 1 al 4, y a los oferentes de asistencia técnica educativa como “ATE-A” y “ATE-B”.

El director considera que la asesoría se caracterizó por realizar un trabajo muy programado para tratar temas asociados a la gestión institucional y la didáctica, como la manera en que debía estructurarse el colegio, la forma en que debía funcionar el director y las estrategias pedagógicas que los profesores tenían que implementar en el aula. Se trató entonces, a su juicio, de una intervención integral, pero concreta en cada dimensión abordada.

Aunque los profesores involucrados directa y formalmente en la asistencia técnica eran los del primer ciclo de básica, los profesores del segundo ciclo y de pre-básica también participaron, por lo que la asesoría habría tenido un impacto en el conjunto del cuerpo docente del establecimiento, de acuerdo al asesor. Más aun, el director y la jefa de UTP también participaron en los talleres de trabajo con los profesores y en las reuniones con el coordinador de la ATE-A. Esto hizo que los directivos compartieran los desafíos, objetivos y lenguaje de los nuevos procesos que se estaban instalando en conjunto con los docentes; además permitió un acompañamiento sustantivo (y no mero control) de los directivos hacia sus profesores: “la idea de la ATE era hacer de la asesoría un tema y un desafío de toda la escuela, y no de unos pocos profesores trabajando de manera desarticulada” (asesor ATE-A).

Los asesores entregaban nuevos contenidos junto con ejercicios prácticos y, seguidamente, se realizaba un modelamiento donde un asesor realizaba clases a los alumnos, al tiempo que era observado por el profesor y viceversa. De acuerdo al asesor, detrás de esto estaba la convicción de que sin cuidar la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos por los propios profesores la asesoría no sería efectiva. Los profesores relatan que durante la asesoría ellos trabajaban en modalidad de taller, elaborando materiales de la práctica pedagógica. Además de la planificación tradicional, los profesores debían desarrollar un cronograma mensual el cual los orientaba en los contenidos que debían ir trabajando. Conjuntamente, los profesores debían preparar guías y otros materiales didácticos para el trabajo con alumnos y elaborar un cuaderno de aula que contuviera la planificación diaria de las clases. Particular foco se puso en las áreas de lectura y matemáticas, no sólo proveyendo a los docentes de materiales y una propuesta pedagógica, sino trabajando con ellos en su adaptación y la elaboración de material propio.

Docentes y asesores generaron un vínculo de colaboración, basado en la confianza recíproca.

De alguna forma ellos aprendieron a conocer nuestra forma de trabajo y nosotros la de ellos, entonces hubo un complemento de trabajo que nos hizo trotar para que pudiéramos funcionar (Jefe UTP Escuela 1).

En opinión de docentes y directivos, los asesores de la ATE-A demostraron una gran responsabilidad profesional y alto compromiso personal con el trabajo que se estaba realizando. Esto se expresó, por ejemplo, en que utilizaban tiempo extra para el trabajo con el colegio, incluso desde sus propias casas.

Podíamos trabajar todo el día acá las estrategias y/o proyectos que teníamos para mejorar los resultados, pero si ellas [asesoras] tenían tiempo de la casa, ellas llamaban desde sus casas o por correo, por mail (...) me acuerdo que fueron años bastante planificados, estructurados y de bastante trote. Recuerdo que si nos daban las 8 o las 9, sacando algunas actividades para poder trabajarlas, estaba la disposición de nosotros como profesorado nuevo de que no nos ganara el tema, pero también estaba la disposición de ella, que decía, mira esto es así y asá (Profesor Escuela 1).

Otro elemento valorado por los profesores fue que los asesores tenían una vasta experiencia de trabajo en escuelas, lo que generó credibilidad entre los docentes

En ese minuto, como personas nuevas, nos adaptamos muy bien con estas personas que venían con 10 o 20 años de experiencias, que ya no trabajaban en establecimientos sino directamente para la ATE (Profesor Escuela 1).

Los profesores, a juicio de los consultores, se comprometieron con la asesoría, cumpliendo en cada momento con todas las exigencias, en esa línea el asesor señala que

los profesores de esa escuela eran súper mateos con la asesoría, ellos iban cumpliendo con las exigencias que le iba haciendo la asesoría, tanto en lenguaje como en matemáticas." "[...] La escuela siempre se arreglaba para buscar horarios y para que esta capacitación se llevara adelante y que todos los compromisos que se establecían en la capacitación después se llevaran adelante, o sea, había a simple vista acción en el aula (asesor ATE-A).

Existía muy buena relación entre los profesores asesorados, el trabajo se realizaba en conjunto, e incluso se juntaban en sus casas a trabajar las temáticas

[...] yo trabajé codo a codo con las asesoras junto con la otra tía, de hecho con ella nos juntábamos en mi casa y trabajábamos el material ahí también.

En ese tiempo ella no era JUTP [...] era profesora como yo y trabajábamos juntas, hacíamos las tareas, a nosotros nos exigían más porque era el primero y el cuarto (Profesor Escuela 1).

¿Por qué este mejoramiento escolar se proyectó más allá del término de la asistencia técnica educativa?

En primer lugar porque varios elementos concretos incorporados durante la asesoría continuaron siendo utilizados regularmente en la Escuela-1. Entre ellos, el método de planificación de clases, el método de planificación institucional, así como estrategias didácticas específicas (e.g. plan lector, bibliotecas de aula). En efecto, un profesor entrevistado señala que

cuando ellos se fueron yo seguí trabajando con la misma metodología que me enseñaron las personas de la ATE. Bueno, uno las va mejorando, las va adecuando al curso, porque tú sabes que no todos los niños son iguales, algunas veces son dispersos, así que hay que buscar otras estrategias para ellos, pero en general la mayoría de las metodologías que ellos me enseñaron, yo al menos las he ido trabajando siempre” (Profesor Escuela 1).

Lo anterior es confirmado por los directivos:

Hubo una transformación de la gestión hacia abajo con el programa porque nosotros aprendimos a trabajar así, [...] nos quedaron todas estas estrategias, sistemas y formas de trabajar [...] hay una estructura que se fue formando con el trabajo de la ATE que se fue quedando en el establecimiento (...).yo creo que las estrategias perduraron, porque en realidad se fueron haciendo, ya no de la asesoría, sino que se convirtieron en parte del colegio (Jefe UTP Escuela 1).

[...] nos fueron dando resultados, porque eran efectivas así que la quisimos mantener en el tiempo (Director Escuela 1).

Un factor de legitimación fue el éxito demostrado por estas estrategias, lo que hizo que incluso a nivel del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) fueran adoptadas y promovidas en el resto de las escuelas de la zona, lo que contribuyó también a su sostenibilidad.

Segundo, porque los docentes adquirieron capacidades para el trabajo autónomo: ellos continuaron reelaborando sus materiales y las planificaciones, utilizando

el mismo modelo adquirido durante la asesoría para su construcción. Esto hace también que los docentes sientan dichos materiales como propios, aumentando su probabilidad de uso.

