



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO EXTERNO EN
EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ASISTENCIAS TÉCNICAS
EDUCATIVAS EN CHILE Y LOS FACTORES QUE
DETERMINAN SU IMPACTO EN LA ESCUELA**

Patricio Alejandro Lagos Rebolledo

Directores:

Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Dr. David Rodríguez Gómez.

2015



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO EXTERNO EN
EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ASISTENCIAS TÉCNICAS
EDUCATIVAS EN CHILE Y LOS FACTORES QUE
DETERMINAN SU IMPACTO EN LA ESCUELA**

Patricio Alejandro Lagos Rebolledo

Directores:

Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Dr. David Rodríguez Gómez.

2015

NOTA

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (Director/directora, profesor/profesora, alumno/alumna, asesor/asesora, etc). Así, cuando se refiera a profesor, asesor, etc. Se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que ello implique algún tipo de discriminación.

A Olga, Darío y Emma

A Rodolfo Lagos

A Juanita Rebolledo (in memoriam)

Agradecimientos

La presentación de esta tesis doctoral significa la culminación de una etapa, en la que han participado un número importante de personas que, de una forma u otra, han aportado con sus conocimientos, sus experiencias de vida, con palabras de apoyo y amistad, especialmente en esos momentos de incertidumbre frente al desarrollo del doctorado.

Al Dr. Joaquín Gairín, con sus consejos y su amplia experiencia y conocimientos respecto de los temas que abordé en el estudio, me permitió organizar y estructurar el discurso de la investigación. Al Dr. David Rodríguez, con sus amplios conocimientos metodológicos y su experiencia en diferentes investigaciones, me entregó las recomendaciones precisas para elaborar este estudio. A los dos les doy las gracias por su infinita paciencia, especialmente, en esos momentos de desmotivación y, que gracias al apoyo que me brindaron he podido llevar a término este trabajo. Así mismo, agradezco a la Dra. Mònica Feixas por darme la oportunidad de trabajar en el proyecto de investigación “La transferencia de la formación docente en la universidad”, la que fue una experiencia de aprendizaje enriquecedora para la formación de un investigador.

Agradezco a los directivos de las escuelas que me permitieron trabajar en los centros que dirigen, así mismo, a los docentes que participaron de este estudio y que tuvieron la amabilidad de contestar el cuestionario de esta investigación. En particular, agradecer los docentes y amigos que me colaboraron directamente y motivaron a sus compañeros para que participaran de este estudio: a Claudio Salgado, Javier Cárdenas, Margarita Wakerling, Soledad López, Lilian Garrido, Jessica Salgado.

Agradezco al Estado de Chile que, a través del programa de Becas Chile me ha permitido acceder a una formación académica de Máster y Doctorado que, hasta hace algunos años, estaba reservada a la elite del país. Este programa de becas ha permitido a muchos y muchas como yo, que proviniendo de sectores de clase media y baja, pudieran acceder a este tipo de programas y, que va en la línea de construir una sociedad con más oportunidades y, en definitiva, más justa.

En el ámbito más personal, quiero agradecer a los amigos que nos recibieron a nuestra llegada a Barcelona y que fueron un pilar fundamental para nuestra estadía en esta ciudad: a Guillermo Burgos, por su amistad sincera, a Michel y Claudia por el cariño expresado y su permanente apoyo y preocupación por nuestra familia, a Bárbara, Sebastián, Claudia, Patricia, Leonardo, Mariana y Felipe, quienes han estado a nuestro lado en los momentos más importantes de nuestra estadía en España, el nacimiento de nuestros hijos. A los amigos con quienes hemos compartido y nos han recibido con cariño en sus hogares: Maricarmen, Marcelo, Bárbara (Pepa), Joan, María José, Gerardo, Ana, Louise, Zamorano, Almodis, Ian, Héctor, Gabriela. Marcos, Sandra, Camilo, Pamela, Jocelyn, Enrique.

Agradezco a mi padre por enseñarme el valor del esfuerzo y del trabajo, por su alegría constante y su apoyo en todo momento, a mi madre, que a pesar de no estar con nosotros, siempre me entregó su cariño y amor. A ambos doy las gracias, por el tremendo esfuerzo que hicieron en sus vidas para permitirme a mí y a mis hermanos, acceder a la educación. Así mismo, agradezco a mis hermanos que, a pesar de la distancia, me han entregado en todo momento su apoyo y cariño: Marcela, Marlhene, Rodolfo y Ana. No puedo dejar de agradecer a mi tía Tiori, que vino a ocupar el lugar de mi madre y, a mis primos Jorge, Marcos y Patricia. A mis suegros, Patricio y Adriana por el cariño que me han expresado y por hacerme sentir como un hijo para ellos.

A mis amigos que, a pesar de la distancia, desde Chile me entregaban su apoyo y buenos deseos: Fernando, Claudio, Álvaro, Cristian Echeverría, Hans, Javier, Mónica, Cristhian Pérez, Paola, Rodrigo, Erika, Juan.

Finalmente, agradezco a mi familia: a Olga con quien hemos compartido este camino y, gracias a su constante apoyo en los momentos de mayor desconcierto y desmotivación en este doctorado y, gracias a su infinito amor he logrado seguir adelante con este proyecto. A Darío y Emma, nuestros hijos, que han crecido de la mano de este trabajo y, con su llegada nos han regalado lo más importante a lo que una persona puede aspirar, la felicidad.

A todos ellos, muchas gracias.

Índice de contenidos.

-	Agradecimientos	
-	Índice de contenidos	
-	Índice de tablas	
-	Índice de figuras	
-	Índice de gráficos	
PARTE I. INTRODUCCIÓN GENERAL.		21
i.	Justificación.	23
ii.	Problema de investigación.	28
iii.	Objetivos que guían la investigación.	29
iv.	Hipótesis de investigación.	30
v.	Estructura de la memoria de investigación.	34
PARTE II. MARCO TEÓRICO		35
<i>Capítulo 1. Las reformas y el cambio educativo.</i>		
1.1.	Introducción.	37
1.2.	Las reformas educativas.	38
1.3.	El cambio en educación.	46
1.4.	Sostenibilidad de los cambios.	53
1.5.	Cultura organizacional como base del cambio en la escuela.	57
1.6.	Cultura organizacional en los centros educativos.	60
1.6.1.	Acercamiento al concepto de cultura organizacional en educación.	60
1.7.	El liderazgo en la configuración de la cultura organizacional	68
1.8.	Síntesis.	77
<i>Capítulo 2. Asesoramiento externo.</i>		
2.1.	Asesoramiento externo en educación.	79
2.2.	Aproximación al asesoramiento externo en educación.	79
2.2.1.	Qué se entiende por asesoramiento en educación.	82
2.3.	Políticas y programas de asesoramiento externo a las escuelas.	84
2.4.	Perspectivas y Modelos de asesoramiento.	88
2.4.1.	Perspectivas del asesoramiento.	88
2.4.2.	Modelos de asesoramiento.	90
2.5.	La finalidad del asesoramiento y el papel del asesor.	95
2.6.	Modelos de formación continua de los docentes.	99
2.6.1.	Evaluación de impacto de la formación docente.	101
<i>Capítulo 3. Las Asistencias Técnicas Educativas en Chile.</i>		
		106

3.1.	Asistencia Técnica Educativa en Chile. _____	106
3.1.1.	Panorama actual de las Asistencias Técnicas Educativas en Chile. _____	111
PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. _____		119
<i>Capítulo 4. Enfoque metodológico y diseño del estudio. _____</i>		<i>121</i>
4.1.	Introducción. _____	121
4.2.	Enfoque metodológico y alcance de la investigación. _____	122
4.2.1.	El método mixto de investigación. _____	122
4.2.2.	Diseño del estudio. _____	130
4.3.	Población y muestra. _____	133
4.3.1.	Definición de la muestra. _____	134
4.3.2.	Datos generales de la muestra. _____	136
4.4.	Técnicas de recogida de información. _____	137
4.4.1.	El cuestionario _____	137
4.4.2.	La entrevista. _____	148
<i>Capítulo 5. Estrategia analítica. _____</i>		<i>150</i>
5.1.	Introducción. _____	150
5.2.	Análisis Factorial exploratorio (AFE). _____	151
5.3.	<i>T</i> para muestras independientes. _____	160
5.4.	Análisis de la varianza, ANOVA de un factor. _____	161
5.5.	Análisis de Regresión Logística Binaria. (Análisis logit). _____	165
5.6.	Análisis estadístico de datos textuales (AEDT). _____	169
5.7.	Análisis cualitativo de entrevistas. _____	173
<i>Capítulo 6. Resultados. _____</i>		<i>181</i>
6.1.	Introducción. _____	181
6.2.	Descripción de la muestra. _____	181
6.2.1.	Perfil de las escuelas _____	182
6.2.2.	Perfil de los docentes _____	183
6.2.3.	Variables de asesoramiento _____	186
6.3.	Análisis factorial exploratorio. _____	190
6.4.	Análisis descriptivo. _____	193
6.5.	Diferencia en la percepción del impacto. _____	195
6.5.1.	Prueba <i>t</i> para muestras independientes en función de la dependencia administrativa de las escuelas. _____	196
6.5.2.	Prueba <i>t</i> para muestras independientes en función de la aplicación de un diagnóstico. _____	198
6.5.3.	ANOVA en función de las variables de perfil de los docentes. _____	200
6.6.	Análisis de regresión logística binaria (Análisis logit). _____	206
6.6.1.	Recodificación de variables independientes. _____	207
6.6.2.	Análisis de colinealidad de las variables independientes _____	208
6.6.3.	Resultados del análisis de regresión logística binaria _____	208
6.7.	Análisis Estadístico de Datos textuales (AEDT). _____	219

6.7.1.	AEDT de las respuestas a los aspectos positivos y negativos.	220
6.7.2.	AEDT por variable sexo	223
6.7.3.	AEDT por tipo de escuela.	228
6.8.	Resultados análisis cualitativos.	235
6.8.1.	Barreras Internas	236
6.8.2.	Facilitadores internos.	239
6.8.4.	Facilitadores externos.	246
6.8.5.	Modelos de asesoramiento.	248
6.8.6.	Sostenibilidad de los cambios.	250
6.9.	Integración de resultados.	251
PARTE IV. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROPUESTAS.		255
7.1.	Conclusiones.	259
<i>Capítulo 8. Limitaciones y propuestas.</i>		<i>271</i>
8.1.	Limitaciones del estudio.	271
8.2.	Recomendaciones y desarrollo posteriores.	271
PARTE V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.		279
PARTE VI. ANEXOS.		295
Anexo 1. Cuestionario.		297
Anexo 2. Instrucciones para el juicio de expertos.		305
Anexo 3. Protocolo de aplicación del cuestionario.		307
Anexo 4. Guía de preguntas para la entrevista semi-estructurada.		308
Anexo 5. Copia del correo electrónico a directores de escuelas.		310
Anexo 6. Copia del correo enviado a los expertos para la validación del cuestionario.		311
Anexo 7. CD.		313

Índice de tablas.

Tabla 1. Líneas de acción de la reforma educacional en la década de los ´90.	24
Tabla 2. Relación de preguntas, objetivos e hipótesis.	33
Tabla 3. De la primera vía a la tercera vía del cambio educativo.....	43
Tabla 4. Definiciones de cambio, innovación, reforma y mejora.....	47
Tabla 5. Las ocho lecciones del cambio.....	48
Tabla 6. El continuum entre la necesidad de estabilidad y de cambio.....	51
Tabla 7. Principios y elementos para la sostenibilidad de los cambios.	54
Tabla 8. Definiciones de cultura organizacional.	59
Tabla 9. Diferentes definiciones de cultura organizacional escolar.	61
Tabla 10. Estilo de liderazgo transformacional y transaccional.	70
Tabla 11. Condiciones en la escuela para el liderazgo transformacional.	72
Tabla 12. Modelos de competencias del liderazgo.....	74
Tabla 13. Perspectivas para situar el asesoramiento externo.	81
Tabla 14. Definiciones de asesoramiento.....	82
Tabla 15. Modelos de asesoramiento.....	91
Tabla 16. Enfoques de asesoramiento.....	92
Tabla 17. Clasificación de modelos.	94
Tabla 18. Decálogo del asesoramiento.....	97
Tabla 19. Modalidades de formación (Monereo, 2010).....	100
Tabla 20. Definiciones de conceptos eficacia, eficiencia, impacto y transferencia.....	102
Tabla 21. Modelos de evaluación de impacto de programas de formación docente. ...	105
Tabla 22. Funciones de los supervisores.	107
Tabla 23. Etapas del proceso de asesoramiento.	110
Tabla 24. Total de oferentes ATE.....	114
Tabla 25. Número de ATE por tipo de oferente y área de asesoramiento.	115
Tabla 26. Total de monto anual de recursos obtenidos por servicios de ATE. Año 2013.	115
Tabla 27. Ventajas e inconvenientes de la triangulación.	123
Tabla 28. Características y ventajas de un enfoque mixto.	124
Tabla 29. Factores que dificultan una investigación de tipo mixta.	124
Tabla 30. Tipos de triangulación y sus características.....	132
Tabla 31. Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa.....	138
Tabla 32. Definición de área y dimensiones del plan de mejoramiento educativo.	139
Tabla 33. Categorías, variables, indicadores e ítems del cuestionario.....	140
Tabla 34. Criterios de validez de los datos de encuesta.....	142
Tabla 35. Expertos participantes en la validación.	144
Tabla 36. Comentarios de jueces al cuestionario.....	145
Tabla 37. Ítems y criterios de respuesta respecto del modelo y rol de asesores.....	147
Tabla 38. Número de ítems por apartado.	148
Tabla 39. Métodos de extracción de factores.	155

Tabla 40. Métodos de rotación.	158
Tabla 41. Pruebas a priori y Post Hoc.....	164
Tabla 42. Medidas de la bondad de ajuste del modelo de regresión logística.	168
Tabla 43. Definición de criterios en el AEDT.....	170
Tabla 44. Técnicas para la integración.....	179
Tabla 45. Número de escuelas, docentes y ATE.	182
Tabla 46. Tipo y clasificación de escuelas.	183
Tabla 47. Variables de perfil.	184
Tabla 48. Porcentaje de docentes por nivel.	185
Tabla 49. Docentes por asignatura.....	185
Tabla 50. Datos respecto de la motivación para contratar una ATE para la escuela. ...	186
Tabla 51. Aplicación de un diagnóstico.....	187
Tabla 52. Datos del tipo de servicio contratado por las escuelas.	187
Tabla 53. Áreas de asesoramiento.	188
Tabla 54. Duración del asesoramiento.....	188
Tabla 55. AFE dimensión I.	191
Tabla 56. AFE dimensión II.	192
Tabla 57. AFE dimensión III.....	192
Tabla 58. Análisis fiabilidad.....	193
Tabla 59. Resultados descriptivos.	194
Tabla 60. t para muestras independientes en función del tipo de escuela.....	196
Tabla 61. t para muestras independientes en función del diagnóstico.	199
Tabla 62. Test de Levene para la homogeneidad de varianzas	201
Tabla 63. ANOVA en función de la edad.	201
Tabla 64. Prueba de homogeneidad de varianzas.....	202
Tabla 65. ANOVA en función de la experiencia docente.....	202
Tabla 66. Prueba Post Hoc de la variable edad.	204
Tabla 67. Prueba Post Hoc de la variable años como docente.	205
Tabla 68. Recodificación de variables.	207
Tabla 69. Recodificación de la variable duración del asesoramiento.....	208
Tabla 70. Análisis de colinealidad de variables independientes.	208
Tabla 71. Modelo de regresión para las VD: Liderazgo, visión y objetivos compartidos y enseñanza y aprendizaje en el aula.	210
Tabla 72. Modelo de regresión para la variable convivencia en la escuela.	215
Tabla 73. Modelo de regresión para la variable ritos y rituales.	217
Tabla 74. Modelo de regresión para la variable sostenibilidad de los cambios.	218
Tabla 75. Recuento de palabras en las respuestas a la pregunta 1.....	220
Tabla 76. Formas gráficas más utilizadas en aspectos positivo.	220
Tabla 77. Segmentos repetidos, aspectos positivos.	221
Tabla 78. Recuento de palabras en las respuestas a la pregunta 2.....	221
Tabla 79. Formas gráficas más utilizadas en la pregunta sobre aspectos negativos.....	222
Tabla 80. Segmentos repetidos en la pregunta sobre aspectos negativos.	222
Tabla 81. Distribución de palabras según variable sexo (aspectos positivos).....	223
Tabla 82. Palabras características aspectos positivos.	224

Tabla 83. Respuestas características aspectos positivos.	225
Tabla 84. Formas gráficas características aspectos negativos.	226
Tabla 85. Respuestas características según variable sexo (aspectos negativos).	227
Tabla 86. Distribución de respuestas según la variable tipo de escuela.	229
Tabla 87. Palabras características según variable tipo de escuela.	229
Tabla 88. Respuestas características aspectos positivos.	230
Tabla 89. Palabras características en respuestas a aspectos negativos.	231
Tabla 90. Respuestas características en aspectos negativos.	233
Tabla 91. Objetivo e hipótesis que guían el análisis cualitativo.	235
Tabla 92. Integración de los resultados.	253

Índice de figuras y gráficos.

Figura 1. La primera vía.	40
Figura 2. El programa de la tercera vía.	42
Figura 3. La cuarta vía.	45
Figura 4. Estadios de desarrollo organizacional.	65
Figura 5. Diseños secuenciales.	129
Figura 6. Diseños concurrentes.	129
Figura 7. Diseño de investigación.	131
Figura 8. Técnicas de muestreo.	135
Figura 9. Construcción de factores a partir de los valores de las variables.	154
Figura 10. Rotación factorial ortogonal.	157
Figura 11. Rotación factorial oblicua.	158
Figura 12. Representación de la distribución de respuestas en la regresión logística. .	166
Figura 13. Unidades de la estadística textual.	171
Figura 14. Códigos para barreras y facilitadores.	236
Figura 15. Barreras internas.	238
Figura 16. Facilitadores interno.	240
Figura 17. Barreras externas.	246
Figura 18. Facilitadores externos.	248
Figura 19. Fases del proceso de asistencia técnica educativa.	275

Índice de gráficos

Gráfico 1. Valoración del nivel de percepción los docentes respecto del impacto de las ATE.	194
Gráfico 2. Medias de las respuestas en función de la variable tipo de escuela.	197
Gráfico 3. Medias de respuestas en función del diagnóstico.	199
Gráfico 15. Medias de las respuestas de acuerdo a la edad.	204
Gráfico 16. Medias de las respuestas de acuerdo a los años como docente.	206

PARTE I. INTRODUCCIÓN GENERAL.