Ellos trabajaban armando unidades con guías completas, yo encontraba que era una súper buena guía, nos enseñaron a hacer material didáctico, [...] con eso uno puede trabajar todos los años, no es que ellos las hayan traído y las hayan dejado, nos dejaron un modelo para que nosotros armemos las guías, así que nosotros seguimos tomando esas ideas y las trabajamos con los niños [...] (Profesor Escuela 1).

En tercer término, porque el conjunto del cuerpo docente (desde pre-básica hasta octavo) y no sólo un pequeño grupo, se involucró en la asesoría y adoptó el nuevo método de trabajo. Esto provocó que los logros obtenidos fuesen apropiados por todos; además dio coherencia al trabajo pedagógico entre subciclos, lo que probablemente potenció su efecto. Además, esto hizo que los habituales movimientos internos de los docentes entre los distintos niveles, no afectaran la continuidad ni la coherencia del trabajo técnico-pedagógico.

Aunque no participaran directamente en la asesoría, los profesores de los cursos mayores también estaban involucrados (Asesor ATE-A).

La escuela-1 ha procurado mantener estas prácticas aunque haya incorporación de nuevos docentes, contratando profesionales con un perfil que se adecúe a esta forma establecida de hacer las cosas, y capacitando a los nuevos docentes:

cuando ingresa una nueva persona al colegio, lógicamente asume de una u otra manera las estrategias de trabajo como ya establecidas del establecimiento, como que ya son de acá directamente, más allá que nosotros las hayamos trabajado con otra institución, se quedaron acá entonces se le dice a esa persona 'mira, aquí se trabaja de esta manera, se da este enfoque' (Jefe UTP Escuela 1).

Finalmente, la prolongación de esta forma de trabajo fue facilitada porque una de las docentes capacitadas asumió luego la jefatura de UTP.

De la mantención de las estrategias se encarga la JUTP, que también se perfeccionó con la ATE, ella es la que nos inculca hoy este trabajo, porque de hecho como ella lo trabajó con su curso, estuvo ahí y además sabe que resulta, que da buenos dividendos y que los chiquillos trabajan de buena

manera, ella trata de que todos los profes lo trabajemos igual (Profesor Escuela 1).

Esta cuidada planificación en la sucesión del liderazgo pedagógico dentro de la escuela permitió que la innovación se institucionalizara en el trabajo escolar y no quedara aislada, sujeta a la voluntad individual de los profesores.

Escuela 2.

La Escuela-2 –una antigua escuela municipal que atiende a alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo, de acuerdo al Mineduc- ya había comenzado por sí misma un importante proceso de mejoramiento interno antes de la llegada de la asistencia técnica educativa, como lo señala el propio asesor

nosotros llegamos en un momento en el cual la escuela estaba haciendo por sí misma un serio esfuerzo de mejorar, yo te diría que era una escuela que venía de menos e iba hacia más ella sola.

La directora (quien ocupó el cargo entre 1997 y 2008) y la jefa de UTP, constituyeron un equipo de trabajo que se complementó y demostró ser capaz de liderar dicha transformación, en respuesta a los bajos logros obtenidos.

Había una directora sumamente comprometida con la escuela, una directora que era súper ordenada y organizadora del acontecer de la escuela, una persona con grandes capacidades de establecer vínculos humanos y trabajo sanos, [...]. Y tenía una jefa de UTP muy inteligente [...] que se manejaba muy bien técnicamente, que era muy fuerte de personalidad, también con hartas habilidades sociales y se entendía muy bien con la directora. Entonces entra ellas dos conjugaban un polo de iniciativa dentro de la escuela que era muy fuerte, muy potenciador (Asesor ATE-B).

Los cambios que impulsaron incluyeron un mejoramiento de la infraestructura, la incorporación a la jornada escolar completa y el establecimiento de redes de colaboración con empresas del sector.

Al momento de la llegada de la ATE-B, había una buena relación entre el equipo directivo y los docentes, y un proceso de cambios en marcha, por lo que la mayoría de los docentes se mostraron abiertos a las nuevas metodologías propuestas. De acuerdo al asesor

ellos desde el comienzo dijeron 'esto es una oportunidad, esto es fantástico, va a venir gente experta, nos van a ayudar en el fondo', ellos tenían la sensación de que podían aprovechar este aporte de afuera para llevar adelante el proceso de mejoramiento.

La escuela tenía, un excelente clima organizacional, el proceso de “normalización” de prácticas institucionales ya se había realizado, las clases se efectuaban de acuerdo al horario, se desarrollaban reuniones del equipo directivo y de los profesores. Todos esos factores favorecieron que la intervención externa se asumiera como una oportunidad y no como una amenaza, creándose una relación de cooperación entre asesores y docentes. Para el asesor de la ATE-B, ellos no generaron el cambio, sólo lo impulsaron:

Nosotros nos sumamos al proceso de cambio que ellos llevaban y les aportamos lo que nosotros traíamos como conocimiento acumulado y entonces hicimos juntos el proceso, nosotros desde fuera, pero lo más imbricados posibles con ellos, y la directora y la JUTP como las líderes clarísimas de este proceso de cambio en la escuela (Asesor ATE-B).

A pesar de que la asesoría de la ATE-B estaba destinada a los docentes del primer ciclo de enseñanza básica, todos los profesores de la escuela –incluyendo preescolar– participaron en las capacitaciones y talleres, según afirma la actual JUTP, profesora de primer ciclo durante la asesoría:

Nosotros íbamos todos los profes a la capacitación, éramos como 17 profes, íbamos todos, se supone que la capacitación era de primero a cuarto, pero nosotros nos capacitamos todos, los 17 (Jefe UTP Escuela 2).

Asimismo, involucrar a la directora y la jefa de UTP en el trabajo de los talleres con los profesores fue planteado por la ATE-B como una condición para el éxito de la asesoría, según señala el asesor, a fin de dar coherencia a la gestión institucional y pedagógica.

En efecto, entre los cambios más importantes introducidos por la asesoría de la ATE B, se cuenta también el haber logrado que la escuela se profesionalizara, definiendo un rol específico a cada docente-cargo y estableciendo normas institucionales, como sostiene uno de los profesores entrevistados

empezamos todos los profesores a cumplir con un rol de cosas definidas que nos ayudaban a nuestro desarrollo pedagógico, pero ya de manera profesional (Profesor Escuela 2).

Esto ayudó al desarrollo pedagógico en tanto los docentes tuvieron que comenzar a trabajar aunando los criterios y estrategias, y dejar de trabajar aislada y herméticamente. Los profesores entendieron que el trabajo en equipo los favorecería, además de validarlos unos con otros; se trató –como lo definió un docente- de una “socialización de la pedagogía”:

Nosotros los profesores salimos de nuestras aulas y compartimos con nuestros colegas, y eso creo yo es importante, yo sentía que muchos profesores eran muy herméticos, ellos tenían su mundo y fuera, en la sala de profesores o en pasillos, comentábamos otro tipo de cosas. Después se empezó a comentar y empezamos a apoyarnos unos a otros, entonces la socialización pedagógica se llevó a cabo ya en forma más generalizada dentro de la escuela. [...] Yo creo que las reuniones, la socialización de los mismos perfeccionamientos que ellos traían nos llevaron a entender que el trabajo en equipo nos favorecía mucho en nuestro trabajo como profesores además que nos validábamos unos a otros (Profesor Escuela 2).

La ATE-B implementó en la escuela un modelo pedagógico “personalizado”, con fuerte énfasis en el área de Lenguaje. Este método fue transmitido a los docentes mediante la asignación de tareas, demostraciones prácticas, acompañamiento en el aula, observación de aula y una retroalimentación permanente por parte de los asesores. El énfasis práctico de la asesoría facilitó la incorporación de estos cambios al trabajo de aula con alumnos.

Hacíamos mucho trabajo con ella, mucho, ella nos dejaba tareas de una semana para la otra, después lo analizábamos, ella las evaluaba, después nos acompañaba a la sala de clases y nos observaba la clase, nos retroalimentaba y nos decía ‘mira esto no, esto tienes que hacerlo así’, entonces había una constante retroalimentación sobre el trabajo que nosotros hacíamos en clases. Eso fue positivo porque quedó instalado en los profes, ya todo el mundo trabaja así (Jefe UTP Escuela 2).

¿Cómo pudieron estos cambios permanecer luego de acabado el programa de asesoría?

Primero porque el nuevo método pedagógico se legitimó a nivel superior. Dado el éxito obtenido, la asesora pedagógica que trabajó en la Escuela-2 continuó luego trabajando (hasta 2009) en la corporación municipal, capacitando a los docentes en esta estrategia a nivel comunal.

Ahora la asesora hizo la capacitación a nivel comunal hasta el año 2009, siguió trabajando en la Corporación, dejó instalado en los colegios la estrategia pedagógica. Entonces hay una mirada desde la Corporación sobre qué es lo que está pasando en el NT1, NT2, con primero y segundo (Jefe UTP Escuela 2).

De esta manera, quedó instalado en la mayoría de los colegios, dándose una coherencia institucional desde el sostenedor sobre los procesos a nivel escolar.

En segundo lugar, de acuerdo a la directora, aunque es difícil para la Escuela-2 asegurar que los nuevos docentes cumplan con un perfil determinado, al incorporar a nuevos profesores se cuida de capacitarlos y sumarlos al trabajo con este modelo pedagógico. Esto ha sido facilitado porque la mayoría de los nuevos docentes provienen de otros establecimientos públicos de la comuna, y han sido por tanto capacitados en estas metodologías.

En tercer término, involucrar a todos los docentes ha garantizado una continuidad pedagógica que potencia el trabajo de todos y facilita la transición inter-ciclos de los alumnos. Esto ha impedido que el cambio de docentes entre ciclos introduzca incoherencias en la enseñanza, como relata una de las profesoras:

yo creo que eso fue importante porque de repente hay estos movimientos de profes que del quinto pueden bajar a primero, porque aquí somos todos profes básicos, tenemos solamente un solo especialista, todos los demás son de básica, entonces nos podemos rotar (Profesor Escuela 2).

La continuidad pedagógica es reforzada desde primer nivel de transición pre-escolar al primer ciclo de básica, realizando reuniones técnicas semanales entre los docentes, apoyándose y resolviendo colectivamente problemas surgidos de la práctica. Como señala una profesora de párvulos:

Yo si algo voy a hacer, consulto, pregunto, aquí compartimos muchas cosas entre nosotros, profesoras del nivel de párvulos y con los profesores que son de primero a cuarto básico. Compartimos las diferencias, ideas, analizamos las actividades. Eso es a veces en reuniones donde nos juntamos los de párvulos y los de primer ciclo. [...]Entonces ahí vamos aterrizando todos los aprendizajes que se tienen que lograr, entonces nosotros vamos encausando el trabajo hacia allá (Profesor Escuela 2).

En esas reuniones los docentes planifican unidades colectivamente, analizan las actividades didácticas, intercambian ideas y nociones sobre la enseñanza, todo lo cual ha reforzado una identidad profesional del cuerpo docente.

Por último, una vez concluido el trabajo de la ATE-B, permaneció un liderazgo pedagógico interno ejercido por la directora y la jefa de UTP, quienes se habían involucrado sistemáticamente en los talleres con los profesores; así, a pesar de que hubo luego un cambio del equipo,

las prácticas siguieron instaladas, además que como la estrategia pedagógica es un programa que tiene incorporada la Corporación, no podemos cambiarla (Jefe UTP Escuela 2).

3.2. Casos de mejoramiento no sostenido

Escuela 3.

La Escuela-3 –un establecimiento municipal, que incluye desde pre-escolar hasta enseñanza media, y que atiende a alumnos de nivel socioeconómico bajo, según la clasificación oficial- fue creada en 1988 y prácticamente siempre ha sido objeto de medidas de apoyo especial del Mineduc por sus bajos logros y alta vulnerabilidad social de sus alumnos. En su cultura institucional parece instalada una visión muy pesimista sobre las posibilidades de éxito escolar de sus alumnos, justificada por la pobreza de sus familias y del entorno.

Este colegio siempre ha tenido un entorno complicado, por ejemplo la mayoría de las personas no tiene un trabajo estable [...] en definitiva al colegio acá no lo ven como un lugar donde los chiquillos tiene que venir a estudiar para lograr metas superiores sino que ellos privilegian el almuerzo, privilegian los beneficios que tienen a través de los distintos programas sociales, así que para la familia no es prioridad el que el niño venga a clases (Director Escuela 3).

La Escuela-3 fue asesorada por la ATE-A, quienes intentaron implementar el mismo plan de mejoramiento reseñado en el caso de la Escuela-1. Algunos aportes relevantes pudieron ser identificados. Por ejemplo, los asesores facilitaron a los docentes materiales pedagógicos y metodologías de enseñanza que ellos podían aplicar directamente en el aula. De acuerdo a una docente entrevistada, los asesores eran profesionales que se habían preparado para apoyar a escuelas en contextos socialmente complejos, entregando “prácticas, aterrizadas, atingentes a la realidad de las Escuelas Críticas” (ella compara esto positivamente con otras asesorías posteriores que han recibido que habrían destacado más por su “tecnicismo” que por su utilidad dentro del aula).

Asimismo, dado que dentro de la Escuela-3 no hubo ninguna persona que se constituyera como una contraparte real de la asesoría, la motivación por esta propuesta se habría dado de forma individual en algunos de los profesores, como indica el asesor entrevistado:

sabíamos que algunos profesores hacían como que hacían las cosas pero no era real porque no había ninguna otra persona -aparte de nosotros- insistiendo para que las cosas se hiciera en un determinado sentido. Los directores nunca asumieron su responsabilidad en relación al aula (Asesor ATE-A).

Así, por ejemplo, una profesora de matemáticas reporta haber aprendido mucho con esta asesoría, adquiriendo nuevas prácticas de enseñanza que aun utiliza con sus alumnos; sin embargo, la misma profesora declara que

impacto grande no hubo porque hubieron colegas a los que no les gustó, que encontraron que no aportaba mucho, entonces como que no se masificó (Profesor Escuela 3).