- i. Justificación.*
- ii. Problema investigación.*
- iii. Objetivos que guían el estudio.*
- iv. Hipótesis del estudio.*
- v. Estructura de la memoria de investigación.*

i. **Justificación.**

Desde los años noventa, con la llegada de la democracia en Chile, se han venido implementando reformas al sistema educativo chileno con el fin de impulsar cambios que permitieran reducir los malos indicadores relacionados con la escolarización de la población y posteriormente a mejorar la calidad. Es en la década de los 90 donde comienza a gestarse una nueva institucionalidad para generar las bases de lo que, supuestamente, sería el desarrollo del sistema educativo chileno. En este contexto, se esperaban cambios estructurales de las políticas heredadas de la dictadura militar, pero los gobiernos optaron por la implementación de diferentes programas, Inzunza (2009) manifiesta que “estos programas se han ejecutado verticalmente desde arriba hacia abajo (...) La implementación de los programas ha supuesto la *tercerización* de servicios, lo cual ha significado la contratación de “expertos” - universidades, institutos, organismos no gubernamentales, etc.- que asisten a los establecimientos escolares en proyectos específicos” (p. 88). En las políticas implementadas desde el retorno a la democracia el papel del Ministerio de Educación tiene un carácter técnico que diseña los programas pasando por las administraciones regionales y provinciales que son los encargados de ejecutar y, finalmente, las escuelas y liceos son los que reciben la intervención con muy poca capacidad de decisión. En este periodo se pueden distinguir tres etapas en las políticas:

1. 1990 – 1995: Los años de reparación y continuidad: durante estos años dedicados a la construcción de las bases para un mejor funcionamiento del sistema, relacionadas con la crisis económica del sector público educativo el Banco Mundial ayuda a financiar la instalación de programas y reformas en el sistema educacional, imponiendo condiciones marco para el desarrollo de éstas.
2. 1996 – 2000: Los años de la reforma educacional: en 1996 se declaró el comienzo formal de la Reforma Educacional, que consideró el inicio de: la jornada escolar completa -JEC-, la reforma curricular, la intensificación de los programas de mejoramiento, y el fortalecimiento de la formación docente. El lema de “La Reforma en Marcha” abría un horizonte de optimismo respecto a los desafíos educacionales del país.
3. 2000 en adelante: el círculo vicioso tecnocrático: luego de diez años de implementación de políticas de diverso tipo en los establecimientos, se constata que los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) –y de pruebas internacionales- no remontan. El nuevo lema es “Llevar la Reforma al Aula” afirmación que daba por superada una primera

etapa de recuperación o reparación del sistema educativo en todos sus aspectos, supuesto que cae con las manifestaciones estudiantiles de 2006, donde se revelan las serias dificultades de infraestructura, de financiamiento y de soporte de los establecimientos escolares (Insunza, 2009, pp. 90–94).

Entre los programas que se promovieron en este periodo de reforma destacan el impulso de la jornada escolar completa, el perfeccionamiento docente, construcción de nuevas escuelas (Budnik et al., 2011; García-Huidobro, 2002; García-Huidobro y Cox, 1999). En una segunda etapa se comienza a poner énfasis en la calidad de la educación, los gobiernos de la época ponen entre sus objetivos prioritarios mejorar el sistema educativo para generar las bases del desarrollo del país. Pero no sólo la calidad era un elemento preocupante, sino que también la equidad en la educación. García-Huidobro y Cox (1999) lo exponen claramente cuando dicen que “el propósito central de la actual política educativa es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres” (p. 13). Las principales líneas de acción de la reforma de la década de los 90 se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Líneas de acción de la reforma educacional en la década de los '90.

Líneas de Acción:

- a) *Mejora en las condiciones e insumos de la enseñanza:*
 - 1. Inversiones en infraestructura.
 - 2. Inversiones en textos y materiales didácticos.
 - 3. Programa Bibliotecas de Aula.
 - 4. Programa de Salud Escolar.
- b) *Programas de atención focalizada a escuelas de riesgo:*
 - 1. Programa de las 900 escuelas.
 - 2. Programa de atención especial a escuelas rurales.
- c) *Innovaciones para enriquecer los procesos educativos:*
 - 1. Proyectos de Mejoramiento Educativo.
 - 2. Red informática Enlaces.

Fuente.: Elaboración propia a partir de García-Huidobro (1999).

Así, se ponen en marcha proyectos que permitieran acortar las brechas educativas, las que se fueron profundizando durante dos décadas a pesar de los esfuerzos realizados (Oliva, 2008), pero el problema de la inequidad no sólo se puede atribuir a la educación, evidentemente que es un problema de la estructura social del país que impacta en el sistema educativo, por lo tanto las políticas deben ser integrales en el tratamiento de la desigualdad. En este sentido, Budnik et al. (2011) indican que se percibe que las políticas educativas, con una base ideológica neoliberal heredada de la

dictadura militar, no logran impactar en mejorar la equidad y entregar mejor educación a los más pobres.

Luego de una década de aplicadas las medidas reseñadas, la evaluación de dichas políticas indicó que ni los mayores recursos materiales y económicos, ni los programas de focalización y sus planes de mejoramiento habían logrado resolver los problemas de calidad y equidad. Se observó, a partir de los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje (SIMCE, PISA y TIMSS), que estos subsistían (Budnik et al., 2011, p. 311).

Entre las estrategias de las reformas de la época se encuentran el aumento de recursos para las escuelas y liceos más desfavorecidos y que presentan bajos resultados académicos. Estos recursos eran administrados en parte por las propias escuelas y otros se entregaban en forma de materiales y recursos didácticos para implementar las diferentes áreas de las instituciones educativas (Rambla y Veger, 2009). En este abanico de acciones se integró la asistencia técnica educativa, donde se cuentan experiencias puntuales de asesoramiento externo y que eran entregados principalmente por el Ministerio de Educación y por organizaciones especializadas en el ámbito educativo. Es en este marco de reforma de la década de los años 90 donde se encuentran las primeras aproximaciones a lo que se conoce hoy por asistencias técnicas educativas, con una regulación especial al respecto y en nuevo escenario político, económico y social.

En la década del 2000 se constata que las brechas educativas se acrecientan entre las escuelas, lo que refleja el alto índice de desigualdad de nuestro país (Ortiz y Cummins, 2012), ante este panorama se inician en el año 2006 los movimientos estudiantiles que exigen al gobierno cambiar el sistema educativo y mejorar la calidad de la educación, entre otras demandas. En este contexto, se modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley n° 18.962/ del 10 de marzo de 1990. LOCE) que regía la educación y que había sido promulgada en el último día del gobierno militar publicándose la nueva Ley General de Educación (Ley n° 20370/ del 12 de septiembre de 2009. LGE). En el marco de estas nuevas reformas está el planteamiento de llevar la calidad educativa a todas las escuelas con el fin de acortar las brechas educativas del actual sistema. Es así como en el año 2008 se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), donde una de las estrategias es la apertura del sistema educativo a nuevos agentes que promuevan procesos de cambios al interior de las instituciones educativas. Estos agentes son los asesores externos, que en la ley se denominan Asistencias Técnicas Educativas (en adelante ATE).

Es así, como este estudio se enmarca en los cambios derivados de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley n° 20.248/ del 25 de enero de 2008. SEP), que intenta ser un inicio del cambio de la estructura educativa del sistema escolar chileno. Estos es, un intento de dar más herramientas a las escuelas para acortar las brechas educativas y sociales entre los estudiantes de sectores más vulnerables y los estudiantes de sectores menos desfavorecidos de la sociedad. Específicamente, se aborda el efecto que tienen las **Asistencias Técnicas Educativas (ATE)**, como un sistema de **apoyo externo** a la escuela para favorecer **procesos de cambio**. En este sentido, la definición de asistencia técnica educativa es la que realiza el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la de la Universidad de Chile, que indican que la ATE es:

Un servicio de asesoría directa a los establecimientos educacionales provista por consultores externos, cuyo propósito es iniciar o sostener procesos de mejoramiento. Trabaja mediante intervenciones temporalmente acotadas (no necesariamente breves), que se desarrollan en terreno - al menos en parte - y que no forman parte de la administración regular que realizan los responsables de la gestión de la escuela (CIAE, 2010. p. 1).

De acá surgen una serie de interrogantes que aún no se han podido responder, debido a la falta de conocimientos que permitan generar una base conceptual a las estrategias que se aplican y ofrecen. Sólo con algunas excepciones aparecen modelos de trabajo que han sido probados en ciertos contextos educativos, donde destaca la investigación de Bellei, Raczinsky y Osses (2010) que han estudiado seis casos exitosos de asistencia técnica, que son, principalmente, fundaciones y universidades:

1. Fundación Chile
2. Sociedad de instrucción Primaria
3. Fundación Educacional Arauco
4. Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile
5. Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias. Universidad de Concepción
6. Asesoría a Escuelas de la IX Región. Centro de Investigaciones Pedagógicas – Universidad Arturo Prat.

Los recursos disponibles¹ para implementar y contratar servicios de asesoramiento hacen aún más atractivo el mercado para que empresas, personas e instituciones de educación superior presenten propuestas de trabajo, sin ninguna garantía de éxito, Bellei, Osses y Valenzuela (2010) indican que:

en un corto período de dos años las ATE se han transformado en un actor del sistema escolar chileno: en la actualidad existen más de 500 ATE oficialmente registradas en el país, que involucran a más de 2.000 profesionales entregando asesoría a las escuelas y que ofrecen más de 3.500 servicios de apoyo diferentes. A su vez, una parte importante de las escuelas ha contratado estos servicios, de forma que en menos de dos años se han invertido más de 30 millones de dólares en ATE (p. 10).

Respecto de los recursos económicos que se están haciendo llegar a las escuelas en el marco de la Ley SEP, se ha detectado en una revisión de la Contraloría General de la República a las municipalidades, que son las que administran las escuelas públicas del país, que se han perdido y utilizado en otras áreas ajenas a lo que la ley explicitaba, un total aproximado de cuarenta y nueve millones de dólares². Asociado a este mal uso de dineros públicos, está la falta de conocimientos y capacidades en la escuela para poder revisar y visualizar las problemáticas que presenta la propia institución, esto conlleva que la contratación de servicios de asesoramiento no se realice sobre una base de información ordenada y sistematizada por medio de instrumentos que garanticen una toma de decisiones ajustada a la realidad contextual e institucional.

Por último es preciso preguntarse cuáles son los modelos de asesoramiento que están siendo utilizados por las ATE, cuál es la percepción de los docentes respecto a estas instituciones y en qué medida estos procesos de ayuda externa a la escuela impacta en la cultura organizacional, la gestión curricular de la escuela, así también, observar las estrategias utilizadas por las ATE para desarrollar y fortalecer competencias en los docentes, como una forma de promover la mejora desde el interior de la escuela generando las condiciones para la sostenibilidad de los cambios.

¹ Los recursos son entregados por el Ministerio de Educación de Chile y son administrados por cada escuela. El monto de dinero que se hace llegar mensualmente se calcula de acuerdo a los alumnos prioritarios y a la asistencia media de éstos a la escuela.

² Contraloría General de la República. División de municipalidades. Área de auditoría 1. Chile. Informe final. Número de Informe: 9/2012 del 8 de mayo de 2012. “Investigación que se realizó sobre una muestra aleatoria de 77 municipalidades y 28 corporaciones municipales”.

ii. Problema de investigación.

Si bien en Chile se han implementado experiencias de asistencia técnica externa, a través de diferentes proyectos impulsados por el Ministerio de Educación (Bellei et al., 2010; Muñoz y Vanni, 2008) las evaluaciones de éstos han constatado que sólo han logrado mejoras temporales en los colegios, junto a esto se aprecia que los procesos de evaluación de los proyectos tienen la debilidad de realizarse al finalizar el proceso de asistencia, lo cual implica la imposibilidad de reformular las acciones que llevan a cabo las instituciones externas y de conocer los factores que intervienen durante el proceso. También se ha verificado que una vez terminado el asesoramiento los colegios vuelven a bajar sus resultados, por lo que se deduce que las asesorías no logran instalar una cultura de cambio continuo (MINEDUC, 2009). En este sentido Domingo y Hernández (2008) plantean claramente el problema de una intervención externa a la escuela:

Cotidianamente se siguen planteamientos que pudieran considerarse en cierto modo como colonialistas, pues son los teóricos, políticos y profesionales externos (especialistas de los servicios de apoyo) quienes vienen a dictaminar qué es lo correcto y cómo gestionarlo. Dejando al profesorado como despojado de su opinión profesional, sin voz o no oído, y actuando con sofisticados y dulcificados programas “a prueba de contextos y profesorado” (p. 3).

Por lo tanto, es necesario modificar la visión que existe sobre el cambio en las escuelas, centrar las intervenciones sobre el profesorado, pero con ellos como actores principales del descubrimiento de sus necesidades y soluciones, no desde la imposición de acciones desconectadas de la realidad. Otro punto importante será la cultura organizacional de la escuela, la que debe tenerse en cuenta al momento de proponer cualquier cambio, sin un diagnóstico de la cultura el asesor trabajará sobre un terreno incierto, desconocido para él, la consecuencia es nuevamente la imposición. Por último, es necesario buscar la sostenibilidad de los cambios, entendida como el mantenimiento, más allá de la intervención temporal de los cambios, desarrollando competencias en los docentes y directivos que permita el desarrollo organizacional de la escuela, en palabras de Hargreaves y Shirley (2012, p. 86) “(...) debe existir una esperanza tangible en la totalidad de los sistemas –en conjuntos enteros de escuelas – que revele cómo un cambio profundo puede beneficiar a muchos, y puede seguir haciéndolo durante muchos años y con líderes distintos”.

Los argumentos expuestos en los párrafos anteriores y que justifican la presente investigación, evocan una serie de ideas y cuestionamientos respecto a la forma y las consecuencias que están teniendo las asistencias técnicas educativas en las escuelas, estos cuestionamientos se presentan a continuación sintetizados como preguntas de investigación, las que servirán de guía para el desarrollo del estudio y se exponen de la siguiente forma:

1. ¿Cuáles son las áreas de la escuela donde los docentes perciben cambios producto del asesoramiento?
2. ¿Hay un modelo de asesoramiento que prevalece por sobre los otros en las Asistencias Técnicas Educativas y cuál es el más efectivo en los cambios en la escuela
3. ¿Cuál es la influencia del rol de los asesores en el impacto del asesoramiento en la escuela
4. ¿Hay diferencias en los cambios percibidos entre los docentes de escuelas particulares subvencionadas y municipales?
5. ¿Existen diferencias en la valoración de las ATE en relación a las variables de perfil de los docentes?
6. ¿Se mantienen los cambios una vez que la ATE se retira de la escuela?
7. ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores frente al asesoramiento externo?
8. ¿Son las ATE instituciones que promueven la mejora sostenida de las escuelas?

iii. Objetivos que guían la investigación.

En coherencia con lo mostrado anteriormente, es necesario exponer el propósito de la investigación, qué es lo que se pretende con este estudio, este planteamiento se hace a través de los objetivos, que para este estudio se expone un objetivo general y cinco objetivos específicos, los que se presentan a continuación:

Objetivo general:

Analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas en la escuela y los factores que determinan su impacto en la misma.

Objetivos específicos:

1. Analizar, desde la opinión de los docentes y directivos, los cambios en la escuela producto de los modelos de asesoramiento utilizados por las ATE.
2. Analizar los modelos de asesoramiento y el rol de los asesores como factores condicionantes de la percepción del cambio en las escuelas
3. Verificar la existencia de diferencias en la percepción de cambios en las escuelas según la dependencia administrativa y las variables de perfil de los docentes.
4. Conocer los factores que influyen en la sostenibilidad de los cambios.
5. Definir las barreras y facilitadores del asesoramiento externo a las escuelas.

iv. Hipótesis de investigación.

Una vez definido el problema de investigación y las preguntas que sirven de guía para el estudio, se presentan las hipótesis, referidas a tres campos de estudio: *1) Asesoramiento externo a la escuela por parte de las ATE; 2) cambios en áreas organizacionales de la escuela: cultura organizacional, gestión del currículum y; 3) sostenibilidad de los cambios.*

1. El asesoramiento externo realizado por las ATE actúa como un agente propiciador de cambios y mejoras en las escuelas y que es percibido por los docentes y directivos.
2. Los modelos de asesoramiento identificados como colaboradores y facilitadores tienen mayor impacto en la cultura organizacional, en la gestión del currículum y la sostenibilidad de los cambios de la escuela que los modelos identificados como intervencionistas.

3. El rol de los asesores identificados como colaboradores y facilitadores tiene una mayor valoración por parte de los docentes que los asesores identificados como académicos y expertos.
4. La dependencia administrativa incide en la valoración de los docentes respecto del trabajo de las ATE.
5. Las variables de perfil de los docentes influyen en la valoración de los cambios en la escuela producto del trabajo con la ATE.
6. La asistencia técnica no genera las condiciones para la sostenibilidad de los cambios en las escuelas.
7. Las barreras y facilitadores del asesoramiento externo tienen un carácter intrínseco a un proceso de asistencia técnica educativa.
8. Las ATE implementan modelos estandarizados que buscan obtener objetivos a corto plazo dejando de lado el desarrollo de competencias en los docentes y la implementación de mecanismos que permitan la sostenibilidad de los cambios.