Como ella, un grupo menor de docentes se habría involucrado intensivamente con la asistencia técnica, pero de modo más individual que colectivo.

En efecto, durante el trabajo en terreno fue enormemente difícil identificar explicaciones sustantivas para dar cuenta de los avances mostrados por sus alumnos en términos de sus aprendizajes durante el período en que se desarrolló la asistencia técnica educativa, principalmente porque los actores escolares no tienen una interpretación

consensual sobre la experiencia. Más aun, los entrevistados del establecimiento no consideran relevante el trabajo desarrollado por la ATE-A, tienden a restarle méritos en el mejoramiento de los resultados obtenidos en el año 2005, y piensan que cuando acabó “todo siguió como antes”.

En particular, el director explica los avances de los alumnos en el SIMCE porque la ATE-A intervino directamente en el aula del curso evaluado en 2005, hipotetizando que los asesores externos “pudieron haber realizado prácticamente el cien por ciento de las clases” con los estudiantes, pero poco habría sido lo que aprendieron los propios profesores de la escuela. Los docentes a su vez consideran que el aumento observado del SIMCE respondió a características particulares y fortuitas de una cohorte de alumnos especialmente talentosa y con mucho apoyo de sus familias. Según explica una de las docentes entrevistadas

lo que pasó el 2005 fue muy pequeño, eso se debió a los cursos que entraron ese año, nosotros los tuvimos en primero y segundo, eran niños bien buenos, fue una generación de niños bien buenos, (...) esos niños tenían harto apoyo de parte de los apoderados (Profesor Escuela 3).

Esta interpretación basada en circunstancias azarosas es reforzada por otra de las profesoras:

a lo mejor aquí dio la casualidad de que no habían tantos niños con problemas de aprendizaje, tantos niños con problemas de salud mental, tantos niños con problemas de autoestima baja (Profesor Escuela 3).

Más allá de la plausibilidad de estas explicaciones, el asunto crítico es que de acuerdo a los docentes y directivos en la Escuela-3 no hubo “mejoramiento escolar genuino” asociado al trabajo de la ATE-A.

¿Por qué entonces el avance en los logros de los alumnos no se mantuvo en el tiempo?

Como se indicó, en la Escuela-3 las bajas expectativas y el fuerte discurso negativo hacia los alumnos por parte de los docentes persistieron. Esta percepción negativa se extiende como una descalificación hacia las familias y su capacidad para formar, motivar y apoyar a los alumnos; tal como declara el director “los papás vienen a

alegar que ‘cómo se le ocurre al profesor darle tantas tareas’ a su hijo, ‘cómo se le ocurre ser tan exigentes con mi niño’, ‘tan estricto con mi niño’”. Más aun, los docentes entrevistados piensan que estas influencias negativas del entorno son cada vez más determinantes en la Escuela-3.

Así, una de las profesoras afirma, que

ahora cada vez los niños tienen más problemas, porque cada vez hay más hogares separados, hay más madres alcohólicas, padres drogadictos, yo tengo a madres presas, que los niños saben que están presas, por droga, por tráfico (Profesor Escuela 3).

Esto se acentuaría por las dinámicas de segregación del sistema escolar, que perjudicarían más fuertemente a este tipo de escuelas:

hay muy pocos (alumnos) en que las familias están bien constituidas y que apoyan el proceso, entonces lo que sucede es que esos niños de esas familias, no los reciben en los colegios particulares; entonces quiénes se van a los colegios particulares, los mejores, los que las familias están pendientes, entonces nosotros nos quedamos con el resto, porque al resto no los reciben en ninguna parte. Así es la cosa. (Profesor Escuela 3).

Por otro lado, las innovaciones propuestas no fueron adoptadas por una masa crítica amplia y estable de docentes en la escuela. Las profesoras entrevistadas recuerdan que sólo quienes trabajaban en el primer ciclo (y en menor medida las educadoras de párvulos) participaron de la asesoría. Además, muchos de los profesores que fueron asesorados dejaron luego de trabajar en la escuela (al momento del estudio, de todos los participantes, sólo las educadoras de párvulos y dos profesoras permanecían en la escuela). Finalmente, tanto el director como la jefa de UTP que trabajaron durante el tiempo de la asesoría abandonaron el establecimiento en los años posteriores. En definitiva, poco después del programa, la inmensa mayoría de quienes tuvieron experiencia directa en él no estaban trabajando en la escuela. Ciertamente, dado que docentes y directivos sintieron que la asistencia técnica educativa no les había aportado algo relevante, no hubo mayor cuidado en preservar este legado.

Más aun, de acuerdo a los entrevistados, existieron conflictos internos entre algunos docentes y la dirección, lo que generó un clima negativo que dificultó la asesoría.

El clima era bastante adverso, bastante intolerancia entre los profes, entonces claro que se juntaba esta mala orientación de la gestión más unas malas relaciones (Asesor ATE-A).

En particular, un grupo de profesores que estaban a punto de jubilarse consideraron inútil participar en este perfeccionamiento; como se les obligó (ya que trabajaban en el primer ciclo), habrían obstaculizado el proceso de transferencia previsto por la ATE-A.

El asesor que trabajó con la Escuela-3 pone énfasis en que el equipo directivo se encontraba distanciado de los docentes, tenía un perfil autoritario y un foco más administrativo que pedagógico:

el director no asumió su responsabilidad sobre lo que pasa dentro del aula, consideraba que era responsabilidad de los profesores, 'yo no tengo nada que ver ahí' (Asesor ATE-A)

Es decir, director y jefa de UTP estaban alejados de la realidad del aula, más preocupados por administrar la escuela y cumplir con formalidades burocráticas. Las conversaciones sobre los problemas de la enseñanza y el sentido del proceso educativo, eran consideradas por ellos como privativas de los profesores, y se sentían sin las competencias profesionales para participar en ellas. En definitiva, la escisión entre gestión institucional y pedagógica impidió fortalecer el desarrollo profesional docente y generar un liderazgo pedagógico interno.

Por último, al momento del estudio, la falta de una visión común entre directivos y docentes al interior del establecimiento era evidente: mientras el director advertía que una dificultad para mantener las estrategias introducidas por la ATE-A era su imposibilidad para presionar a los profesores con la amenaza del despido si no modificaban sus prácticas pedagógicas; los docentes estimaban que la falta de materiales, así como el aumento de niños con dificultades de aprendizaje y alta vulnerabilidad social eran los factores claves para explicar el deterioro en los logros de los alumnos.

Escuela 4

Producto de sus bajos logros y la condición vulnerable de sus alumnos, la Escuela-4 –un establecimiento municipal, relativamente aislado, muy pequeño y que atiende a alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo según información del Mineduc- ha estado sometida a diferentes programas de intervención desde 1990. En ella ha habido una constante rotación de docentes y directivos (entre 1999 y 2010 tuvo cuatro directores). La escuela sería un lugar poco atractivo y sin prestigio para trabajar en ella; esto habría llegado a una situación extrema precisamente cuando el Mineduc la designó como “escuela crítica” que debía ser intervenida. Estigma que habría sido acentuado por el programa, según el asesor,

asumieron esta catalogación de escuelas críticas como una ofensa como un desconocimiento de la labor de ellos, como una condena, como una amenaza de una manera muy negativa (Asesor ATE-B).

Este contexto habría generado un ambiente muy poco propicio para el trabajo colaborativo con la ATE-B, por lo que sus propuestas habrían sido rechazadas por la mayoría de los docentes y asumidas más bien ritualmente por los directivos, con quienes la ATE-B tuvo severos conflictos, de hecho, según el asesor, la asistencia técnica fue recibida como “una tremenda molestia, como algo que venía a apretarle los tornillos”

Posteriormente, luego de mucho esfuerzo de persuasión, la profesora que estaba a cargo del curso que rendiría el SIMCE en 2005 (año de término del programa) decidió trabajar con la asistencia técnica educativa. Así lo recuerda el asesor:

Después de un año y medio, de repente esta profesora hizo un click, un poco también porque nuestra monitora de lenguaje y el monitor de matemática hicieron un trabajo, la vieron a ella viva, enojada pero viva, a diferencia de los otros. Y entonces le insistieron mucho hasta que de repente ella hizo un par de cosas de las que nosotros le habíamos propuesto, en la sala de clases y le resultaron muy bien y así fue como esta profesora enganchó (Asesor ATE-B).

La asesoría se habría ido cada vez más convirtiendo en un trabajo personalizado con esta docente, quien incorporó los materiales didácticos y las propuestas de trabajo pedagógico de la ATE-B al aula, proceso que se habría reforzado al constatar la efectividad de la nueva metodología (recuérdese que la ATE-B propiciaba un método

particular de trabajo pedagógico personalizado). De acuerdo a los entrevistados, el resto de los profesores de la escuela jamás se involucró genuinamente en la asesoría.

En paralelo, dado que directivos y docentes estaban presionados para “mostrar resultados”, la Escuela-4 adoptó como estrategia complementaria un plan dirigido a mejorar los puntajes en el SIMCE: se puso foco en el entrenamiento de los alumnos para rendir el SIMCE, postergándose otras asignaturas, agregando horas a Lenguaje y Matemáticas, realizando repetidos ensayos y explicando a los apoderados cómo podían ayudar a sus hijos a rendir una buena evaluación. En efecto, la directora sostiene que

una de las profesoras incluso venía a hacer clases los días sábados, ella preparó a los niños para el SIMCE, definitivamente (Director Escuela 4).

El profesor entrevistado confirma lo anterior:

ella trabajó solamente en SIMCE, ensayo tras ensayo y no salían ni a recreo los pobres cabros, los tenía automatizados, y les fue bien, tuvieron un excelente SIMCE.

Para los entrevistados de la escuela, fue esta preparación focalizada en el SIMCE y no la asesoría recibida lo que explica los mejores resultados del año 2005.

¿Qué explica que el avance observado no se sostuviera posteriormente?

En primer lugar la ATE-B nunca logró persuadir a los docentes sobre su propuesta: existió desde el inicio una resistencia a adoptar los cambios y un rechazo a la intervención.

No se instalaron las estrategias de la ATE porque resulta que había de parte de los profesores una cierta reticencia, porque hay que decir la verdad, una resistencia al cambio y a la metodología que estaban impartiendo (Director Escuela 4).

Como consecuencia, los asesores cambiaron la estrategia pedagógica propuesta en la mitad del proceso, puesto que los docentes no la consideraron pertinente. A pesar de ello, el asesor afirma que los profesores participantes no cumplieron con las

peticiones de la ATE-B y resistieron. La resistencia se habría expresado de diversas formas: algunas veces de manera activa, a través de quejas y críticas manifiestas, y otras veces pasiva, mediante una implicación distante o displicente en las reuniones de trabajo y talleres, y en definitiva un rechazo a cambiar sus prácticas de enseñanza.

Lo que seguía sucediendo dentro de la sala de clases de cada uno de los profesores era el mismo desastre (...), porque siguieron haciendo lo que ellos sabían hacer desde antes de la asistencia técnica (Asesor ATE-B).

La resistencia de los profesores reaparecía cada vez que se les asignaba tareas o cuando identificaban alguna debilidad en los asesores; así, de acuerdo a un docente entrevistado,

Al final terminamos aburridos, choreados, nos pedían trabajos que al final no los cumplíamos porque no teníamos tiempo; además no eran tan efectivos, así que nos fuimos desencantando del asunto (Profesor Escuela 4).

En opinión de la directora, los profesores siguieron creyendo que sus estrategias eran más efectivas y ninguna práctica de la ATE-B fue genuinamente adoptada.

Además, en la asesoría participaron exclusivamente los profesores del primer ciclo de enseñanza básica, lo que hizo frágil la estrategia. De acuerdo al asesor, el que se involucraran todos los docentes de la escuela fue una propuesta de la ATE-B que no fue acogida por la escuela, de manera que

al final, los que iban a los talleres eran los profesores que estaban obligados a ir de primero a cuarto básico

En efecto, de los docentes que participaron en la asesoría, al momento del estudio sólo quedaban dos en la escuela: un profesor que por su énfasis en el SIMCE se autodenomina “simcero”, que trabaja exclusivamente con los terceros y cuartos básicos, pero que no siguió utilizando el modelo pedagógico propuesto por considerarlo inadecuado; y otro docente que sólo participó medio año y que – luego del programa- no volvió a enseñar en el primer ciclo de básica. Incluso, la única docente que colaboró intensivamente con la asesoría abandonó el aula al año siguiente de finalizado el programa para asumir la dirección de la escuela. En ese cargo no logró difundir el uso de las nuevas metodologías, porque la escuela todavía

trabajaba en la “normalización” de sus procesos básicos, y al año siguiente jubiló. En suma, como no hubo nadie más que haya vivido la asistencia técnica en profundidad, y que haya logrado desarrollarse, aprender, y adoptar una nueva práctica docente a partir de ella, los cuatro años de trabajo desaparecieron en 2007 con el retiro de esta profesora.

En términos institucionales, la escuela carecía de liderazgos internos. De acuerdo al asesor externo, el director se mantuvo ajeno a los procesos de cambio, cumpliendo sólo formalmente con los requerimientos superiores

estaba ahí, dispuesto a cumplir con lo que se le exigiera perentoriamente desde las autoridades, pero no tenía capacidad de iniciativa, no tenía un proyecto escuela (Asesor ATE-B).

Además, de acuerdo a los entrevistados, él no era reconocido por los docentes en el ámbito técnico-pedagógico. El jefe de UTP, que de acuerdo al asesor tenía un mayor potencial de liderazgo técnico, no se involucró mayormente tampoco, entre otras razones porque mantenía una relación muy conflictiva con el director, lo cual repercutía en el clima de convivencia entre los docentes. A ello se sumó la alta rotación en la dirección de la escuela. En definitiva, ninguna autoridad dentro de la Escuela-4 impulsó los cambios ni presionó porque se mantuvieran.