Expuestas las preguntas, los objetivos y las hipótesis, resulta conveniente precisar algunos conceptos que se abordaran con más extensión en el marco teórico. El **proceso de asesoramiento** se entenderá como los procedimientos que la ATE implementa en su acercamiento a la escuela, las acciones que realiza en el trabajo con los docentes, directivos, padres y estudiantes, finalmente su retirada de la escuela. Se entiende que todas estas etapas son parte de un modelo de asesoramiento que guía el trabajo de la ATE. Por **modelo de asesoramiento** se entenderá como el conjunto de procedimientos que desarrolla la ATE para ver y afrontar los problemas y necesidades de los contextos sobre las que actúa y que son susceptibles de ser caracterizados y clasificados en diferentes tipologías. Es necesario identificar los modelos que utilizan las asistencias técnicas ya que esto permitirá contrastarlo con el impacto en las diferentes áreas de la escuela y en la sostenibilidad de los cambios. Además, la comparación entre los modelos utilizados por las ATE permitirá observar cuáles han sido más efectivos en su desempeño y los más valorados por los docentes. Para la clasificación de los diferentes tipos de modelos, se toma como referencia la conceptualización derivada de la revisión teórica. El **rol de los asesores** se entiende

como el conjunto de competencias académicas, sociales y actitudinales que posee el asesor y que pone en práctica durante el desarrollo del proceso de asesoramiento, estas competencias se pueden caracterizar y dan paso a una clasificación de los tipos de rol que puede asumir un asesor.

Los siguientes conceptos están ligados al quehacer de las escuelas. **La cultura organizacional** es clave, si lo que se quiere es generar cambios en una institución se deberá actuar sobre este ámbito, ya que aquí se encuentran valores, principios y formas de hacer que configuran las actuaciones de sus miembros. **La gestión del currículum** para este estudio abarca diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se entenderá como las políticas, procedimientos y prácticas que llevan a cabo los docentes para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. **La sostenibilidad de los cambios**, se entiende como los mecanismos y procedimientos desarrollados por la ATE con el fin de que los cambios propuestos en la escuela se mantengan en el tiempo, incluso una vez retirados los asesores externos. Incluye formación continua, desarrollo de competencias, e institucionalización de cambios en la cultura organizacional de la escuela. En la tabla 2 se presentan las preguntas, objetivo e hipótesis con el propósito de tener una visión global de las relaciones que se dan entre estos elementos del estudio.

Así mismo, en este estudio que se recurre a la percepción de los docentes para visualizar el cambio y el impacto que las asistencias técnicas han tenido en las escuelas, en este sentido **la percepción** se considera desde la visión de Robbins (1998) como la más acertada y coherente con los objetivos de la investigación y con el fenómeno que se estudia, de este modo se entiende la percepción de los docentes: “como un proceso mediante el cual, los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente” (1998, p. 90).

Tabla 2. Relación de preguntas, objetivos e hipótesis.

Objetivo general		
Analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas y los factores que determinan su impacto en la misma.		
Preguntas	Objetivos	Hipótesis
1. ¿Cuáles son las áreas de la escuela donde los docentes perciben cambios producto del asesoramiento?	1. Analizar, desde la percepción de los docentes y directivos, los cambios en la escuela producto del asesoramiento de las ATE.	1. El asesoramiento externo realizado por las ATE actúa como un agente propiciador de cambios y mejoras en las escuelas y que es percibido por los docentes y directivos.
2. ¿Hay un modelo de asesoramiento que prevalece por sobre los otros en las Asistencias Técnicas Educativas y cuál es el más efectivo en los cambios en la escuela?	2. Analizar los modelos de asesoramiento y el rol de los asesores como factores condicionantes de la percepción del cambio en las escuelas	2. Los modelos de asesoramiento identificados como colaboradores y facilitadores tienen mayor impacto en la cultura organizacional, en la gestión del currículum y la sostenibilidad de los cambios de la escuela que los modelos identificados como intervencionistas.
3. ¿Cuál es la influencia del rol de los asesores en el impacto del asesoramiento en la escuela?		3. El rol de los asesores identificados como <i>colaboradores y facilitadores</i> tiene una mayor valoración por parte de los docentes que los asesores identificados como <i>académicos y expertos</i> .
4. ¿Hay diferencias en los cambios percibidos entre los docentes de escuelas particulares subvencionadas y municipales?	3. Verificar la existencia de diferencias en la percepción de cambios en las escuelas según la dependencia administrativa y las variables de perfil de los docentes.	4. La dependencia administrativa incide en la valoración de los docentes respecto del trabajo de las ATE.
5. ¿Existen diferencias en la valoración de las ATE en relación a las variables de perfil de los docentes?		5. Las variables de perfil de los docentes influyen en la valoración de los cambios en la escuela producto del trabajo con la ATE.
6. ¿Se mantienen los cambios una vez que la ATE se retira de la escuela?	4. Conocer los factores que influyen en la sostenibilidad de los cambios.	6. La asistencia técnica no genera las condiciones para la sostenibilidad de los cambios en las escuelas.
7. ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores frente al asesoramiento externo?	5. Definir y delimitar las barreras y facilitadores del asesoramiento externo a las escuelas	7. Las barreras y facilitadores del asesoramiento externo tienen un carácter intrínseco a un proceso de asistencia técnica educativa.
8. ¿Son las ATE instituciones que promueven la mejora sostenida de las escuelas?		8. Las ATE implementan modelos estandarizados que buscan obtener objetivos a corto plazo dejando de lado el desarrollo de competencias en los docentes y la implementación de mecanismos que permitan la sostenibilidad de los cambios.

v. Estructura de la memoria de investigación.

Respecto de la estructura del texto, se ha organizado en 6 partes las que a su vez está divididas en capítulos. La primera parte, que ya se revisó, expone la introducción general. La segunda parte abarca tres capítulos que corresponden al marco teórico; el capítulo 1 expone antecedentes de las reformas educativas, apoyándose en las propuestas sobre cambios educativos realizadas por Hargreaves y Shirley (2012) y haciendo un breve repaso por distintas etapas de las reformas. Posteriormente, el segundo capítulo, plantea el estudio del cambio educativo situado en el contexto de la escuela y, además, se incluyen los temas de la cultura organizacional, el liderazgo en educación, particularmente el del director y, la sostenibilidad de los cambios. El capítulo 2 aborda el asesoramiento externo en educación, haciendo un breve repaso del origen del concepto, definiéndolo y verificando diferentes aspectos que caracterizan este fenómeno, además se realiza un breve repaso de las experiencias de asesoramiento en distintos países, se cierra esta parte con el capítulo 3, haciendo una contextualización del tema, es decir, se indaga en el contexto chileno respecto de las diferentes experiencias con asistencias técnicas educativas hasta llegar a al actual sistema de asesoramiento. La parte 3, corresponde al marco metodológico y, está compuesto de dos capítulos; el capítulo 4 expone el marco metodológico de la investigación, definiendo el diseño, la muestra, los instrumentos y se cierra con la explicación de la estrategia analítica de los datos. Posteriormente, el capítulo 4 presenta los principales resultados del estudio, comenzando con la revisión de la estructura interna del cuestionario a través de un análisis factorial exploratorio para pasar luego a los resultados descriptivos, análisis de comparación de medias, de relación, los resultados del análisis de las preguntas abiertas y finalmente las entrevistas. La cuarta parte, compuesta por dos capítulos; el capítulo 5, donde se expone las conclusiones y la discusión, el capítulo 6, presenta las limitaciones y propuestas derivadas del estudio. La quinta parte presenta las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación. Por último, la parte 6, muestra los anexos en papel y un anexo en CD el que contiene documentos relacionados con los análisis de datos.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1.

Las reformas y el cambio educativo.

Capítulo 2.

El asesoramiento en educación.

Capítulo 3.

Las Asistencias Técnicas Educativas en Chile.

Capítulo 1. Las reformas y el cambio educativo.

1.1. Introducción.

La globalización y la interconexión están sometiendo al sistema escolar, a las escuelas en particular, a una presión por cambios más profundos que, quizás, modifiquen las estructuras y formas de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. En una sociedad tan vertiginosa, donde las nuevas generaciones de estudiantes tienen acceso a una cantidad de información sin precedentes cabría preguntarse, ¿está la escuela en condiciones de hacer frente y de adaptarse a las exigencias del entorno? Para responder a esta interrogante, es preciso indagar en las barreras y facilitadores para el cambio, cómo y quiénes son los promotores del cambio y desde dónde se impulsan las reformas educativas (Braslavsky y Cosse, 1996). Estos temas son recurrentes en los sistemas educativos, ya que están ligados a los contextos y cambios políticos, económicos y sociales que viven los países. A nivel particular, en el contexto de las escuelas, estas se ven invadidas por olas de cambios promovidos por el nivel central, que sobrecargan a los docentes con proyectos e innovaciones que pocas veces tienen un real impacto en el aula.

Algunos autores hablan de una crisis de legitimidad de la escuela (Guarro, 2005), que se ha profundizado por las continuas reformas con base en la competencia entre escuelas, en la aplicación de pruebas nacionales y de estándares para alcanzar la calidad. Al respecto, Hargreaves y Fink (2006) hace su crítica a lo que llama el enfoque del racionalismo económico como un fin para la mejora de la escuela, plantea que:

Ha traído consigo una obsesión internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos que viene definido por las notas alcanzadas tras la aplicación de pruebas estándar (...) Esta obsesión ha dado lugar a una monotonía deprimente y debilitadora en todo el mundo, objetivos obligatorios que se deben alcanzar a corto plazo, currículo adaptado, métodos de enseñanza y medidas de responsabilidad encaminadas a alcanzar los objetivos que suelen ponerse en marcha sin que haya habido una consulta o un compromiso serio por parte de los agentes principales implicados en la toma de decisiones (p. 44).

Ante lo expuesto en los párrafos anteriores, es que existe la necesidad de renovar el enfoque de cambio en educación, el que debe tener unos objetivos más amplios que

los meramente productivos, el mismo autor menciona que países como Finlandia y algunas provincias de Canadá ya han entendido esto y se han distanciado de este enfoque de cambio adoptando uno que se centre en la formación de los jóvenes para afrontar los retos de una sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva.

Este capítulo aborda el cambio educativo, partiendo desde el estudio de las reformas, las diferentes etapas por la que se ha pasado en las últimas décadas y la forma como se ha configurado el cambio en los sistemas educativos, en particular en las escuelas. Para este propósito se utiliza como base teórica la descripción que hace Hargreaves y Shirley (2012) de las etapas de cambios educativos que se dieron posteriores a la segunda guerra mundial. Posteriormente, se realiza un repaso por los estudios del concepto de cambio en educación desde la mirada de autores como Fullan, Hargreaves, Gairín, Bolívar, entre otros. Y, para cerrar el capítulo, se describen algunas áreas donde situar los esfuerzos de cambio para mejorar las escuelas, esto es, la cultura organizacional, el liderazgo, la gestión pedagógica y la sostenibilidad de los cambios. Evidentemente, que hay otras áreas de la educación y de las escuelas donde se debe trabajar para abordar procesos de cambio, pero se ha querido centrar en las ya mencionadas, debido a que, el trabajo que realizan las asistencias técnicas educativas en las escuelas, se centralizan en los ámbitos señalados.

De esta forma, se ha querido dar una mirada desde lo general a lo particular, esto es: *a) las reformas educativas* como propiciadoras de cambio y, en las que se configuran las políticas y estrategias de apoyo a las escuelas, *b) el cambio educativo*, como un objetivo de los sistemas de apoyo externo a las escuelas y *c) las áreas donde se centran los esfuerzos de cambio* por parte de las instituciones de apoyo externo a las escuelas.

1.2. Las reformas educativas.

La literatura indica que se ha pasado por diversas etapas de cambio social, político y económico que han configurado y condicionado las reformas educativas en diversos países (Fullan, 2002, 2004; Hargreaves, 2009; Hargreaves y Shirley, 2012; Rodríguez, 2000, 2003; Shirley, Fernández, Ossa, Berger, y Borba, 2013; Wrigley, 2013). Respecto del continuo movimiento de los sistemas educativos por encontrar el modelo que lleve al sistema en su conjunto a alcanzar estándares de calidad que permita el desarrollo de

los ciudadanos y de la economía de las naciones, Hargreaves y Shirley (2012, p. 25) plantea que “estamos entrando en una era de postmodernización de la educación. Posiblemente no se pueda ver, tocar o sentir, pero los augures de la nueva era ya han llegado y avanzan a gran velocidad”. En este sentido, se entiende la reforma como un cambio a gran escala, con un claro sentido estructural, que pretende impulsar una reestructuración del sistema educativo en su conjunto (Coronel, 1996).

Para Hargreaves y Shirley, (2009, 2012) se han seguido distintas etapas en las reformas educativas, donde resulta interesante el análisis que realizan estos autores respecto de las tres vías de cambio educativo, ya que permite comprender como las transformaciones a grandes escalas han configurado el actuar de los sistemas educativos y de las escuelas. Las tres vías se han sucedido luego de la segunda guerra mundial hasta la actualidad, están marcadas por crisis, cambios políticos, económicos y culturales, principalmente en Estados Unidos y Reino Unido (Shirley et al., 2013). Las principales características de las tres vías son:

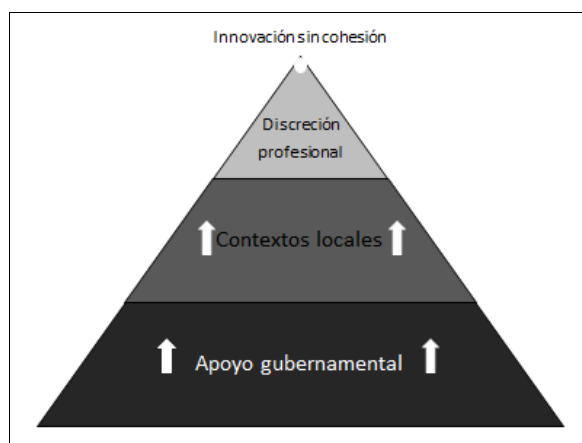
- una primera vía de apoyo estatal y libertad profesional, de innovación pero también de inconsistencia;
- una segunda vía de competencia de mercado y estandarización educativa en la que se pierde la autonomía profesional;
- una tercera vía que trata de navegar entre el mercado y más allá del mismo y del Estado, y de equilibrar la autonomía profesional con la responsabilidad (Hargreaves y Shirley, 2012. p. 14).

La primera vía.

Marcada por el fin de la Segunda Guerra Mundial, el Estado de Bienestar se hace fuerte como una forma de entregar los servicios sociales básicos a los ciudadanos, en la mayor parte de los países europeos se entiende que: “no será la competencia privada o el juego libre del mercado los que traerán consigo una mejora de las condiciones de vida, sino que será la intervención del Estado la que garantice los derechos sociales del ciudadano: trabajo, vivienda, educación, sanidad. Es la hora del Estado de bienestar” (Puelles, 1993, p. 50). La Educación se masifica en todos los niveles educativos, lo que lleva asociado un importante aumento en el gasto público. En esta etapa, las escuelas y los docentes gozaban de bastante autonomía y confianza por parte de la ciudadanía (Hargreaves y Shirley, 2012). La libertad de los docentes para innovar y seleccionar al currículum adecuado para el tipo de estudiante a los que enseñaban estaba en el centro de su trabajo, elementos por los que, en décadas más tarde, los docentes sentían

nostalgia de una autonomía que sería arrebatada por las nuevas reformas (Goodson, Moore, Hargreaves, 2006). Así la calidad de las escuelas, en la primera vía, dependía de bueno o malos directivos y docentes.

Figura 1. La primera vía.



Fuente: Hargreaves y Shirley (2012, p. 29)

La segunda vía

La segunda vía está marcada por las políticas neoliberales, enmarcadas en una crisis del Estado de Bienestar. Es en la década de los ochenta donde se consolidan las reformas educativas con un marcado énfasis prescriptivo, con un currículum estandarizado y control del trabajo de los docentes. El énfasis de las políticas económicas y sociales se centró en el debilitamiento del control del Estado y se entrega al mercado el poder para ejercer el control y el desarrollo en, prácticamente, todos los ámbitos. Ante la pregunta “¿Quién proporcionará el bienestar si hemos de dismantelar el Estado de Bienestar? La respuesta es el crecimiento económico producido por el mercado”(Giddens, 1999, p. 21). Evidentemente que la educación no fue la excepción, el mercado debería regular la mejora de la calidad de las escuelas a través de diferentes mecanismos. La limitación y control del trabajo de los docentes llevó a que éstos perdieran su capacidad de innovación, aumentando el descontento entre este colectivo, así también, la confianza que los padres y la sociedad en general tenían sobre los docentes decayó notablemente, lo cual contribuyó a un aumento del número de profesores que abandonaban la educación. Hargreaves y Shirley (2012) indican que las reformas de la segunda vía se presentan bajo la forma de:

- creciente competencia entre escuelas, alentadas por listas clasificatorias de resultados en los exámenes;

- currículos prescritos, divididos en etapas y a veces estrictamente programados, con un contenido en áreas de aprendizaje detalladamente definidas;
- el mal uso de los orientadores de alfabetización como responsables del cumplimiento, junto con inspecciones periódicas y revisiones de la gestión para impulsar el desarrollo de las habilidades y reforzar la fidelidad del currículum;
- objetivos políticos y fechas de entrega de resultados mejorados;
- sanciones como traslados involuntarios de profesores, despedida de directores y cierre de escuelas con fracaso escolar persistente;
- formación del profesorado *in situ* en el puesto de trabajo, en lugar de en otros ámbitos académicos;
- Sustitución del aprendizaje profesional por formación en prácticas según las prioridades del Gobierno (p.35)

Orfield (2000) en una revisión de las reformas en Estados Unidos, indica que son pocas las evidencias que indiquen que las estrategias de mercado en las políticas educativas, hayan dado resultados en este país. Por otro lado, el gasto en educación entre los años 1980 y 2005, tanto en Estados Unidos como en los países miembros de la OCDE aumentó significativamente, pero en la mayoría de los países este aumento del gasto no se evidenció en una mejor calidad de acuerdo a los resultados de las pruebas internacionales (Barber y Mourshed, 2008).

América Latina ha vivido con especial rigor la instauración de las políticas de la segunda vía, el ejemplo de las reformas desarrolladas por Pinochet en Chile, son un ejemplo del traumático episodio de cambios en todos los ámbitos del Estado, y en particular en el sistema educativo, que aún mantiene elementos de la segunda vía (Braslavsky y Cosse, 1996).