Visto a la distancia, los actores involucrados se responsabilizaban mutuamente del relativo fracaso del trabajo de mejoramiento escolar a través del programa de asistencia técnica. Los asesores de la ATE-B sostienen que no tuvieron contraparte en la escuela, porque el director no quiso involucrar a todos los docentes por tener una aproximación burocrática al proceso, el jefe de UTP no tuvo interés en colaborar, y los docentes persistieron en una visión fatalista sobre sus alumnos y sus potencialidades. Los docentes, por su parte, apuntan a la poca pertinencia de las estrategias propuestas a la realidad particular de la escuela, un trato “infantilizante” de parte de los asesores hacia los docentes y una estrategia parcelada, no institucional, de cambio. Todo menos una sociedad en función del mejoramiento de la Escuela-4.

3.3. Factores relevantes asociados a la sostenibilidad del mejoramiento escolar

El análisis colectivo de los cuatro casos estudiados nos permitió identificar algunos factores, ya sea condiciones, características o procesos, que creemos asociados con el diferente grado de sostenibilidad del mejoramiento escolar observado. A continuación resumimos nuestros hallazgos centrales, organizándolos según el nivel al que se refieren principalmente: la gestión de la escuela, los docentes, la institución asesora, y las autoridades locales de educación.

Gestión escolar

Las condiciones internas de organización de las escuelas parecieron claves para determinar el nivel de sostenibilidad de los cambios introducidos. Por una parte, las escuelas con mejoramiento sostenido contaban con directores y jefes técnicos que ejercían un rol activo en relación a los procesos de cambio que se estaban gatillando. En primer lugar, generando un clima de buena convivencia y compromiso con la labor a realizar, haciendo que una parte mayoritaria de los actores del establecimiento compartieran los propósitos del cambio, se involucraran en los nuevos desafíos y cumplieran las exigencias que el trabajo de asesoría requería. Cuando no se vencieron las (esperables) resistencias iniciales, los procesos de asesoría para el mejoramiento se ejecutaron con una lógica más bien burocrática, sin compromiso ni convicción. Complementariamente, los directivos de las escuelas con mejoramiento sostenido generaron las condiciones organizacionales para desarrollar un buen trabajo con la asistencia técnica, dando apoyo permanente a los docentes, garantizando los tiempos y espacios de trabajo, aplicando un sistema de reemplazos para disminuir el impacto de las ausencias de docentes, y disponiendo los materiales y otros recursos para el trabajo.

Las buenas condiciones permitieron el desarrollo del trabajo de asesoría, pero ello no pareció suficiente para sostener el mejoramiento más allá del programa: algunas decisiones tomadas durante el proceso demostraron luego su relevancia. Por ejemplo, involucrar en el cambio a todos o la mayoría de los docentes, y no sólo a los que aparecen como más directamente afectados en un inicio: esto generó un sentido de misión colectiva y dio coherencia al ciclo formativo, pero también facilitó luego los reemplazos propios de la dinámica de gestión de recursos docentes en las escuelas.

Por otro lado, la participación directa del director y jefe técnico en los talleres con los profesores fue relevante para promover en ellos un liderazgo centrado en los asuntos pedagógicos, porque en definitiva lo que ocurre en la sala de clases no se consideraba responsabilidad exclusiva de los profesores: los directivos pudieron compartir un mismo lenguaje con sus profesores, y comprender profundamente los desafíos que presenta una práctica pedagógica innovadora. Nada de esto se pudo observar en las escuelas que no sostuvieron sus procesos de mejoramiento más allá del término de la intervención.

Finalmente, para dar sostenibilidad a los cambios, la propia gestión escolar debió ser objeto de la asistencia técnica educativa. Es decir, los directivos debieron adquirir nuevas prácticas de organización, coordinación, monitoreo, y sistematización, que hicieran coherente las decisiones y prioridades institucionales con los cambios impulsados a nivel del trabajo docente. Esto se hizo a través de reuniones de trabajo sistemáticas con los asesores, en que la materia de trabajo era precisamente la incorporación de estas prácticas a la rutina de trabajo habitual de la escuela, y no simplemente “sacar adelante” otro proyecto impuesto desde el exterior. Sin esta apropiación, la institucionalización de un nuevo modo de hacer gestión escolar no se logró.

Cuando estos elementos se conjugaron, las escuelas continuaron utilizando las herramientas adquiridas durante la asesoría una vez concluida esta, dejando registro y sistematizando su trabajo (lo que facilitó la transmisión ante la llegada de nuevos integrantes), apoyando y monitoreando el trabajo pedagógico, e implementaron medidas de inducción para socializar y formar en este modo de trabajo a los nuevos docentes. Cuando no, la asistencia técnica no pasó de ser otro ensayo más en una larga historia de intentos fallidos, que la vorágine de la rutina escolar se encargó de borrar.

Trabajo docente

El núcleo del mejoramiento escolar observado estuvo en el cambio de las formas de trabajo docente, tanto con los alumnos en el aula como con sus pares en la escuela, por lo que la clave del sostenimiento estuvo en cómo estos se proyectaron en el tiempo.

En primer lugar, para que los docentes validaran la asistencia técnica educativa, ésta tuvo que demostrar que tenía no sólo un nuevo discurso, sino unas nuevas prácticas de aula más potentes, pertinentes para los desafíos pedagógicos que ellos enfrentan cotidianamente. El problema es que, en algunos casos, sin una confianza básica los docentes ni siquiera dieron la oportunidad de validarse a los asesores. Sólo cuando los docentes vieron el potencial en los alumnos de las nuevas metodologías, estuvieron dispuestos a apropiarse de ellas y adoptarlas en su práctica regular.

El segundo punto fue precisamente la apropiación. El mejoramiento sostenido se dio cuando la asistencia técnica generó capacidades autónomas de trabajo en los profesores, lo cual se hizo mediante talleres prácticos, discusión colectiva, modelamiento, y elaboración propia de materiales de la práctica pedagógica (para los docentes y los alumnos). Terminada la asesoría, los docentes pudieron seguir no sólo “aplicando” las nuevas metodologías, sino desarrollándolas, adaptándolas a nuevos grupos de alumnos, ajustando los materiales y elaborando otros nuevos. Los desafíos de la enseñanza se renuevan continuamente, y sólo cuando quedaron capacidades autónomas en los docentes éstos pudieron prolongar la innovación, a esas alturas, hecha parte del modo propio de hacer las cosas. Esto supuso concebir estas metodologías como modelos flexibles, abiertos a la adaptación, y no como recetas a aplicar mecánicamente.

En tercer lugar, la sostenibilidad se logró cuando los desafíos de la enseñanza y su mejoramiento fueron asumidos como una tarea colectiva, una responsabilidad profesional del conjunto de los docentes de la escuela. Como se ha dicho, esto se logró involucrando a una masa crítica de docentes y a los directivos en los talleres de trabajo colectivo, espacio que se convirtió en el motor del desarrollo profesional docente en la escuela. Este sentido de responsabilidad colectiva generó además un mecanismo de control recíproco entre los docentes sobre su trabajo, lo que se acrecentó al introducir dispositivos que transparentan la docencia ante los demás, como la observación de clases, la discusión sobre casos problemáticos, y el modelamiento. Cuando esta cultura profesional persistió, ella ejerció también un efecto formativo en los nuevos docentes que se incorporaron a las escuelas. En definitiva, el mejoramiento sostenido tendió a romper el aislamiento tradicional en que se desarrolla la docencia en las escuelas.