La tercera vía

En la década de los noventa, comienza a surgir la tercer vía, como una alternativa de desarrollo, que combinaba lo mejor de la primera y de la segunda vía. Este surgimiento se da principalmente por parte del Primer Ministro del Reino Unido, con el apoyo del sociólogo Anthony Giddens (Shirley et al., 2013), quien le da el soporte teórico a este esfuerzo de cambio. Respecto de los ciudadanos, Giddens (1999) propone un programa (figura 2) donde se debe modernizar el Estado, retomar elementos del Estado de Bienestar, en el sentido de actualizar las instituciones de bienestar, las que en la segunda vía se han visto mermadas en su capacidad de dar respuesta a las consecuencias de la desigualdad social, y plantea que: “El objetivo primordial de la política de la tercera vía habría de ser ayudar a los ciudadanos a dirigir su camino a través de las revoluciones más importantes de nuestros tiempos: la *globalización*, las *transformaciones en la vida*

personal y nuestra relación con la naturaleza”(pp. 73-74). En la tercera vía se aprecia una menor burocratización del Estado, un alejamiento del control y la medición excesiva en educación con el fin de propiciar la innovación, con un enfoque más basado en la confianza (Hodgson, 2012).

Figura 2. El programa de la tercera vía.

Programa de la tercera vía
El centro radical
El nuevo Estado democrático (el Estado sin enemigos)
La sociedad civil activa
La familia democrática
La nueva economía mixta
Igualdad como inclusión
El bienestar positivo
El Estado de la inversión social
La nación cosmopolita
La democracia cosmopolita

Fuente: Adaptado de Giddens (1999, p. 80).

La tercera vía parece ser la solución a las problemáticas que se presentaron en los diferentes ámbitos de los sistemas educativos, derivados de los excesivos controles por parte de los gobiernos y de los mecanismos de mercado, se intenta retomar el prestigio de los docentes y la confianza del público en las escuelas, perdidos en la segunda vía, además, se entiende que la necesidad de impulsar la innovación es un aspecto central para el cambio y la mejora de las escuelas. Aunque se mantiene la idea de la rendición de cuentas, también se entiende que sin el apoyo necesario a los docentes la rendición de cuentas no tiene sentido: “El rendimiento de cuentas debe ser un proceso recíproco. Para todo incremento de rendimiento que yo solicito de ti, tengo la misma responsabilidad en cuanto a proveerte de la capacidad de satisfacer las expectativas creadas” (Elmore, 2003, p. 11). La necesidad de modificar los aspectos antes mencionados y de ofrecer una alternativa de cambio, esta nueva perspectiva del cambio: “Parecía ofrecer una vía más allá del modelo excesivamente patrocinado por el estado y profesionalmente individualista de la Primera Vía, por un lado, y las distorsiones paradójicas impulsadas por los mercados, acompañado de políticas estandarizadoras de la Segunda Vía, por el otro” (Shirley et al., 2013, p. 10). En la Tabla 3 se puede apreciar un resumen de los factores y características de las tres vías del cambio educativo.

Tabla 3. De la primera vía a la tercera vía del cambio educativo.

	La Primera vía	El interregno	La segunda vía	La tercera vía
Control	Profesionalidad	Profesionalidad y burocracia	Burocracia y mercados	Burocracia, mercados y profesionalidad
Motivación	Innovación e inspiración	Búsqueda de coherencia	Mercados y estandarización	Rendimiento y compañerismo
Confianza	Confianza pasiva	Desconfianza creciente	Desconfianza activa	Confianza del público
Compromiso de la comunidad	En su mayoría ausente	Comunicación con los padres	Elección de los padres	Dar servicios a las comunidades
Currículum	Innovación inconsistente	Normativas y resultados amplios	Estandarización detallada y prescrita	Prescripción variada con apoyo y refuerzo creciente
Enseñanza y aprendizaje	Ecléctico y desigual	Prescriptivamente dictados por la normativas los exámenes	Instrucción directa hacia las normativas y los requisitos de los exámenes	Dictado por los datos autocráticamente, aunque personalizado
Profesionalidad	Autónomo	Cada vez más colaborativo	Desprofesionalizado	Reprofesionalizado
Comunidades de aprendizaje	Discrecional	Algunas culturas colaborativas	Colegialidad artificial	Dictado por los datos y efervescente profesionalmente
Evaluación y rendición de cuentas	Local y muestreado	Basado en el rendimiento y en portafolios	Objetivos nacionales y exámenes por censos	Subir el listón, autovigilancia y exámenes por censos
Relaciones laterales	Voluntarias	Consultivas	Competitivas	Organizadas en redes

Fuente: adaptado de Hargreaves y Shirley (2012, p. 79).

Pero la tercera vía no está exenta de problemáticas y críticas, así lo demuestran Hargreaves y Shirley, (2012), quienes manifiesta que la tecnocracia, la rendición de cuentas y las pruebas estandarizadas, han ido limitando el actuar de los docentes, las promesas de la tercera vía están en evidente peligro de incumplimiento: “mientras a los educadores se les prometió una recuperación de la dignidad y competencia profesional a través de fondos adicionales en la Tercera Vía, la retención y en muchos casos aumento de presiones de rendición de cuentas basadas en el mercado los llevó a estar más limitados y controlados que nunca” (Shirley et al., 2013, p. 10).

Ante esto, Hargreaves y Shirley (2012), haciendo uso del conocimiento acumulado tras años de experiencias e investigaciones, van un paso más allá y plantean una cuarta vía para llevar a la educación a un nivel de calidad y equidad, la que debe ofrecer la oportunidad de acceder a un sistema democrático, participativo y equitativo

(Figura 3. La cuarta vía. La cuarta vía de Hargreaves y Shirley se basa en seis pilares que sustentan su teoría del cambio, los denominan *seis pilares de propósitos y alianza*:

1. Visión inspiradora e inclusiva,
2. Profundo compromiso público,
3. Logros mediante la inversión,
4. Responsabilidad educativa corporativa,
5. Estudiantes como parte del cambio,
6. Enseñanza y aprendizaje cocientes (pp. 113-114).

Esta idea se plantea como una alternativa, que debería ser el nuevo camino de las reformas y cambios en educación. Con un énfasis en la democratización del sistema con el fin de construir consensos respecto de los cambios en las políticas, con una visión menos autocrática y más participativa. Para implementar un proceso de cambio de este tipo y, a gran escala es necesario modificar una serie de factores relacionados con la docencia, formación inicial y continua, condiciones laborales y salariales, que permitan tener profesores de alta calidad y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí son pertinentes tres principios de profesionalismo: a) profesores de alta calidad, b) asociaciones positivas y con poder y, c) comunidades de aprendizaje en vivo. En definitiva, esta vía del cambio propone una perspectiva del trabajo y formación de los docentes colaborativa y flexible acorde a las necesidades de cada escuela.

Esta vía construye comunidades profesionales poderosas, responsables y vivas, una profesión que se autorregula pero que no se absorbe o busca solo sus propios fines o intereses. Aquí los profesores se definen y persiguen altos criterios y objetivos compartidos, y mejoran aprendiendo continuamente mediante redes, de la evidencia y los unos de los otros (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 157).

En la teoría de la cuarta vía, no es la intención que todas las escuelas actúen de la misma forma, imponiendo desde arriba lo que se debe hacer, por el contrario, se debe guiar desde arriba, también es preciso tener una causa común, pero que tenga en cuenta los diversos contextos de trabajo. Para esto, es importante trabajar con las personas capacitadas y con líderes con las capacidades para iniciar y guiar los procesos de mejora que se mantengan en el tiempo, haciendo el cambio sostenible, más allá de un hecho puntual o intervención episódica. En esta línea, Hargreaves y Shirley (2012, p. 42) plantean los denominados catalizadores para la coherencia: “a) Liderazgo sostenible, b) Redes integradoras, c) Responsabilidad por encima de la rendición de cuentas y, d) Diferenciación y diversidad”.

Figura 3. La cuarta vía.



Fuente: Hargreaves y Shirley (2012, p. 112)

El enfoque de la cuarta vía retoma la importancia y el papel central del docente, como responsable de las decisiones pedagógicas con una formación sólida y comprometida con la tarea educativa. En este sentido, el denominado informe McKinsey³ (Barber y Mourshed, 2008), reafirma la necesidad de dotar a los sistemas educativos con profesionales con una alta calidad en la formación, en la revisión de los factores que hacen a unos países exitosos en el ámbito educativo, aparecen tres cosas que han implementado con éxito:

- Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
- Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción).
- Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes) (Barber y Mourshed, 2008, p. 14).

En definitiva, las reformas educativas deben poner el foco en diferentes factores que, según la literatura, puedan generar los resultados de calidad y equidad que toda nación espera. Liderazgo sostenible, responsabilidad profesional por sobre la rendición de cuentas, menos estandarización, más redes profesionales de trabajo como una iniciativa para la formación continua, parecen ser las claves sobre las que se debe

³ En este informe se reporta el estudio y análisis de 25 sistemas educativos con alto rendimiento, con el objetivo de observar que hace que los países con mejor desempeño en las pruebas nacionales e internacionales logren esos buenos resultados.

actuar. Priorizar en estos factores, permitirá movilizar la capacidad internas de las escuelas para el cambio y la mejora (Bolívar, 2008).

1.3. El cambio en educación.

Referirse al cambio en educación es una tarea un tanto compleja, ya que pareciera que es algo eterno, siempre está presente en los discursos de los políticos y gobernantes, en las investigaciones de académicos y propuestas de reformas de los expertos. En palabras de Fullan (2002a, p. 15) “por un lado tenemos la constante e incluso creciente presencia de la innovación y la reforma educativa. No es exagerado decir que el cambio es endémico de la sociedad posmoderna. Sin embargo, por otro lado, tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador”. Desde el punto de vista de los educadores está la percepción de la constante presión por instalar cambios e innovaciones. Por otro lado, los promotores del cambio (políticos, académicos, formadores, entre otros) visualizan que los cambios tienen escasa incidencia en las escuelas y especialmente en las aulas (Rodríguez, 2000). Son numerosos los autores que se han encargado de estudiar el cambio en educación (Ball, 1989; Fullan, 2002a, 2002b, 2003; Hargreaves, Earl, Moore, y Manning, 2002; Hargreaves, 2003; Hargreaves y Fink, 2004; Popkewitz, 1994; Shirley, 2011; Wrigley, 2013; etc.). De los estudios de estos autores han surgido diferentes líneas para investigar factores que obstaculizan y facilitan el cambio, impacto del cambio en las escuelas, ideologías detrás de los intentos de cambios (Wrigley, 2013), entre otros temas que han servido para entender este fenómeno tan recurrente. También, es preciso aclarar y definir lo que se entiende por cambio educativo y diferenciarlo de otros conceptos que parecieran tener el mismo sentido, pero que tienen significados distintos.

Las definiciones del concepto de cambio tienen, necesariamente, un origen en el estudio de los cambios sociales y, poseen distintos alcances dependiendo del contexto en el que se utilice. En este sentido, las particularidades del campo educativo han obligado a contextualizar el concepto a la realidad de las organizaciones educativas. En este sentido, una definición actual del cambio en educación nos la entregan Gairín y Rodríguez-Gómez (2011, p. 32): “Las modificaciones que se dan en una realidad concreta podemos calificarlas de *cambio*, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes”. También es interesante el aporte que hace Murillo (2002) que, a partir de la revisión bibliográfica, muestra las definiciones de los

conceptos de cambio, innovación, reforma y mejora en educación, lo que permite visualizar claramente las particularidades y los usos que se le dan a cada uno en el campo educativo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Definiciones de cambio, innovación, reforma y mejora.

Cambio	Cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas).
Innovación	Proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, y cuyo lugar “natural” es el aula.
Reforma	Aquel cambio en el sistema educativo, intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar; que ha emanado del Estado o de alguna autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna normativa de orden superior (Eurydice, 1997, p. 7)
Mejora	Un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente (Van Velzen et al., 1985, p. 48)

Fuente: Murillo (2002).

Fullan (2002a, 2003, 2004), considerado como uno de los autores de más renombre en el estudio del cambio en el campo educativo, habla de éste en forma más genérica, refiriéndose a los componentes y factores que afectan el cambio en la escuela, más que a una definición específica y diferenciadora, es así como se puede apreciar en sus obras que habla de cambio e innovación indistintamente. A partir de la auto-revisión que hace el autor de su larga trayectoria en la investigación sobre éste campo, Fullan (2002) indica que su estudio del cambio educativo ha pasado por tres fases: 1) La década de la implementación (1972-1982), 2) la década del significado(1982-1992) y 3) la década para la capacidad para el cambio (1992-sigue). Lo significativo es que permite visualizar lo que ha sucedido a lo largo de las diferentes décadas y revisar si se han realizado avances en la materia.

La década de la implementación, está caracterizada por una alta inversión económica para iniciar procesos de cambio, aunque con poco impacto en la escuela, esto debido a que las innovaciones son planificadas por expertos y luego llevadas a las escuelas para que éstas las adopten, considerando a los integrantes de las organizaciones escolares como agentes pasivos del proceso de cambio. En la década del significado, la preocupación es poner en el centro del cambio a los docentes, directivos, padres y estudiantes como agentes del proceso de mejora, pasando de la instauración de las

innovaciones desde el exterior a generar procesos de cambio en conjunto con la escuela. La tercera etapa, está marcado por una sociedad compleja que presiona a las organizaciones escolares a la generación de procesos de cambios que chocan con la propia complejidad de las escuelas, por lo tanto propone que, para iniciar estos procesos, se deben crear las condiciones en las escuelas para “desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y el grupo” (Fullan, 2002, p. 9).

Una de las aportaciones de Fullan (1993, 2004) para comprender el proceso de cambio educativo, *son las ocho lecciones básicas del cambio*, donde plantea que se ha de configurar un nuevo paradigma que permita entender los procesos educativos en una sociedad compleja y dinámica, posteriormente, como producto de las nuevas investigaciones y, a las experiencias de trabajo en distintos contextos educativos, el autor realiza una nueva propuesta con las ocho lecciones del cambio complejo.

Tabla 5. Las ocho lecciones del cambio.

Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio (Fullan 1993)	Las ocho lecciones para el cambio complejo (Fullan, 2004)
Lección 1 Lo importante no se puede imponer por mandato (cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)	El propósito moral es complejo y problemático.
Lección 2 El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)	Las teorías del cambio y las teorías de la educación se complementan
Lección 3 Los problemas son nuestros amigos (Los problemas son inevitables y o se puede aprender sin ellos)	El conflicto y la diversidad son nuestros amigos.
Lección 4 La visión y la planificación estratégica son posteriores (La visión y la planificación prematura deslumbran)	Hay que entender lo que significa operar al borde del caos.
Lección 5 El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo (No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)	La inteligencia emocional provoca y contiene la ansiedad.
Lección 6 Ni la centralización ni la descentralización funcionan (Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)	Las culturas de colaboración provocan y contienen la ansiedad.
Lección 7 Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)	Hay que atacar la incoherencia. La conectividad y la creación de conocimiento son cruciales.
Lección 8 Todas las personas son agentes de cambio (El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)	No existe una única solución: hay que elaborar las propias teorías y actuaciones con espíritu crítico.

Fuente: adaptado de Fullan (1993, 2004).

En la Tabla 5 se exponen las dos propuestas de Fullan (1993, 2004), en la primera columna las ocho lecciones planteadas en su libro “las fuerzas del cambio” y, en la segunda columna la actualización de estas lecciones propuestas en el libro: “las fuerzas del cambio, la continuación”. Las lecciones que plantea Fullan, se basan en la necesidad de buscar una nueva forma de entender cómo se desarrolla el cambio educativo, es así como en la primera propuesta se plantea en clave de un nuevo paradigma del cambio, evidenciando la emergencia de dejar atrás formas burocráticas de trabajo en las organizaciones educativas, donde el cambio sólo tiene una dirección, de arriba abajo. La base teórica del planteamiento de Fullan es la teoría de sistemas, donde es necesario ver a la organización educativa como un sistema vivo y complejo, donde no es posible iniciar un proceso de cambio sin tener en cuenta la totalidad de las estructuras y los agentes de la escuela.

(...) el objetivo es adquirir el hábito de experimentar y considerar los procesos de cambio como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos. A medida que desarrollamos un lenguaje de sistema no lineal, surge una nueva forma de pensar sobre el cambio (Fullan, 1993, p. 35).

Pero estos planteamientos no están exentos de críticas, López (2003) manifiesta que, aunque son buenos consejos prácticos respecto de cómo gestionar una organización, no se aprecia un sustento teórico claro y desarrollado en las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio:

Estos consejos para la práctica están pidiendo a gritos el auxilio de un marco más sólido que los sostenga, ya que con toda razón podemos pensar que si son buenos como consejos, la teoría que los sustenta ha de ser razonablemente buena para comprender la porción del mundo que toma en consideración (López, 2004).

Las ocho lecciones para el cambio complejo (segunda columna de la tabla 5), tienen una importante influencia de la denominada “creación de conocimiento en las organizaciones”. Es así como actualiza su propuesta y entiende que el cambio en las organizaciones escolares no puede estar separado de creación de conocimiento. Aquí Fullan (2004) manifiesta que:

La creación de conocimiento no consiste en adquirir las mejores prácticas o productos. Se trata de poder generar y aprender nuevas ideas. Es, en otras palabras, una proposición de cambio complejo que, como ya se ha dicho, es difícil. No podemos entender ni pretender dominar las fuerzas del cambio hasta que no encontremos el modo de aumentar la capacidad de incorporar nuevas ideas (p. 29).

La creación y gestión del conocimiento y las organizaciones que aprenden se han transformado en un ámbito de estudio importante en el contexto educativo. Rodríguez-Gómez (2009, p. 29) indica que la gestión del conocimiento consiste en un: “conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo”. Esta perspectiva, se visualiza como una forma donde el cambio en las escuelas tome un nuevo giro y, centrar los esfuerzos en la propia institución como el lugar donde se tienen que gestar y desarrollar este tipo de procesos, tomando como base los conocimientos que posee la propia institución. Pero, esto no es fácil de trabajar, es preciso que en primer lugar se generen las condiciones, tanto de estructura organizativa con espacios y tiempos que permitan hacer fluir el conocimiento y las ideas entre los miembros de la escuela, también es necesario contar con gestores del conocimiento con las habilidades para desarrollar acciones tendientes a hacer visible el conocimiento y transformarlo en nuevos aprendizajes aplicables al contexto de trabajo. En este sentido, es interesante el aporte de Gairín (1999) que plantea el modelo de estadios de desarrollo organizativo, que puede ser de gran utilidad para conocer la situación en la que se encuentra la escuela para iniciar procesos de cambio.

Igualmente interesante, es el aporte que realiza Coronel (1996), que desarrolla un revisión de la literatura sobre el cambio y, manifiesta que las características principales y diferenciadoras del concepto, es que este es procesual, evolutivo y afecta las diferentes dimensiones de la organización escolar. Coronel (1996, pp. 44–45) identifica tres dimensiones del cambio educativo:

- a) Dimensión social: el cambio educativo como proceso social, político, ideológico y cultural es tributario del momento histórico del cual surge, en el que adquiere toda su significación y potencialidad explicativa y al cual sirve.
- b) Dimensión institucional: Pensar el cambio desde categorías institucionales supone reconocer la impronta personal de cada centro, con sus rasgos, con su cultura peculiar, en la configuración de un modo de trabajar con él, de darle un determinado sello personal y, a la vez, en la forma de quedar afectado por el propio cambio.
- c) Dimensión personal: El cambio debe conceptualizarse como proceso de aprendizaje personal que se realiza en primer lugar por los individuos. Se trata de una experiencia

fundamentalmente personal en la que cada persona reacciona de forma significativamente diversa utilizando un repertorio de respuestas de diversa naturaleza. Por tanto, es necesario contemplar la significación subjetiva del cambio.

Entender un proyecto desde la perspectiva sistémica y como un proceso, donde los resultados son a largo plazo y parten por cambios profundos, relacionados con la modificación de hábitos, costumbres organizacionales y el pensamiento pedagógico, es una tarea importante, pero a la vez difícil, ya que se ha instalado en la cultura educativa, de algunos países, una forma de buscar la calidad que va exactamente en sentido contrario y que buscan resultados a corto plazo. También el cambio genera incertidumbre y tensión entre los miembros de la escuela, especialmente cuando es producto de la presión de reformas estatales o impuesto desde la administración, sin tener en cuenta la dimensión institucional y personal (Coronel, 1996). Cuando esto ocurre, la tendencia es desarrollar procesos de cambio más burocráticos y demasiado dependientes de agentes externos a la escuela, ante esto Gather (2004) manifiesta que, los actores de la educación están en una constante contradicción, que son la “(...) necesidad de estabilidad y la necesidad de cambio (...) No cabe duda que la opción por el cambio les llevará a valorar la flexibilidad y la negociación, a sacar partido de la incertidumbre y la diversidad”. Por otro lado cuando se busca la estabilidad se tiende a la realización de una planificación detallada, quizás más del tipo burocrática, donde se buscará “una organización del trabajo que le permita limitar los riesgos, formalizar las reglas de funcionamiento y prever y optimizar los recursos disponibles” (p.39). La autora presenta estas dos necesidades de la escuela, que se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6. El continuum entre la necesidad de estabilidad y de cambio.

El equilibrio entre la necesidad de una estabilidad y la necesidad de un cambio: un continuum		
Elementos sujetos a las necesidades respectivas	Necesidad de estabilidad	Necesidad de cambio
Definición de la incertidumbre	Riesgo	Recurso
Normas de conducta	Formalización	Acuerdo
Relación con el tiempo y el espacio	Planificación definitiva	Planificación evolutiva
Definición de las tareas	Modos operativos	Misiones, proyectos
Lógica económica	Eficacia	Eficiencia

Fuente: Gather (2004. p. 39)

La necesidad de estabilidad y de cambio es una constante en educación, influenciada por las sucesivas olas de reformas que pretenden imponer una idea de calidad en las escuelas que lleva a la incertidumbre y a generar resistencias en las organizaciones que son muy difíciles de afrontar, en palabras de Bolívar (2005, p. 3):

“(…) se pretende favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio –en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio– que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia”. El cambio es un proceso largo, en el que intervienen una serie de factores, no es lineal, ya que, de acuerdo las circunstancias y a las dinámicas propias de las escuelas, este puede modificar su trayectoria, por lo tanto también es permeable a lo que suceda al exterior, a la desvinculación o inclusión de docentes o directivos, y de nuevos agentes que pueden hacer modificar el trazado establecido de la planificación del cambio. Sin embargo, se pueden identificar cinco etapas que sigue un proceso de esta naturaleza en las escuelas, esta son:

1. un primer momento de **iniciación** por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico;
2. seguido por instancias de **planificación** que definen el sentido y los pasos que se darán;
3. una fase de **implementación** por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;
4. tras el cual será necesario un periodo de **reflexión o evaluación**; y, como resultado de ello,
5. la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de **institucionalización** de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces. Murillo y Krichesky, 2012. p. 28).

Retomando los planteamientos de Fullan (2002a, 2004) respecto a las lecciones del cambio y la visión de Hargreaves (2002, 2012), es necesario centrar los esfuerzos en las escuelas, evidentemente teniendo en cuenta el contexto y las condiciones sociales del país. En particular, en las escuelas aparecen como factores importantes a tener en cuenta, la cultura organizacional, el liderazgo, la gestión del currículum, la formación continua del profesorado, entre otros, para iniciar y sostener procesos de cambio y mejora en la organización educativa. Para implementar la idea de cambio esbozada en los párrafos anteriores, en primer lugar se deben solucionar problemáticas que aparecen como resistencias, como son: tiempo y espacio a los docentes para la reflexión pedagógica, ya sea en la forma de comunidades de aprendizaje o equipos profesionales de trabajo, disminuir el número de estudiantes por docente, mejorar las condiciones laborales de los profesores, directores con capacidades para adaptar su estilo de liderazgo de acuerdo a las condiciones de la escuela. Por parte de la administración escolar, dotar de mecanismos de apoyo a las escuelas para iniciar, implementar, evaluar

y retroalimentar los proyectos de cambio y mejora, especialmente en los entornos más desfavorecidos.

En definitiva, es necesario que los creadores de políticas educativas encuentren los mecanismos para hacer que las reformas sean lo suficientemente flexibles, con el propósito que las escuelas puedan implementar cambios que realmente vayan en la dirección de la calidad y la equidad educativa, encontrando el equilibrio entre las estrategias de cambio de *arriba – abajo* y *abajo – arriba*, teniendo presente la multiplicidad de factores que intervienen en la escuela, y las realidades de cada una, así lo mencionan Hargreaves et al., (2001) “Quienes diseñan y administran la política educativa a menudo infravaloran, pasan por alto o se olvidan de las dificultades de la implementación del cambio” (p. 127).

Las estrategias de asesoramiento a la escuela parecen ser un nexo entre las propuestas de las reformas y los cambios en los centros educativos, pero el cambio y las mejoras generadas en las escuelas producto de procesos de asesoramientos externos, no tendrán valor ni sentido si no se institucionalizan y no se mantienen en el tiempo. Ante esto, es necesario generar las condiciones para la sostenibilidad de los cambios.

1.4. Sostenibilidad de los cambios.

El concepto de sostenibilidad ha tomado fuerza en el ámbito educativo, ya que se evidencia que muchos intentos de cambios y reformas han quedado en el camino, sin trascender en el tiempo, e incluso sin oportunidad de implementarlos (Adelman y Taylor, 2003; Hargreaves y Fink, 2006), en este sentido surge este concepto y, se ha propuesto como una pieza clave para el cambio y la mejora en las escuelas (López-Yañez, 2009, 2010). La definición del término “sostenibilidad” tiene un origen basado en el contexto ambiental, desde donde se ha reutilizado para adaptarlo al ámbito educativo. Fullan (2007, p. 100), plantea que: “la sostenibilidad implica transformar el sistema de manera que las condiciones y la capacidad para la mejora continua queden incorporadas en los tres niveles de la reforma (La escuela, el distrito y el Estado)”. Hargreaves y Fink (2006, p. 46) entienden el concepto de sostenibilidad de la siguiente forma: “El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el

tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro”

Para conseguir cambios sostenibles, Fullan (2004) propone ocho elementos para la sostenibilidad, en esta misma línea Hargreaves y Fink (2006) han desarrollado los siete principios para que el cambio sea sostenible.

Tabla 7. Principios y elementos para la sostenibilidad de los cambios.

Fullan (2004) Ocho elementos de la sostenibilidad	Hargreaves y Fink (2006) Siete principios para el cambio y mejora sostenible
Servicio público con un propósito moral	Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia.
Compromiso con el cambio en el contexto en todos los niveles	Longitud. El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo
Capacidad de desarrollo mediante redes	Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden.
Nuevas relaciones verticales que son co-dependientes que abarcan tanto la creación de capacidades y rendición de cuentas	Justicia. El cambio y la mejora sostenibles no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo
Aprendizaje profundo	Diversidad. El cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad cohesiva
Compromiso con los resultados a corto y largo plazo	Recursos. El cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen
Energización cíclica	Conservación. El cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor
Apoyo de los líderes	

Fuente: adaptada a partir de Fullan (2004) y Hargreaves y Fink (2006).

Para propiciar el cambio sostenible en las escuelas, es necesario dejar de lado estrategias de cambio mecánicas, donde la imposición de planes de mejora estandarizados y, con la excusa de haber sido probados en otros contextos, se aplican sin una mirada a la realidad de la organización, Hargreaves y Fink (2006, p. 49) plantean que: “Es imposible conciliar la auténtica búsqueda de la mejora sostenible con un modelo mecánico certero de cambio descendente dirigido a alcanzar objetivos a corto plazo y a conseguir resultados inmediatos”.

Evidentemente que la formación del profesorado es un elemento fundamental para el cambio sostenible, aquí entran en juego las diferentes estrategias puestas en práctica para trabajar esta formación, en este sentido es central el desarrollo de competencias en los docentes y directivos (Murillo y Krichesky, 2012) que permitan

que los cambios impulsados se mantengan una vez retirados los recursos o apoyos para implementarlo. La cultura organizacional y el liderazgo también juegan un papel importante en la corriente del cambio sostenible. Una escuela con una cultura organizacional donde el trabajo colaborativo entre los miembros de la organización y donde se propicie la creación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998), como una estrategia de mejora, tendrán bastante camino recorrido hacia el cambio y la mejora sostenible. Hargreaves y Fink (2006) también destacan la memoria de la organización como un factor importante, esto es, utilizar los aprendizajes de las estrategias que se han desarrollado en el pasado como un activo para las nuevas propuestas de cambio, desechando lo que no sirve e incluyendo aquello relevante para el futuro:

Las estrategias del cambio sostenible en la escuela mantienen viva la memoria colectiva gracias a la recopilación de archivos de gran calidad, al almacenamiento de fotografías digitales y otro tipo de memorias visuales, a la participación en rituales de celebración en los que se ensalza a aquellos que ya se han marchado o retirado, y a la implicación en la narración de historias que contribuyen a rescribir los mitos y valores propios del centro (Hargreaves y Fink, 2006, p. 52).

Es importante, como lo menciona Murillo y Krichesky (2012), que se trabaje en el plano de las ideas y los valores, ya que se precisa de una cultura organizacional orientada al cambio y la mejora permanente. Estos autores, se refirieron a la institucionalización de los cambios como la última y la más complicada de las fases del cambio en las escuelas, indican que algunos de los factores que pueden favorecer la institucionalización en la cultura de la escuela son:

- Los docentes consideran los métodos utilizados eficaces y están satisfechos con el proceso y los resultados. Están motivados a seguir por la senda del cambio.
- La dirección mantiene una visión y apoya con claridad el cambio. Se muestra abierta a las innovaciones, incentiva a los profesores a tomar riesgos e incita a probar cosas nuevas.
- Se avanza hacia la creación de una cultura profesional de aprendizaje, es decir, se crea una cultura que estimula el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo, en el marco de una estructura en la cual tenga lugar ese desarrollo a través de la colaboración y el apoyo mutuo.
- Las nuevas prácticas que han sido objeto de valoración positiva se integran en las rutinas escolares, de tal forma que no supongan un esfuerzo añadido a docentes o a estudiantes (Murillo y Krichesky, 2012, p. 40)

Como se aprecia en estos factores, es importante que los cambios tengan significado para los docentes, que la dirección ejerza un liderazgo que impregne a la organización de una cultura coherente con el plan de cambio, en definitiva, se debe

entender el proceso desde un punto de vista sistémico, donde las propuestas con claro carácter de estandarización y de imposición tienen poca cabida.

En la investigación desarrollada por López-Yáñez (2009, 2010) respecto de la sostenibilidad de las innovaciones en diez escuelas de España, se identificaron una serie de factores que influyen sobre la sostenibilidad de la innovación: “contexto y orígenes de la innovación, liderazgo, la práctica de la innovación, el clima o ambiente escolar, la cultura organizativa, y las relaciones externas y la política de captación de recursos” (López-Yáñez, 2009, p. 53). El autor concluye en su estudio que, si bien ninguno de estos factores por sí sólo es clave para la sostenibilidad, se observó que las escuelas utilizan combinaciones de dicho factores para lograrla. Se detectó que el liderazgo era, principalmente distribuido, donde los liderazgos formales (directivos) se apoyaban en los líderes informales, el consenso en torno a los proyectos de cambio primaba frente a la utilización de una base ideológica o alguna teoría para apoyar el cambio. También, el clima satisfactorio para el trabajo de los docentes, así como una cultura en la que los profesores eran animados a asumir riesgos y a experimentar con nuevas estrategias de enseñanza, aparecen como factores que favorecen la sostenibilidad.

En el contexto chileno, González y Bellei (2013) desarrollaron un estudio en cuatro escuelas que recibieron asistencia técnica educativa con el objetivo de observar la sostenibilidad de los cambios impulsados desde el exterior. Los autores identificaron una serie de características que permitían a las escuelas sostener, o no, los cambios y los asocian con dos tipos contrastantes de mejoramiento escolar: mejoramiento poco profundo o superficial y un mejoramiento profundo y multidimensional:

- a) 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.
- b) 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 (González y Bellei, 2013, p. 62).

Como se ha visto, la sostenibilidad depende de una serie de factores que, interrelacionados, provocan efectos en las escuelas que posibilitan mantener los cambios. El liderazgo y la cultura organizacional, surgen como variables relevantes, aunque no son los únicos, pero al parecer, son la base para el desarrollo de procesos exitosos y sostenibles. Nuevamente, las estrategias aisladas o esporádicas, aparecen como factores poco favorecedores.

1.5. Cultura organizacional como base del cambio en la escuela.

Son diversos los estudios y autores que se han referido a la cultura organizacional (CO) como eje y base de todo cambio en una institución (Robbins y Judge, 2013; Senge, 1990) y, en el caso particular del ámbito educativo, ha tomado fuerza este campo de estudio con el objetivo de explicar las resistencias y facilitadores de los procesos de cambios en las escuelas. Sin duda, que referirse a este concepto resulta un tanto complejo, ya que ha sido utilizado en diferentes áreas del conocimiento y, más complejo es llegar a una definición exclusiva para cada área donde se utiliza la cultura organizacional. En este sentido Tomàs, Mas, y Jofre (2008), indican que, de acuerdo a los diversos estudios respecto al tema, se ha llegado a cierto grado de acuerdo en que existen dos perspectivas que han influido en el concepto de cultura organizacional: “la que observa directamente el comportamiento, lenguaje y uso de los objetos materiales en los miembros de la institución; y una segunda, que es la que se refiere a las ideas, valores y creencias que los miembros pueden tener en común” (p. 48).

A partir de lo mencionado, a continuación se hará un acercamiento al concepto de cultura organizacional, con una breve revisión del surgimiento del estudio de este fenómeno en las empresas, para pasar, posteriormente, a las definiciones y estudios que se han realizado en el contexto escolar. Conviene mencionar que, para este trabajo, se incluye el concepto de liderazgo como parte constituyente de la cultura organizacional, entendiendo que el estudio del liderazgo necesitaría un amplio espacio para poder abordarlo en profundidad, dado la importancia que ha adquirido en educación. Sin embargo, se presentará brevemente, las definiciones del liderazgo y la relación de dependencia mutua entre éste concepto y la cultura organizacional en la escuela.

No es menester de este apartado hacer un repaso exhaustivo del concepto de cultura, aunque, evidentemente, la cultura organizacional como término y ámbito de

estudio, tiene una raíz en las investigaciones y conceptualizaciones que han realizado, especialmente, antropólogos y psicólogos del término *cultura*, y aquí es preciso mencionar el aporte de Geertz (1981), respecto de este concepto, que manifiesta que:

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.

El carácter simbólico de la cultura es lo que prima en las aportaciones de Geertz, la interpretación de símbolos, rituales, creencias, valores de un determinado contexto son los elementos que permiten distinguir la cultura: “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos” (Geertz, 1981, p. 26).

El concepto de cultura organizacional tiene elementos de los planteamientos de Geertz, llevándolo a la vida de las instituciones, con algunos matices, evidentemente, ya que Geertz habla de cultura desde los estudios etnográficos de pueblos y comunidades. En las organizaciones, ha tomado fuerza la cultura organizacional por el estrecho nexo que se ha detectado en los estudios de las empresas entre este concepto y el rendimiento de la empresa y de los empleados. El interés por el estudio de la CO, tiene, a grandes rasgos, dos motivos: teóricos y prácticos (Sánchez, Tejero, Yurrebaso y Lanero, 2006). Respecto de las motivaciones prácticas, está la gran evolución que tuvo la industria japonesa frente a la crisis de la industria norteamericana, ante lo cual se atribuía el éxito del modelo japonés a las características de su cultura. Y, desde la vertiente teórica: “muchos académicos e investigadores tomaron como interés el estudio de la cultura para entender mejor la vida organizacional y la relevancia de dicha cultura en el rendimiento de la organización” (Sánchez et al., 2006, p. 376). Un planteamiento similar es el de Schein, (1990), indicando que este concepto es relativamente reciente, sin embargo términos como normas de grupo o clima, han sido utilizados por psicólogos durante mucho tiempo. El mismo autor además indica que lo que ha impulsado el concepto hacia el frente ha sido interés por tratar de explicar el menor desempeño de algunas compañías frente a otras de mejor rendimiento en diferentes sociedades.

En cuanto a las definiciones de CO, están influidas por el interés en el que se enfocan los investigadores de diferentes áreas, desde la psicología se centrarán más en las personas y sus comportamientos que en las dinámicas organizacionales, desde la sociología se entiende la cultura organizacional como: “el conjunto de valores, creencias y actitudes compartidas por una sociedad, a partir de los cuales se configuran y desarrollan determinados tipo de cultura y de relaciones sociales que la definen e identifican” (Sánchez et al., 2006, p. 384). Estos autores realizan una interesante revisión de las definiciones de CO elaboradas por investigadores desde distintos paradigmas, las que se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Definiciones de cultura organizacional.