Autoridades locales de educación

El contraste entre experiencias de mejoramiento con y sin sostenibilidad en el tiempo sugirió que las autoridades supra-escolares –municipios, sostenedores privados, y Mineduc en la zona- jugaron un rol importante en algunos aspectos específicos, principalmente vinculados con la gestión de recursos humanos.

En primer lugar, garantizando la continuidad de un liderazgo coherente con las innovaciones introducidas. Por ejemplo, dando estabilidad a los directivos que han sido capacitados y se han transformado en líderes del mejoramiento escolar en sus comunidades; buscando reemplazantes entre los docentes que hayan participado en dichos procesos; o incorporando nuevos directivos que tengan un perfil adecuado para mantener dichos procesos e induciéndolos en la forma de trabajo adoptada (inhibiendo la tentación de muchas nuevas autoridades en educación a “comenzar todo de nuevo” cada vez). La sistematización de documentos, información y materiales generados en el proceso de mejoramiento también contribuyó a dar continuidad. En las escuelas donde el mejoramiento no se sostuvo en el tiempo, incluso la reconstrucción de la experiencia implementada durante cuatro años fue difícil.

En segundo lugar, dando continuidad al equipo docente que participó en la asesoría. Esto se logró por diferentes vías: manteniendo a los profesores capacitados enseñando en los cursos-niveles para los que recibieron asistencia técnica, involucrando al conjunto de los docentes en la innovación para que los cambios de curso-niveles no afecten la continuidad del trabajo, contratando profesores con el perfil adecuado e induciéndolos en las nuevas metodologías de trabajo. En las escuelas con mejoramiento sostenido, la coherencia entre la política de recursos humanos y la gestión pedagógica resultó esencial.

Finalmente, desarrollando políticas locales coherentes con el proceso de mejoramiento escolar en marcha. En las dos escuelas que sostuvieron sus logros, la innovación propuesta por la asistencia técnica se difundió luego al resto de las escuelas de la zona, siendo adoptada como “política local”, incluso ampliando los servicios de asesoría. Esto entregó un gran respaldo a los procesos de cambio que se venían dando a nivel de la escuela, legitimando la nueva orientación, validándola más allá de los docentes que se habían mostrado más abiertos al cambio. Esto supuso decidir entre alternativas, postergando otras propuestas de trabajo incoherentes o incompatibles con la adoptada. No sólo la inercia, también el exceso de cambios puede inhibir el mejoramiento escolar, sobre todo si éstos son inconsistentes entre sí.

Asesores externos

No todos los programas de asistencia técnica educativa producen efectos de mejoramiento escolar, y dentro de los programas efectivos, no todos muestran ser luego sostenibles en el tiempo. En este sentido, no fue fácil distinguir en nuestro estudio las características de las asesorías asociadas con el mejoramiento de aquellas vinculadas con la sostenibilidad. Más aun, el hecho de que las mismas instituciones asesoras hayan trabajado con escuelas que luego sostuvieron y no sostuvieron sus logros apunta a la centralidad de la escuela y no de los consultores para comprender este fenómeno. Con todo, a continuación comentamos brevemente algunos elementos de las asesorías que nos parecieron relevantes para comprender la diferente sostenibilidad del cambio.

En términos personales, los asesores necesitaron ganarse la credibilidad ante los docentes, demostrando ser competentes en las áreas-niveles en que asesoraban. Esta validación profesional se potenció cuando los asesores contaban con experiencia de trabajo en contextos similares a los de las escuelas intervenidas. Más allá de las competencias profesionales, los asesores de las experiencias exitosas mostraron un compromiso y preocupación personal frente al trabajo, más allá del cumplimiento formal de las exigencias. También desarrollaron una comunicación fluida y cercana con los docentes y directivos. Además, estos asesores se preocuparon por conocer continuamente la percepción de los miembros de la escuela frente al proceso que se llevaba a cabo, identificar e intentar resolver las dificultades percibidas por los docentes. Esto supuso ser flexibles para adaptar su propuesta a las particulares circunstancias de cada escuela, y a las fortalezas y debilidades de los docentes. Ciertamente, en algunos casos, rotaciones frecuentes en el equipo de consultores impidieron la continuidad del trabajo y debilitaron el compromiso requerido entre docentes y asesores.

En términos de la propuesta de cambios de la asistencia técnica educativa, ésta requirió en primer lugar demostrar que era efectiva y pertinente para la realidad y las necesidades de la escuela: contar con evidencia de resultados exitosos y obtener luego logros en la escuela asesorada, fueron aspectos importantes para dar viabilidad primero y continuidad después al trabajo. Además, las asesorías con resultados sostenidos pusieron su énfasis en la generación de capacidades autónomas por los docentes, mediante metodologías de trabajo adecuadas para ese propósito, como los talleres, el modelamiento, la observación y retroalimentación sobre la práctica, la

elaboración de materiales, entre otras. Por último, éstas se enfocaron hacia el aula y los desafíos concretos de la enseñanza; esto no significa que no hubiera aprendizaje de conocimientos conceptuales o discusión sustantiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que éstos estaban en función de apoyar al docente a un mejor trabajo con sus alumnos. Sólo cuando la innovación metodológica fue apropiada por los docentes, estos la incorporaron como parte de su trabajo regular y se pudo proyectar en el tiempo.

4. Discusión y conclusiones

En esta investigación –a través de una metodología cualitativa de estudio colectivo de casos- indagamos acerca de la sostenibilidad del mejoramiento escolar inducido externamente, un asunto muy poco abordado en Chile. Estudiamos escuelas en sectores de pobreza, que habían participado durante cuatro años en un programa del Mineduc, aplicado por instituciones de asistencia técnica educativa, orientado a aumentar los crónicamente bajos logros escolares. En particular, realizamos estudios de casos de cuatro escuelas que, hacia finales del programa, mejoraron sustancialmente los niveles de aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a las pruebas nacionales de Lenguaje y Matemáticas; en dos de las escuelas estudiadas dicho incremento de logros se mantuvo al menos por tres años luego de finalizado el programa, mientras en las otras dos éste se disipó completamente. Además de profundizar en cada uno, realizamos un análisis transversal, comparando los casos de mejoramiento escolar sostenido y no sostenido.

Nuestros hallazgos permitieron identificar un conjunto de condiciones, características y procesos, tanto a nivel de las escuelas, como de los docentes, las autoridades locales y los propios programas de asistencia técnica educativa, que –según nuestra interpretación- contribuyen a explicar las diferencias en cuanto a la sostenibilidad del mejoramiento escolar observado. No reiteraremos aquí dichos factores, pero es importante notar que, aunque ellos refieren a algunos aspectos destacados por la investigación sobre efectividad y mejoramiento escolar (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend & Van Damme, 2011; Teddlie, Reynolds, & Sammons, 2000), representan un núcleo más reducido de dicha literatura, que conformarían –si nuestras hipótesis se sostienen- palancas de un mejoramiento sostenible, asunto mucho menos claro en la evidencia nacional e internacional, como se discutió previamente.

En efecto, observado desde esta tradición académica, nuestro estudio se sitúa en el marco de las investigaciones de nueva generación que intentan combinar las aproximaciones comúnmente referidas como “efectividad” y “mejoramiento” escolar (Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000; Creemers & Reezigt, 1997). Así, analizados nuestros hallazgos en términos globales, creemos que se puede caracterizar esquemáticamente los distintos procesos experimentados por las escuelas, definiendo dos tipos contrastantes de mejoramiento escolar observado en los casos estudiados.

Por una parte, en las escuelas con “mejoramiento escolar no sostenido” observamos un proceso de cambios parcelado, que no afecta a todas las áreas relevantes ni involucra a una masa crítica de docentes; que resulta en un mejoramiento superficial, focalizado principalmente en tácticas para aumentar los puntajes en la evaluación externa estandarizada; basado en procesos frágiles e inestables de transformación, fuertemente dependientes de algunas pocas personas aisladas. Esta forma de “mejoramiento escolar” no sustantivo, no logró penetrar en la cultura ni en la estructura de los establecimientos.

En contraste, en las escuelas con “mejoramiento escolar sostenido” observamos procesos de cambio multidimensionales, que afectaron las diversas áreas de trabajo de la escuela y de la docencia en particular; impulsados por un trabajo colectivo basado en la participación sistemática de la gran mayoría de los docentes y en colaboración con los directivos; y expresados en una transformación profunda de los modos de hacer y pensar profesionalmente por los docentes. Este mejoramiento escolar genuino modificó la visión de los actores y se institucionalizó en prácticas recurrentes, asumidas colectivamente.

No contamos con evidencia suficiente para explicar cuándo y por qué se desarrolla uno u otro tipo de mejoramiento escolar (una pregunta que merece indagación posterior, por ejemplo, “testando” nuestras hipótesis en el análisis de nuevos casos), sin embargo, el estudio también entrega ciertas luces al respecto. Nuestra principal hipótesis es que son condiciones pre-existentes en la escuela las que definen la más probable ruta a seguir y no las características del programa de apoyo externo. Estas condiciones refieren a cierta disposición al cambio, un clima de relaciones que permita la colaboración, y un potencial interno de liderazgo, entre otros factores. Ciertamente, esas condiciones tampoco garantizan la sostenibilidad, ni siquiera el mejoramiento escolar, pero parecen hacerla mucho más probable.

Finalmente, aunque entendemos nuestro estudio como un primer acercamiento a un tema relevante pero poco investigado, como es la sostenibilidad del mejoramiento escolar, creemos que nuestros hallazgos proporcionan evidencia que llama a la cautela en el uso de ciertas herramientas de política educacional, crecientemente aplicadas en Chile. Por un lado, el rol protagónico de la asesoría externa debiera ser matizado por la convicción de que son las capacidades y condiciones de las escuelas las claves para el mejoramiento escolar en el largo plazo (Elmore, 2004). Por el otro, el uso excesivo de mecanismos de rendición de cuentas basados en tests estandarizados, a los que se asocian altas consecuencias para las escuelas y los educadores, puede distorsionar severamente la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y producir aumentos de puntajes que no reflejan un mejoramiento escolar genuino (Koretz, 2008).

Referencias

- Bellei, C. (en prensa). Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*.
- Bellei, C. (Editor). (2010). *Asistencia Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento Escolar?* Santiago: Editorial OchoLibros.
- Bellei, C. & González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, A. Osses, J. P. Valenzuela (coord.). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia* (pp. 45-80). Santiago: Editorial OchoLibros.
- Berliner, B. (1997). *What it takes to work together: The promise of Educational Partnerships*. San Francisco, CA.: WestEd.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. & ESI-Team. (2007). Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (diciembre, 1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Eisenhardt, K. M. (octubre, 1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elmore, R. & City, E. (mayo-junio, 2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3). Recuperado de <http://www.hepg.org/hel/article/229>.
- Elmore, R. (2004). Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education. En R. Elmore (Ed). *School reform from the inside out: Policy practice and performance* (pp. 89-132). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Espínola, V., Chaparro, M., Fuenzalida, A., Silva, M. & Zárata, G. (2008). *Informe Final: Estructura Organizacional de la Administración Educativa Municipal para Asegurar la Efectividad del Apoyo y Seguimiento a Escuelas Vulnerables*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fiabane, F., Yáñez, N. & Campos, J. (2008). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Flyvbjerg, B. (abril, 2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (diciembre, 2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hopkins, D. (1998) Tensions in and prospects for School Improvement. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *Internacional Handbook of Educational Change* (pp.1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D., Reynolds, D. & Gray, J. (marzo, 1999). Moving on and moving up: confronting the complexities of school improvement in the improving schools project. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22-40.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up. What Educational Testing Really Tells Us*. EE.UU: Harvard University Press.
- Laguarda, K. G. (2003). *State-Sponsored Technical Assistance to Low-Performing Schools: Strategies from Nine States*. Chicago, EE.UU: Policy Studies Associates, Inc.
- Madden, M. (2001). *Success against the odds - five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. Londres: Routledge/Falmer Press.

- Mangan, J., Pugh, G. & Gray, J. (mayo, 2005). Changes in Examination Performance in English Secondary Schools over the Course of a Decade: Searching for Patterns and Trends over Time. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 29-50.
- McCauley, L. & Roddick, S. (2001). *An evaluation of schools support*. Wellington, New Zealand: Research Division Ministry of Education.
- Ministerio de Educación (2006). *Plan de Asistencia Técnica a las Escuelas Críticas R.M. 2002-2005. Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (sin fecha, 2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. Philadelphia, EE.UU. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.
- Murillo, J. (2004). La Metodología de Investigación en Eficacia Escolar. En L- J. Piñeros. (Editor). *Dimensiones del Mejoramiento Escolar: La escuela alza vuelo* (pp. 153-192). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Osses, A. & González, C.(2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En C. Bellei, A.Osses & J. P. Valenzuela (coord.). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia* (pp. 81-128) Santiago: Editorial Ocho libros.
- Palma, P. & Rivadeneira, M. (2007). *Informe Final Práctica Profesional: Condiciones de Sustentabilidad de las Escuelas Críticas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp.275-352). Chile: PREAL.
- Reynolds, D., Sammons, P. De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011) *Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.

- Reynolds, D., Teddlie, Ch., Hopkins D., & Stringfield, S. (2000) Linking School Effectiveness and School Improvement. En C. Teddlie & D. Reynolds, *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206-232). New York: Routledge.
- Rojas, A. (2010). *¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto.* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Sotomayor, C. & Dupriez, V. (agosto, 2007). Desarrollar competencias docentes en la escuela: aprendizaje de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 61, 4-21.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudios de casos.* Madrid: Morata.
- Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie & D. Reynolds. (Ed) *The international Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 55-134). New York: Routledge/Falmer.
- Verschuren, P. (noviembre, 2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.