Autores	Definiciones
Schein, 1990	Sistema de valores y creencias influido por las estructuras de las organizaciones, la tecnología y el entorno para producir normas de pensamiento y acción que son compartidas por todos los miembros de la organización.
Pettigrew (1979)	Conceptos implicados en el mismo “simbolismo”, “mito” o “ritual”, que pueden utilizarse en el análisis de las organizaciones con el objetivo de ayudar en el estudio del comportamiento organizacional.
Peiró (1990)	El sistema de creencias y asunciones de una organización, las interpretaciones de lo que ocurre en ellas y de otros fenómenos relevantes.
Van Maanen y Barley (1985)	La intersección de los sistemas interpretativos de las subculturas organizacionales insertadas en la cultura dominante.

Fuente: Adaptado de Sánchez et al., (2006).

Por su parte, French y Bell, (1996) desde la teoría del desarrollo organizacional definen la cultura organizacional como “los valores, hipótesis y creencias que tiene en común los miembros de la organización y modelan la forma en que perciben, piensan y actúan” (p. 5).

Es evidente que intentar abarcar todo lo que se ha investigado y escrito respecto de la CO requeriría de un estudio más amplio y específico respecto a este tema, pero no es el objetivo de este trabajo, más bien, se ha intentado dar una visión general respecto de los inicios del concepto y algunas definiciones, las que actúan como preámbulo para introducirnos en lo que se refiere a la CO en el ámbito educativo, que, sin duda, utiliza las conceptualizaciones presentadas para adaptarlas al campo de estudio de la organización escolar y que se presentan a continuación.

1.6. Cultura organizacional en los centros educativos.

Una vez hecho el acercamiento al concepto de cultura organizacional, corresponde revisar este término en el ámbito educacional, ante esto, resulta un tanto complicado llegar a una definición exclusiva para el contexto de las instituciones escolares, ya que siempre está matizado por el origen en los estudios del desarrollo organizacional en el ámbito empresarial (Shein, 1990), pero los autores han adaptado este concepto desde distintos paradigmas para estudiarlo y conocer la variables que permitan investigar las organizaciones educativas y proponer planes que aporten al desarrollo organizacional de los centros (Gairín, 1996). En el contexto de la instituciones escolares, la CO se ha utilizado como un factor importante en el estudio del cambio en las escuelas (Bolívar, 1993), a través del cual es posible visualizar las dinámicas que se dan entre los integrantes de una organización escolar, lo que a su vez permite visualizar la resistencias y facilitadores del cambio. Por este motivo, es también un factor importante a considerar en este estudio, ya que, se entiende a los sistemas de apoyo externo a las escuelas como propiciadores de cambios y, como ya se mencionó, el cambio debe pasar obligatoriamente por la cultura organizacional de las escuelas. Es así, como en las siguientes líneas se realiza un breve repaso por las definiciones, tipologías y estudios de la CO en educación.

1.6.1. Acercamiento al concepto de cultura organizacional en educación.

Gairín (1996) menciona que existen dos conceptualizaciones para el término cultura, los que han realizado “antropólogos/sociólogos y estudiosos de esos campos y, por otra, literatos y artistas (p. 366). Siguiendo con las conceptualizaciones que realiza este autor agrega que desde la perspectiva antropológica/sociológica:

La cultura se identifica con el conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan un determinado grupo social. Su expresión a través de rituales, ceremonias, imaginería o símbolos sirve para unir al colectivo, reforzar las interacciones personales y dar apoyo social. (Gairín, 1996, p.366)

Desde la perspectiva de literatos y artistas:

La cultura se asimila a un conjunto de manifestaciones que tiene valor en y por sí mismas y que son conocidas genéricamente “*artes*”. Aborda, por tanto, manifestaciones de ámbitos como la pintura, música, ballet, ópera, grabado, poesía, literatura, arquitectura, escultura y otras manifestaciones de la expresión artística y creativa. (Gairín, 1996, p.366)

López (1996) indica que existe un acuerdo básico para comprender el concepto de cultura organizativa: “En líneas generales se trata del conjunto de significados, creencias, expectativas, normas sociales y pautas de comportamiento que los miembros de la organización o un grupo de ellos comparten” (p. 93). Además, agrega este autor, que carecemos de un vocabulario básico para hablar de una cultura en particular.

Son numerosas las definiciones que han realizado diverso autores respecto de la CO en el contexto educativo, Armengol (1999) da cuenta de esta diversidad de autores en la revisión y descripción que realiza de este concepto, en la Tabla 9 reproducimos la aportación de esta autora.

Tabla 9. Diferentes definiciones de cultura organizacional escolar.

Autor/es	Definiciones
Kilman et al., (1986); Schein, (1988)	Hablar de cultura escolar significa, de entrada, sostener que la escuela no es sólo aquello que se ve, sino que es subyacente a la acción de sus miembros ya que existe todo un sustrato de valores, normas, creencias, mitos, suposiciones tácitas, etc., sobre la organización y su funcionamiento que da sentido y razón de ser a todo lo que pasa.
Fontán (1998)	Hablar de cultura escolar es reconocer que en cada escuela hay una estructura organizativa, formas de interrelación, prácticas de actuación, y sistemas de creencias y valores que son particulares, que conforman una manera de hacer, una realidad de significados peculiares e idiosincrásicos. De esta manera, todo y que se admite la existencia de rasgos comunes a todas las escuelas, se subraya la peculiaridad propia de cada una. Por tanto, no caben generalizaciones a este nivel, ni hay lugar para propuestas de cambio estandarizadas que ignoran la peculiaridad de cada una.
Rossman, Corbett y Firestone (1998)	La cultura de la organización tiene dos grandes facetas. La primera es que la cultura describe como son las cosas, interpreta los sucesos, conductas, palabras y actos, dándoles un significado. La segunda faceta es que la cultura también prescribe la manera como la gente ha de actuar, regula normativamente las conductas apropiadas y aceptables en una situación dada. La cultura define lo que es verdad y bueno.
Handy (1998)	Cada organización es diferente. Cada escuela es diferente de otra escuela y las escuelas, como grupos, son diferentes de otros tipos de organizaciones.
Lieberman (1986)	La cultura es la <i>rutinización</i> y regularidades de la vida escolar y las normas asentadas que se desarrollan entre los profesores y que gobiernan su trabajo rutinario.
Beare, Caldewell y Millikan (1989)	El termino cultura escolar se usa para definir esta singular fenomenológica y social de la comunidad organizativa de una escuela, que cuenta con numerosos elementos intangibles (valores, filosofías, ideologías), así como aquellos que son más tangibles y a los que le da una expresión visual y de comportamiento.
Bolívar (1993)	Conjunto de normas creencias y valores compartidos que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; que son aprendidos y/o compartidos por el grupo.

Fuente: Armengol (1999, p. 25)

Desde la perspectiva de Bolívar (2000) la CO configura las acciones al interior de las escuelas y determina las relaciones que se dan entre los integrantes de la organización:

La cultura organizativa se refiere al conjunto de normas, valores, creencias y sanciones, que – fruto de la interacción y negociación entre los miembros – dan lugar al modo como se hacen las cosas en un centro organizativo. Por eso expresa las formas de vida cotidiana del centro y modos como los miembros interpretan la realidad, realizan sus acciones y suelen resolver sus problemas (pp. 133-134).

La CO, como se ha visto, se manifiesta en las acciones que se desarrollan en la organización, Armengol (1999) indica que la construcción de una CO puede nacer desde el acuerdo común de todos los que integran la escuela o, como sucede en la mayoría de los casos, por las ideas, valores y creencias del fundador de la organización. Si llevamos esto a las escuelas (en el contexto chileno), encontramos diferentes instituciones donde la CO está determinada por el tipo de dependencia administrativa de las escuelas, por un lado, las escuelas particulares subvencionadas (concertadas) tienen mayor influencia los dueños en la CO, por otro lado, en las escuelas municipales (públicas) la influencia se da por parte del director del centro.

Como se ha podido observar en las diferentes definiciones, la cultura está compuesta por los valores, rituales, creencias, entre otros, compartidos por el conjunto de la institución que marcan el actuar de cada uno de los miembros, así como también las decisiones que se tomen en distintos momentos y situaciones. También es habitual encontrar referencias al clima organizacional, concepto que en ocasiones es utilizado de forma indiferente para referirse a la CO, aunque hay autores que hablan de dos conceptos que designan aspectos diferentes de una organización (Armengol, 1999). En este sentido y, sin intentar profundizar en el estudio que se ha realizado respecto del clima organizacional, este concepto parece ser un elemento constituyente de la cultura, el cual no necesariamente está anclado en las costumbres de la escuela, sino que se puede dar de forma esporádica, ya sea por dificultades o problemáticas interpersonales, por el liderazgo de un nuevo director, entre otros factores que pueden determinar las relaciones en un determinado espacio de tiempo y que no necesariamente modifica las costumbres de la organización. Al respecto, Gairín (1996) realiza una clarificación que resulta bastante elocuente para entender y diferenciar estos dos conceptos, la cual la realiza a partir del símil del “iceberg”:

La cultura es la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referenciaría más a la parte emergente y visible de la organización. Como es evidente en ambos casos hablamos de visiones diferentes y globales de una misma organización y no dejamos de reconocer sus relaciones intrínsecas. Por otra parte, tanto la cultura como el clima pueden mantener aspectos tangibles e intangibles en función del momento en que nos situemos. (p. 360).

Otro factor, que cobra fuerza en el estudio de la CO y el cambio en educación, tiene que ver con las subculturas de las escuelas, así lo observó Sarasola (2004) en un estudio de la cultura organizacional en centros de España, donde encontró diferencias entre la percepción de la cultura del centro entre los docentes de diferentes titulaciones. También las subculturas se observan a partir de la división curricular de las escuelas, esto es, en los grupos de docentes que imparten materias similares, donde las características propias de cada área de trabajo configuran una forma de hacer y de actuar diferente a las de otros grupos de docentes (Tomàs et al., 2008). Como una forma de resumir las distintas definiciones del concepto de CO, tomamos la aportación de Gairín (2000) respecto de las características de la CO:

- Es un producto procedente de la experiencia grupal y, por consiguiente, sólo localizable allá donde exista un grupo definido y poseedor de una historia significativa.
- Puede ser aplicado a las unidades sociales de cualquier dimensión que hayan podido aprender y establecer una visión de sí mismas y del medio que las rodea.
- Sirve para solucionar situaciones, para comprender la realidad y como marco de referencia del comportamiento de los sujetos.
- Está implícito, es invisible e informal.
- Es el reflejo de la integración de culturas externas (contexto) y de culturas internas (de los diferentes grupos de la organización).
- Está dotado de un universo simbólico (símbolos, mitos, rituales, tabúes, etc.) específico y de un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad.
- Homogeneiza conductas personales.
- Está en la base de la identidad de la organización.

Y, específicamente para la CO en las escuelas manifiesta que las características son:

- Cada centro y cada aula generan su propia cultura.
- La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.
- A pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica.
- La base de la cultura organizacional es, precisamente, el intercambio y la negociación de significados hasta adquirir una serie de ellos que puedan ser compartidos por sus miembros.
- Ciertas características de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros (p. 52).

Son diversos los elementos que componen la CO y, por esto, la dificultad de abordar un concepto tan importante para las escuelas que se ven inmersas en procesos de cambios. En este sentido, pareciera que las estrategias de intervención, de formación o de apoyo desde el exterior a las escuelas, pasan por alto o, no tienen en cuenta la CO de los centros educativos. Es así, como la planificación del cambio es relevante, especialmente cuando se realiza desde el exterior, como es el caso nuestro objeto de estudio, las asistencias técnicas educativas. Esta planificación debiera seguir las cuatro fases del cambio con el objeto de gestionar la modificación de la CO (Tomás, 2003):

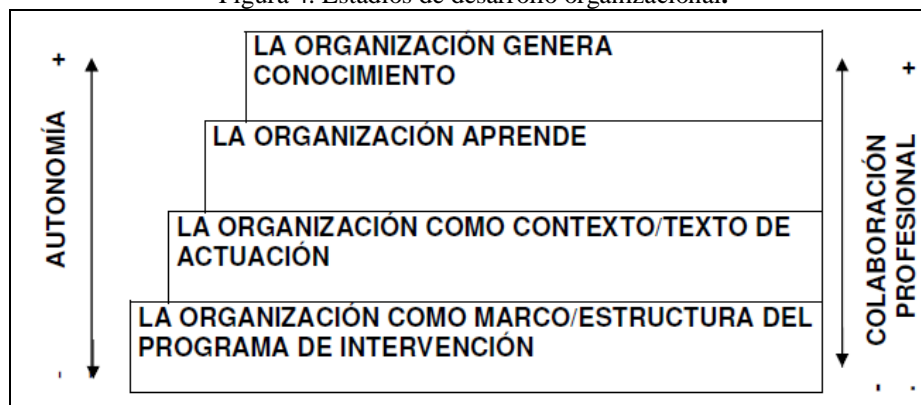
- Fase I: Diagnóstico de las características organizacionales de aquello que hay que transformar.
- Fase II: Elaboración del diseño del cambio. Para ello hay que tener muy presente las resistencias de los implicados en el cambio y prever las acciones que se van a desarrollar para vencerlas.
- Fase III: Realización de lo diseñado. En esta fase es muy importante que los agentes del cambio lleven a cabo la función encomendada en el diseño, de ahí el papel activo de éstos.
- Fase IV: Evaluación (p. 261).

Siguiendo con el planteamiento de Tomàs (2003), quien indica que a partir de un buen diagnóstico, es posible identificar los estadios organizativos, los que se entienden como “la situación que presenta una institución en función de las variables organizativas: Fines, objetivos y metas; Estructuras; Sistema de relaciones” (p. 261).

Un planteamiento similar es el que realiza Gairín (2000), con los estadios de desarrollo organizativos (véase figura 4) para referirse a las organizaciones que aprenden, que permiten situar el estado de una organización con el objeto de plantear una propuesta de cambio o innovación en función de la realidad de la institución. Al respecto el autor plantea que:

Ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan puede tener sentido, siempre y cuando se considere desde la perspectiva descriptiva y no desde la normativa. No se trata tanto de decir cómo deben ser las instituciones educativas como de conocer, a través del análisis de las diferentes propuestas, vías, que podrían o no adoptarse, para el desarrollo organizacional. Desde esta perspectiva hablamos de estadios, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad (Gairín, 2000, p. 34).

Figura 4. Estadios de desarrollo organizacional.



Fuente: Gairín (1999, 2005).

Una organización se puede situar en cualquiera de los estadios, sin la necesidad de haber pasado previamente por uno de ellos. A continuación se presenta una descripción, resumida, de cada uno de los estadios.

La organización como marco estructura del programa de intervención: se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse.

La organización como contexto/texto de intervención: implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense «proyecto institucional», «proyecto educativo», «programa de intervención» u otros, que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

La organización aprende: en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución, algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse

explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución (Gairín, 2000, p. 34-36).

En definitiva, podemos decir que, lo que se busca con el estudio del contexto es conocer la cultura particular de cada escuela con el propósito de establecer un punto de partida para las propuestas de cambio. Hasta el momento se ha visto la CO desde un punto de vista, quizás, más abstracto, en este sentido, no se debe olvidar que la organización está conformada por personas, docentes, que tienen una historia propia y particular y, la tarea de los gestores de la organización es, hacer que todas estas personas trabajen en torno a un objetivo común, de ahí la importancia de la CO. Al respecto Gairín (2000) plantea lo siguiente:

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. (p. 57-58).

Pero, lograr aglutinar a todos los miembros de una institución en una cultura común, no es tarea fácil. Dada la larga historia de reformas con un alto grado de prescripción e imposición de los cambios, los docentes sienten que tienen poca autonomía frente a los cambios que vienen dados por decreto, aquí una cultura de cambio e innovación es difícil de promover, San Fabián (2011) habla de la alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo, lo cual es causado por la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de las escuelas, y plantea que esta perspectiva ha dejado secuelas en la profesionalización de los docentes:

- La identificación de la normatividad con lo legislado.
- La reducción de la inspección a la regulación y el control.
- La derivación de la organización a su gestión.
- La reificación de lo organizativo, de forma que cualquier cambio al respecto pasa por un cambio en la legislación. (San Fabián, 2011, p. 49).

De aquí surgen parte de las resistencias al cambio, y sobre todo la complejidad de una modificación de la cultura organizacional. Es así, como el fracaso constante de las estrategias de cambio se dan principalmente por querer imponerlas y no tener en cuenta que, quienes las deben poner en práctica son personas que tienen una carga valórica y con objetivos personales, por esto el éxito de los cambios estará mediado por las conexiones que tengan los objetivos institucionales con los personales de los

docentes, desconocer esto, intencionalmente o no, no tendrá otro resultado que el fracaso.

Es así como la cultura organizacional es clave y el punto de partida de toda propuesta de cambio, especialmente si son impulsadas desde fuera. Hargreaves, et al. (2001) hablan de cuatro perspectivas en los procesos de cambio en las instituciones, las cuales no deben dejar de tomarse en cuenta para no hacer cuesta arriba la innovación, especialmente a los docentes, estas son: la perspectiva técnica, la cultural, la política y la postmoderna. Respecto a la perspectiva cultural indican que, el éxito de las innovaciones dependerá de la capacidad de comprensión que tengan los docentes de los cambios que se pretenden realizar, agregan que: “la perspectiva cultural de los significados e interpretaciones que los docentes asignan al cambio, de cómo éste afecta e incluso desafía las convicciones de los educadores al igual que sus prácticas, de cómo los enseñantes (individual y conjuntamente) entienden las reformas que han de abordar y del impacto de las mismas en las vidas, experiencias, emociones, creencias e ideas de los profesores” (p.129).

Un tipo de cultura organizacional con un carácter colaborativo, puede llevar a la escuela a un trabajo que integre a todos los miembros en torno a un objetivo común, quizás sea este el camino que deban seguir las asistencias técnicas educativas, como entidades propiciadoras del cambio en las escuelas, ya que el peligro de las asesorías externas es que nuevamente se implementen estrategias de cambio temporales, sin un impacto real y permanente. Bolívar (2000) dice que “no basta, entonces, limitarse a responder de modo adaptativo a las presiones del cambio, requiriendo – en su lugar – una cultura propiciadora de generar nuevos modos de pensar posibilidades. Se trata de promover un cambio en el *ethos* y cultura de la organización”

Por último es necesario mencionar que, en la configuración de una determinada cultura, influye el tipo de liderazgo que se da en la organización, es por esto que se ha venido dando gran importancia a este tema, Gairín (1996) señala que “no es de extrañar que se resalte la importancia de los líderes en la potenciación de un determinado clima” (p. 362).

1.7. El liderazgo en la configuración de la cultura organizacional

En los apartados anteriores se ha mostrado la importancia que adquiere la cultura organizacional en los procesos de cambio, para el caso de nuestro estudio, los cambios impulsados desde el exterior. Pero, la cultura organizacional está íntimamente relacionada con el tipo de liderazgo que exista en la escuela. La siguiente revisión de este concepto se hará centrado en el rol del director de escuelas, ya que partimos de la idea de que, para el buen desarrollo del proceso de asesoramiento externo, el director es quien debe liderarlo y, además actúa como un agente que favorece, o no, la relación de los asesores y su tarea dentro del proceso con los docentes de las escuelas. De esta forma, se mostraran algunas definiciones del concepto y, se hará un breve repaso por las investigaciones que se han desarrollado respecto al tema en cuestión. Es necesario mencionar que, la revisión del liderazgo en este trabajo, no se enfocará en las relaciones del liderazgo y los aprendizajes de los estudiantes, a los que, sin embargo se hará una breve mención.

Algunos de los resultados de las investigaciones dan cuenta de la necesidad de contar con personas que tengan las habilidades y competencias que permitan liderar el cambio desde el interior de las escuelas, promoviendo, facilitando y gestionando la organización escolar con actitudes que favorezcan el trabajo colaborativo, una visión y objetivos compartidos entre los miembros de la escuela y poniendo el foco en un ambiente propicio para el aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los docentes. El liderazgo y su relación con el cambio ha tomado un papel central en los procesos de mejora en las escuelas, así lo demuestra el creciente interés por investigar su influencia en el éxito escolar de los estudiantes (Bolívar, 2011; Fullan, 2011; Leithwood y Sun, 2012; Leithwood, 2009; Mulford, 2006; Murillo, 2006). En este sentido Mulford (2006) indica que:

Los gobiernos en todo el mundo están dedicando más recursos que nunca al desarrollo de líderes en las escuelas. Miembros del mundo de los negocios, siempre entusiasmados con el romance del liderazgo, piensan que los problemas de los colegios coinciden con deficiencias en sus líderes. La comunidad de investigación, finalmente, ha producido una cantidad suficiente de evidencia empírica de calidad para persuadir, a incluso el más escéptico, de que el liderazgo en la escuela es importante (p. 2).

Leithwood (2009), plantea que el liderazgo se ha presentado como un factor central en muchas de las reformas educativas: “El liderazgo escolar es actualmente

objeto de una atención sin precedentes. La agenda de la reforma educacional, en su permanente evolución, parece haber captado que el rol del liderazgo es en sí mismo una importante meta para la reforma y, simultáneamente, un vehículo para que otras cosas sucedan” (p.17). Aunque el concepto de liderazgo ha adquirido una importancia incuestionable en el campo educativo, es necesario precisar que es un tema que tiene su origen fuera del ámbito escolar. Coronel (1996) en su investigación sobre la evolución de este concepto, indica que: “las ideas básicas sobre el liderazgo apenas han cambiado en 90 años, han sido recicladas década tras década en la literatura y el liderazgo ha sido identificado como “buena gestión”, expresión empleada comúnmente para conceptualizarlo” (p. 123). Las primeras investigaciones en torno al liderazgo, fuera del contexto educativo, se realizan alrededor de los años 1930 y 1940, donde se buscaba explicar los distintos estilos con las características personales de los líderes, la teoría de los rasgos, la cual buscaba encontrar la personalidad ideal partiendo de la premisa de que los líderes nacen, no se hacen (Murillo, 2006). En esta línea Coronel (1996) identifica tres enfoques por lo que se ha pasado en la investigación respecto del liderazgo:

- a) Liderazgo como una colección de *rasgos* del carácter y personalidad. Esta visión ha sido muy influyente en el campo educativo.
- b) Liderazgo como *conducta*. (...) El liderazgo consistía en las acciones puestas en práctica por las personas que ocupaban posiciones de liderazgo (autoridad). (...) Centraba los esfuerzos en desarrollar en los líderes conductas de toma de decisión, cumplimiento de metas, dirección de la actividad, etc.
- c) Liderazgo como una función del entorno y de las *situaciones*. La preocupación por buscar las características particulares del contexto que presumiblemente podrían tener mayor impacto sobre la conducta del líder, el aislamiento, la búsqueda y el control de las variables situacionales específicas determinantes, centraron el interés de esta corriente. (p. 127-128).

En este sentido, el concepto de liderazgo ha pasado de ser entendido como una forma de ejercer el poder de forma vertical de quien está a la cabeza de una organización, a una concepción más democrática, lo que se relaciona con la necesidad de generar y desarrollar competencias esenciales en las personas que asumen puestos directivos en las escuelas (Álvarez, 2010; Bolívar, 2011).

Desde la visión del liderazgo como una función del entorno y de las situaciones, han surgido interesantes aportes, como son el liderazgo transformacional y el transaccional y, es desde esta perspectiva del estudio de liderazgo donde nos situamos para la definición del concepto, de esta forma y, recurriendo a uno de los autores

destacados por sus estudios del liderazgo desde esta perspectiva, asumimos la siguiente definición: “La labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20).

La importancia del liderazgo del director en la escuela y su influencia en los resultados académicos de los estudiantes, es difícil de medir y, las investigaciones han demostrado que es una variable que influye de manera indirecta en este ámbito. (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004; Supovitz, 2014). El meta-análisis realizado por Leithwood et al., (2004) en más de 300 estudios respecto de la influencia del liderazgo del director sobre los resultados de los estudiantes, llegó a esta conclusión, además, indica que el liderazgo del director influye en crear un contexto de trabajo con un ambiente que propicie el aprendizaje de los docentes y, tienen una influencia sobre las prácticas de los profesores (Supovitz, 2014).

Una de las aportaciones importantes desde el estudio del liderazgo para el contexto educativo, han sido los estilos transformacional y transaccional, se puede situar a Bass (1985) como principal precursor y, en el campo educativo es el autor que ha desarrollado los principales estudios, principalmente enfocado en el liderazgo transformacional (Leithwood, Leonard, y Sharratt, 1998; Leithwood y Jantzi, 2000; Leithwood et al., 2004; Leithwood, 2009; Leithwood y Sun, 2012). En el trabajo de Pascual, Auzmendi y Villa (1993, p. 24) se describe las características de los estilos transformacional y transaccional (ver tabla 8).

Tabla 10. Estilo de liderazgo transformacional y transaccional.

Transformacional	Transaccional
Carisma: es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto, de hacer sentir orgullo por el trabajo	Recompensas contingenciales: intercambio de premios por esfuerzo.
Consideración individual: el líder que tiene la consideración individual es aquel que presta atención personal a los miembros necesitados, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.	Dirección por excepción: intervenir si no se consiguen los objetivos.
Estimulación intelectual: supone favorecer la aparición de nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.	
Inspiración: el líder inspiracional aumenta el optimismo y el entusiasmo.	
Para el campo educativo agrega un factor más	
Tolerancia psicológica: supone usar el sentido del	

humor para indicar equivocaciones, para resolver los conflictos que los profesores tienen con otras personas, para manejar momentos duros, clarificar un punto de vista. Parece que manifestar tolerancia psicológica con los profesores es una estrategia eficaz del liderazgo transformacional.

Fuente: adaptado de Pascual, Auzmendi y Villa (1993)

El desarrollo de estos estilos de liderazgo, principalmente el transformacional, está relacionado con la dirección que tomaron los estudios sobre la reforma y el cambio en educación, más interesados en el empoderamiento, el liderazgo en las escuelas, el aprendizaje y desarrollo organizacional (Hallinger, 2003).

El liderazgo transformacional se centra en el desarrollo de la capacidad de la organización para innovar. En lugar de centrarse específicamente en coordinación directa, control y supervisión del plan de estudios y la instrucción, el liderazgo transformacional busca fortalecer la capacidad de la organización para seleccionar sus objetivos y para apoyar el desarrollo de los cambios a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El liderazgo transformacional se centra en el desarrollo de una visión y el compromiso compartido con el cambio escolar. (Hallinger, 2003, pp. 330–331).

Para describir el modelo de liderazgo transformacional en el contexto educativo, Leithwood y Jantzi (2009) utilizan ocho dimensiones: “crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela; (...) manejo del equipo educativo; apoyo pedagógico; monitoreo de las actividades escolares y foco en la comunidad” (p. 38). Como podemos apreciar en estas dimensiones, se evidencia el carácter indirecto del impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes, ya que, el liderazgo transformacional se dirige a crear una cultura organizacional, donde los docentes puedan realizar su trabajo en un ambiente propicio, donde además, sienten un compromiso con los valores, objetivos y expectativas de la escuela que es transmitido por el director. Leithwood (2009, pp. 39–40) también indica que las condiciones existentes en la escuela para que se el liderazgo de tipo transformacional tenga influencia en la organización son:

Tabla 11. Condiciones en la escuela para el liderazgo transformacional.

Condiciones para el Liderazgo transformacional	
Propósitos y metas	Lo que los miembros de la escuela llaman propósitos y orientaciones explícitas e implícitas para la escuela. También considera hasta qué grado estos propósitos y orientaciones son considerados como una meta decisiva y desafiante para las prácticas personales y para los esfuerzos colectivos del personal en aras del mejoramiento escolar.
Planificación escolar	Incluye los medios explícitos utilizados para decidir respecto de la misión y las metas y de las acciones que deben emprenderse para su cumplimiento.
Cultura orgnizacional	Las normas, los valores, las creencias y presunciones que moldean las decisiones y prácticas de sus integrantes. La contribución de la cultura a la efectividad de la escuela depende, por ejemplo, del contenido de estas normas, valores, creencias y presunciones (es decir, que estén centradas en los alumnos). Influye también hasta qué punto son compartidas y si fomentan el trabajo colaborativo.
Estructura y organización	El tipo de relaciones establecidas entre las personas y los grupos dentro de la escuela, y entre las escuelas y sus actores externos
La recopilación de datos y la toma de decisiones	El tipo de información y la calidad de la información recopilada para la toma de decisiones en la escuela, las formas en que los miembros de la escuela hacen uso de esa información y cómo están involucrados en las decisiones.

Fuente: Leithwood (2009).

Otro de los modelos de liderazgo que ha ganado espacio en el campo educativo, es el denominado liderazgo distribuido, Harris y Spillane (2008, p. 31) indican que este tipo de liderazgo “se centra en las interacciones, en lugar de las acciones, de los que están en posiciones de liderazgo formales e informales (...) Una perspectiva sobre el liderazgo distribuido reconoce la labor de todas las personas que contribuyen a la práctica de liderazgo, si son o no son designados formalmente o definen como líderes”. Desde este punto de vista, el liderazgo “no depende de una cúspide o primera cadena de mando” Bolívar (2011, p. 267). Es preciso que se encuentre ampliamente compartido entre los miembros de la organización.

Fullan (2007), plantea que los líderes de las organizaciones eficaces reúnen un conjunto de características personales donde se observan cinco forma de pensar/actuar “(...) Presentan un sólido sentido del propósito moral, una comprensión de la dinámica del cambio, gran inteligencia emocional al construir relaciones, compromiso con el desarrollo y el intercambio de nuevos conocimientos y la capacidad de ser coherentes (suficiente coherencia al borde del caos para seguir siendo creativos)”(Fullan, 2007, p. 101). Desde la perspectiva del liderazgo como una función del entorno y de las situaciones, la tarea del director en un proceso de asesoramiento o de apoyo externo a la escuela, será proveer una estructura organizacional adecuada para que los docentes puedan, en primer lugar, visualizar que el apoyo externo es coherente con las

necesidades, los valores y objetivos de la escuela. En segundo lugar, generar las condiciones necesarias para que los docentes puedan participar de las acciones que se incluyen en el plan de asesoramiento. En tercer lugar, establecer claramente los objetivos que tiene el apoyo externos y los productos que se esperan de este trabajo. Aquí, podría ser pertinente utilizar un modelo de competencias para la dirección de escuelas (Álvarez, 2010; Bolívar, 2011), evidentemente que contextualizándolas a las necesidades y realidades de cada una: “Las competencias de la dirección se mueven, por un lado, entre aquello que es preciso para hacer que la escuela funcione y, por otro lado, un conjunto de competencias relacionales que posibiliten que la escuela funcione como grupo humano, si es conjunto, mejor (Bolívar, 2011, p. 258).

Se pueden apreciar diferentes intentos por establecer las competencias de los directores, Bolívar (2011) hace una revisión de las diversas propuestas de autores, también, muestra como distintos sistemas educativos han establecidos modelos de competencias para la dirección de escuelas con el propósito de situar al director como el agente clave en la mejora (véase la Tabla 12).

Tabla 12. Modelos de competencias del liderazgo.

Autor	Competencias
Álvarez (2010)	<p><i>Competencia del pensamiento estratégico:</i> Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización. Estas dimensiones quedan plasmadas en un proyecto de dirección.</p> <p><i>Competencia de gestión del aprendizaje:</i> Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.</p> <p><i>Competencia de relación con las personas:</i> El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.</p> <p><i>Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas:</i> En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.</p>
Campo (2010)	<p><i>Cualidades personales:</i> Flexibilidad; constancia; autonomía; fiabilidad; integridad; equilibrio.</p> <p><i>Destrezas interpersonales:</i> Empatía; preocupación por los otros; asertividad; escucha activa; claridad y concisión en la expresión; trabajo en equipo.</p> <p><i>Capacidad de dirección y liderazgo:</i> Delegar; motivación; control de calidad; desarrollo del personal; apertura al exterior; liderazgo.</p> <p><i>Destrezas técnicas de gestión:</i> Planificación de proyectos; negociación; organización de recursos; comprensión del contexto; negociación.</p>
Decreto 155/2010: art. 36.5 de la Comunidad Autónoma de Cataluña	<p><i>Gestión y dirección de equipos humanos</i> en el contexto educativo. Liderazgo pedagógico.</p> <p><i>Planificación, control y calidad</i> en los ámbitos curricular y de gestión general de los centros educativos.</p> <p><i>Gestión de recursos económicos</i> y de procedimientos de contratación en el contexto del centro educativo.</p> <p><i>Habilidades directivas y de conducción</i> de grupos humanos de carácter general.</p>

Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2005)

Liderazgo. Las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. El liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. En este sentido, los criterios contenidos en este ámbito son también aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente-directivas y técnico-pedagógicas.

Gestión curricular. Las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del centro escolar que conduce, considerando su propia cultura y el proyecto educativo. Específicamente, los criterios de este dominio son los necesarios para que el director y el equipo directivo promuevan el diseño, la planificación y la evaluación de los procesos institucionales apropiados.

Gestión de recursos. Procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, los criterios relativos a la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, el desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

Gestión del clima organizacional y convivencia. El clima de trabajo es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela y, al mismo tiempo, es uno de los factores en los que el director puede influir más directamente. Los estándares considerados en este ámbito de acción directiva promueven la colaboración en el interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Robinson (2010)

Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Este conocimiento, necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con aquellas dimensiones administrativas y de gestión.

Resolver problemas complejos basados en la escuela. Los líderes expertos saben cómo resolver los problemas que se presentan en el establecimiento y, normalmente, lo hacen en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.

Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación).

Condon y Clifford, (2010)

Articular e implementar una visión compartida del aprendizaje. Para esto, entre otras, ejerce estas funciones: desarrollar e implementar una visión y una misión compartidas; recoger y utilizar datos para la eficacia y la mejora de la organización; crear e implementar planes para lograr los objetivos; promover una mejora continua y sostenible, y supervisar los planes y evaluar el progreso.

Desarrollar una cultura escolar y un programa de enseñanza favorables al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional. Son funciones: cuidar y mantener una cultura de colaboración, confianza, aprendizaje, altas expectativas; establecer un currículo inclusivo y adecuado para un aprendizaje personalizado; desarrollar sistemas de rendición de cuentas para supervisar el progreso del estudiante; desarrollar la capacidad de liderazgo del personal; maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza; promover el uso eficaz de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y supervisar y evaluar el impacto de los programas desarrollados.

Asegurar la gestión de la organización, el funcionamiento y los recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje. Funciones: supervisar y evaluar la gestión; obtener, asignar y utilizar de manera eficiente los recursos humanos, financieros y tecnológicos; desarrollar las capacidades para distribuir el liderazgo, y asegurar el tiempo para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.

Favorecer la colaboración con los profesores y la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad y movilizándolo sus recursos. Funciones: recoger y analizar datos e información pertinente para la comprensión del entorno, promover el aprecio y el uso de los diversos recursos comunitarios, y construir y mantener relaciones positivas con las familias y otros agentes e instancias de la comunidad.

Actuar con integridad, imparcialidad y de una manera ética. Funciones: asegurar una evaluación de cada estudiante para su éxito social y académico; salvaguardar los valores de la democracia, la equidad y la diversidad, así como promover la justicia social y garantizar que cada estudiante sea informado de todos los aspectos de la escolarización.

Comprender, responder e influir en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural. Funciones: abogar por los niños, las familias, los cuidadores; influir en todo aquello que, a nivel local, provincial o estatal, afecta al aprendizaje del alumnado, y evaluar, analizar y anticipar las nuevas tendencias e iniciativas con el fin de adaptar las estrategias de liderazgo.

Fuente: Bolívar (2011).

Se trata, en definitiva, de situar al director como un facilitador de los procesos de cambio y mejora en la escuela y, un líder con la capacidad de crear un clima, en el que los profesores se involucran en el aprendizaje continuo y en el que se comparten rutinariamente los conocimientos con los demás (Hallinger, 2003). Con capacidad de promover condiciones y contextos profesionales de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza de los estudiantes (Bolívar, 2011; Louis, 2010). Y, en relación con los procesos de apoyos externos a las escuelas como impulsores de cambios y mejoras, el liderazgo del director y su equipo deben actuar como dinamizadores, apoyando la labor tanto de los docentes como de los asesores, de manera que el procesos de asesoramiento resulte significativo para los objetivos de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes.

1.8. Síntesis.

En este capítulo se ha revisado el recorrido de las reformas educativas desde la visión de las vías del cambio propuestas por Hargreaves y Shirley (2012), con el propósito de comprender como se van configurando los procesos de cambio en los sistemas educativos a partir de la evolución de las reformas. Posteriormente, se indagó en el cambio educativo, separado del término reforma, para mostrar, primero, que el concepto de reforma se refiere a modificaciones estructurales de los sistemas educativos y, el concepto de cambio más cercano a las modificaciones que se dan en las escuelas. La sostenibilidad, también se ha abordado como un factor importante en los procesos de innovación de los centros educativos, no podemos implementar proyectos de mejora o innovaciones si no tenemos en cuenta las variables que influyen en la sostenibilidad, como son, desarrollo de competencias en los docentes y directivos, trabajo compartido y comprometido de los miembros del centro, planificación de los tiempos y espacios de la propuesta de mejora.

El cambio, la mejora y la innovación, necesitan de una estructura y un entorno propicio para su éxito. Este entorno favorable dependerá, en gran medida por el tipo de liderazgo y la cultura organizacional que se logre configurar en la escuela, preocuparse por las personas, sus inquietudes, necesidades ideas y valores, hará una escuela más democrática y permitirá decidir la pertinencia del cambio que se pretende implementar y, de ser necesario, tener la capacidad de modificar el proceso en cualquiera de sus dimensiones, con el fin de contextualizarlo a las necesidades reales de la escuela, así se

abonará el camino para hacer de los resultados algo sostenibles en el tiempo, transformando a la escuela como un motor del cambio y la mejora.

Finalmente, indicar que la educación en la sociedad del conocimiento se torna un desafío cada vez más difícil para los profesionales que están encargados de llevar a cabo esta tarea, los profesores deben responder a las exigencias de una sociedad, globalizada e interconectada, donde la tecnología domina nuestro diario vivir y, se exige la formación de personas preparadas para hacer frente e insertarse al mundo del trabajo, junto a una formación ciudadana que permita la convivencia social. Frente a esto, es necesario evitar los cambios con objetivos a corto plazo, en palabras de Tedesco (2010) “(...) uno de los elementos más relevantes del diagnóstico de la situación actual [de las reformas educativas] es, precisamente, la ausencia de perspectivas de largo plazo o, para decirlo en términos más filosóficos, la ausencia de sentido” (p. 78). Frente a estas exigencias los docentes se ven abrumados y muchas veces confundidos por las presiones y requerimientos de éxito de sus alumnos. Por último creemos pertinente cerrar este capítulo con las palabras de Hargreaves y Shirley, que sintetizan lo que se ha comentado a lo largo de este capítulo:

“No hay arreglos rápidos para crear una enseñanza de calidad, tales como pagar incentivos, la paga basada en el rendimiento, o cambiar el nombre de los títulos, por ejemplo a máster. Es la misión, el estatus, las condiciones y la gratificación del trabajo, junto con la calidad y el tiempo de la formación, lo que más importa. Es así como obtendremos lo mejor, y lo mantendremos” (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 135).

Capítulo 2. Asesoramiento externo.

2.1. Asesoramiento externo en educación.

Como se ha presentado en el capítulo precedente, las reformas educativas han pasado por diferentes etapas y han configurado los procesos de cambio de las organizaciones educativas. La necesidad de mejorar la calidad de la educación ha llevado a que los países fueran adoptando diferentes estrategias para impulsar el cambio y la mejora de las escuelas con el propósito de llevar las reformas a los centros educativos y, de este modo, tener un impacto en las prácticas escolares. A partir de este cambio de paradigma, surgen diferentes perspectivas o movimientos: “Revisión Basada en la Escuela (RBE), de Mejora de la escuela, de Formación centrada en la escuela, etc.– y son legión las contribuciones que buscan explicación del cambio en las organizaciones, insistiendo en conocer los procesos de mejora y de innovación y buscando claves estructurales capaces de apoyar y asegurar su desarrollo”(Domingo, 2005, p. 2). En este contexto nacen los sistemas de apoyos externos, cobijados bajo leyes que regulan las condiciones en las cuales funcionan estos nuevos agentes de cambio y, con el propósito de dar soporte a las escuelas en diversos ámbitos educativos.

En este capítulo, se realiza una aproximación al concepto de asesoramiento a la escuela, junto a una revisión de los modelos de asesoramiento y de las funciones de los asesores en el proceso de apoyo a los centros educativos. Finalmente y, con el objetivo de contextualizar la investigación, se presentarán los estudios de asesoramiento externo en educación en el sistema escolar chileno.

Es preciso mencionar que, en esta revisión de la literatura se entiende el asesoramiento como el servicio externo a la escuela que es ofrecido por universidades, empresas o grupos de personas que presta servicios de apoyo a las escuelas y, se dejan fuera de la revisión las tipologías de asesoramiento intra escuela, el asesoramiento psicopedagógico, la orientación educativa, entre otros.

2.2. Aproximación al asesoramiento externo en educación.

Los sistemas educativos en su continuo intento por mejorar la calidad de la educación, han emprendido diferentes estrategias para lograr este propósito, una de ellas son los sistemas de apoyo externo a la escuela. Como muchas de las acciones para impulsar el cambio, el

asesoramiento se ha desarrollado fuera del ámbito educativo y, es en el contexto de las empresas donde se puede situar su origen (Prados, 2000). En el ámbito educativo, Rodríguez (1996) manifiesta que el asesoramiento fue configurado dentro de la racionalidad técnica, asumiendo esta perspectiva epistemológica donde el conocimiento no es compartido, sino que es transmitido desde los que poseen a los que no lo tienen, el asesoramiento se implementó como una forma de impulsar cambio en las escuelas, pero con un claro carácter prescriptivo, los técnicos, dueños del conocimiento pedagógico, llevaban las estrategias de cambio a los docentes, quienes debían ponerlas en práctica.

Tal modo de concebir el conocimiento establece una rígida separación entre sus productores y transmisores y sus receptores, los encargados de trabajar en contacto con la práctica. De modo que el proceso de producción y distribución del conocimiento otorga un lugar privilegiado a los expertos: profesionales-científicos que aportan conocimientos “objetivos”, para ser utilizados por los responsables políticos (Rodríguez, 1996. p. 1).

De acuerdo a la revisión de Romero (2006), los estudios respecto del asesoramiento se pueden situar en la década de los años 70, en la época final de las reformas de la primera vía y el comienzo de las reformas de la segunda vía (Hargreaves y Shirley, 2012) donde la estandarización era uno de los medios por los cuales se buscaba generar la calidad en las escuelas y, el asesoramiento externo era un campo propicio para llevar las políticas reformistas a los centros educativos. Bolívar (1999, p. 8) plantea que el asesoramiento externo a la escuela surge como una forma de “asegurar / apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (...) limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje”. Rodríguez, (2001), también sitúa los orígenes del asesoramiento en la mitad del siglo XX y, particularmente, en países anglosajones, donde la planificación del cambio educativo se transformó en la base de las reformas y de la mejora de las escuelas. Es aquí donde se da paso a los expertos, quienes tienen en sus manos la tarea de apoyar a las escuelas para que adopten las nuevas estrategias de cambio planificado desde las estructuras de la administración.

Desde la perspectiva inicial respecto del asesoramiento, concebido como una estrategia para hacer de nexo entre las políticas educativas y la escuela, se ha ido cambiando la mirada y la percepción respecto de la necesidad y la importancia del apoyo externo y, se entiende que puede ser un puente entre el conocimiento pedagógico y las prácticas de los docentes (Hernández, 2002), aunque, advierte el mismo autor, aún la investigación respecto del asesoramiento es insuficiente en relación a otras áreas educativas y, se encuentra en una etapa exploratoria y descriptiva del fenómeno.

Otra característica del asesoramiento es su heterogeneidad, Bolívar (1999) indica que los servicios de apoyo externo pueden ser muy amplios y con diferentes denominaciones, dependiendo del contexto educativo en el que se den, lo que está relacionado con los orígenes del asesoramiento, para Rodríguez, (2001, p. 69) “Forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción social (escuela, salud mental, etc.)”. Y, siguiendo con el planteamiento de Bolívar, este indica que se puede tener una aproximación al asesoramiento teniendo en cuenta tres perspectivas (tabla 12).

Tabla 13. Perspectivas para situar el asesoramiento externo.

Perspectivas	
Desde el punto de vista de la escuela	Según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) apoyo incidental: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) temporal: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) permanente, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.
La relación con los establecimientos escolares	El asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio externo (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o interno (perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización
Respecto de las tendencias de las reformas	El asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un recurso instrumental para aplicar dichas propuestas externos de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar

Fuente: Bolívar (1999, pp. 9–10).

En la misma línea se manifestaba Nieto (1996), quien plantea que no se puede hablar por separado de los factores de cambio en educación, como el liderazgo, el asesoramiento o la formación continua, más bien, el autor indica que: “De hecho, la evolución de perspectivas y modelos tanto de liderazgo, de asesoramiento, como de formación continua ha venido apartándose, con el transcurrir del tiempo, de los matices gerencialistas e intervencionistas de antaño para poner el énfasis en un denominador común: la orientación facilitadora, no sustitutiva, que debe presidir toda relación de ayuda” (Nieto, 1996, p. 218).

2.2.1. Qué se entiende por asesoramiento en educación.

Respecto de lo que se entiende por asesoramiento, Rodríguez (1996) hace una distinción entre los términos que pueden ser utilizados como similares o sinónimos, en primer lugar, en la literatura se pueden encontrar *consult* y *advise* “En ambos el significado combina tres ideas: considerar deliberar, reflexionar, en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o junto con otros” (p. 18). El termino *consult* ha sido utilizado en el ámbito empresarial y, se puede situar en los Estados Unidos. Por su parte, el concepto de *advise* es utilizado en el ámbito educacional y, es utilizado en el Reino Unido y está relacionado con las funciones de carácter administrativas del sistema educativo “en algunos casos cercana a la inspección. Se traduce como asesor y asesoramiento” (p. 18). El tercer concepto al que hace referencia la autora es *support*, el cual es utilizado para referirse a los sistemas de apoyo externo a la escuela y, para denominar la persona que presta servicios de asesoramiento a las escuelas.

En el caso de las definiciones del asesoramiento externo a las escuelas, recurrimos a los trabajos de Rodríguez (1996) y Hernández, (2002) quienes recogen las definiciones que se han realizado a través de las diferentes investigaciones respecto al tema y que se pueden ver en la tabla 14, en la que también agregamos definiciones de Bolívar (1999) y del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE, 2010).

Tabla 14. Definiciones de asesoramiento.

Autores	Definiciones
Gray (1988)	Ayuda que es proporcionada por personas que tienen un determinado abanico de conocimientos y capacidades, y la relación se establece con la pretensión de ayudar a los miembros de una organización a comprender más claramente sus objetivos y cómo la misma podría mejorar.
Lippit y Lippit (1986)	El asesoramiento es una interacción en dos sentidos: un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirigiría a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver los problemas con que se enfrentan y ocuparse de los esfuerzos de cambio.
Escudero y Moreno (1992)	Un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora
Kadushin (1977)	Un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. En el proceso de asesoramiento o ayuda un participante tiene un extenso conocimiento en una función específica –el asesor– y el otro, generalmente un profesional, se enfrenta

	con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora.
Aubrey (1990)	Un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento.
Tejada (1998)	El proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por demandas internas o prescripciones externas a la propia institución, como consecuencia de la dependencia de ésta respecto a sistemas más amplios (sistema educativo) o resultante de la conexión entre el sistema centro educativo y otros sistemas independientes. Suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución.
Nieto y Portela (2006)	Tradicionalmente se ha entendido el asesoramiento en educación como un servicio indirecto que no trata directamente con los alumnos o sus padres y en el que ocupa un primer plano la relación con el profesorado, precisamente para ayudarlo a resolver problemas que éste encuentra en su práctica profesional.
Bolívar (1999)	Contribuir a potenciar la capacidad de los propios establecimientos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación.
CIAE (2010)	Un servicio de asesoría directa a los establecimientos educacionales provista por consultores externos, cuyo propósito es iniciar o sostener procesos de mejoramiento. Trabaja mediante intervenciones temporalmente acotadas (no necesariamente breves), que se desarrollan en terreno - al menos en parte - y que no forman parte de la administración regular que realizan los responsables de la gestión de la escuela

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez (1996), Hernández (2002).

De acuerdo a las definiciones expuestas, podemos indicar que un asesoramiento externo a las escuelas tiene las siguientes características:

- Indirecto: no actúa sobre los estudiantes, sino que trabaja con los docentes, directivos, la organización escolar.
- Servicio de apoyo: prestar un servicio de apoyo y ayuda a las escuelas, actuando de puente entre los problemas y necesidades, las soluciones y la mejora del centro.
- Generar capacidades: evita entregar soluciones probadas en contextos diferentes, así como programas estandarizados. Se busca generar las capacidades en los docentes y directivos para que la propia escuela sea la constructora del cambio y la mejora con apoyo del asesor externo.

Coronel (1996) citando el renombrado estudio de Louis et al. (1985), quienes hacen una revisión de los sistemas de apoyo externo a nivel internacional, clarifican el concepto de sistema de apoyo externo de acuerdo a las siguientes ideas:

- a) Sistema: quiere significar la interrelación conjunta de dos o más personas y procesos en un objetivo común proyectado a más de una escuela.
- b) Apoyo: el proceso de prestar ayuda a la mejora que puede materializarse en forma de formación, consulta, provisión de información o materiales.
- c) Externo: esto es, fuera de la escuela, por lo que se excluye la ayuda entre profesores o desde la dirección, incluye el apoyo ofrecido desde una variedad de instancias externas a la escuela (distritos escolares, unidades intermedias, organismos y proyectos provinciales, regionales, o nacionales) (Coronel, 1996, p. 270).

Rodríguez (1996, 2001) plantea que se puede considerar asesoramiento cualquier práctica que cumpla con ciertos rasgos, por su parte Tejada (1998), coincidiendo con Rodríguez, agrega a estos rasgos los componentes de desarrollo profesional y organizacional, los que deben estar implícitos en el proceso, además indica que, de haber dependencia, esta será del asesor respecto del asesorado y, que en el resultado del proceso de asesoramiento se exige que haya conocimiento compartido.

- Un servicio indirecto dirigido hacia el profesional (profesorado, trabajadores sociales, etc.) que trata con la clientela (estudiantes, ancianos, enfermos, etc.) de instituciones educativas o asistenciales y no directamente hacia ésta.
- Una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesora.
- Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.
- Se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.
- Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares (Rodríguez, 2001. pp. 70-71).

Las definiciones y las características del proceso de asesoramiento nos dan una mirada general respecto del concepto. Una vez hecha una breve aproximación, es el momento de revisar cómo se desarrolla la práctica del mismo, conocer los modelos asesoramiento y las tareas y funciones de los asesores.

2.3. Políticas y programas de asesoramiento externo a las escuelas.

Al parecer los centros escolares no han podido por si solos asumir los cambios que se plantean en las reformas educativas, quizás por una instauración burocrática de estos procesos, los cuales no llegan directamente a significar transformaciones de las prácticas en las aulas y por lo tanto en la forma de actuar de los docentes (Escudero, 2001), esto ha llevado

a que diferentes sistemas educativos hayan optado por generar políticas que integren sistemas de apoyo a las escuelas, ya sea, realizadas directamente por la propia administración educativa o, abriendo paso a la participación de agentes externos a los ministerios de educación, empresas privadas, personas expertas, fundaciones, etc. En este sentido, Paulino Murillo (1997) plantea que en términos generales, los servicios de apoyo externo a los centros se pueden configurar desde una doble perspectiva:

- Para asegurar la uniformidad en la implantación de un determinada política educativa. Asociado normalmente a sistema educativos centralizados.
- Para facilitar la diversidad en la respuesta adaptativa de los centros a las exigencias externas o a las iniciativas internas de mejora. Asociado normalmente a sistemas educativos descentralizados (p.p. 55-56).

Moreno (1997) ha identificado tres grandes líneas de políticas educativas donde se pueden encontrar las distintas clasificaciones de asesoramiento a la escuela. El autor clarifica que “las tres políticas alternativas (...) son un simple marco de referencia para caracterizar el sistema de apoyo externo en un determinado país”

1. Políticas orientadas hacia el desarrollo y el mantenimiento de una estructura estable de apoyo externo a la escuela
2. Políticas orientadas hacia la renovación de estructuras de apoyo previas con el objetivo de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus áreas de responsabilidad.
3. Políticas orientadas hacia la creación y utilización de sistemas de apoyo externo como instrumento para favorecer, controlar y evaluar la implantación de un determinado programa de cambio o de reforma educativa. (pp.63-70).

Osses y González (2010) revisan las políticas de apoyo externo a las escuelas en Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Suecia. De esta revisión se puede apreciar que en el caso Estados Unidos, coexisten servicios de asistencia técnica internos y externos a la administración educativa. Los apoyos externos son desarrollados por los denominados *Comprehensive Center* y los Laboratorios de Educación, “que no sólo asesoran a las escuelas, sino que también a las agencias intermedias que han presentado problemas en prestar apoyo a las escuelas” Osses y González, 2010. p. 93). En Inglaterra el sistema de apoyo externo a la escuela contempla a los *School Improvement Partner* (Socios del Mejoramiento Escolar, SIP) y por programas desarrollados por el Ministerio de Educación (*National Strategies*), en concreto los programas a los que pueden acceder las escuelas eran: a) Programa de Intensificación de Apoyo a las Escuelas (ISP), b) Programa de Liderazgo en Escuelas Primarias (PLP) y c) Programa de Inclusión: Logro de minorías étnicas.

En las experiencias de Suecia y Nueva Zelanda, los apoyos externos a las escuelas están dirigidos por los respectivos Ministerios de Educación de cada país. En Nueva Zelanda el asesoramiento es desarrollado por el *Shools Support Project* y, en el caso de Suecia es efectuado por la Agencia Nacional para el Mejoramiento Escolar. En España el asesoramiento externo también se encuentra regulado por la Ley de Educación y es desarrollado por los Centros del Profesorado.

En el contexto latinoamericano, el asesoramiento externo a la escuela es aún incipiente entre las políticas educativas y, aún más la investigación en torno al tema. En el caso de Argentina, Romero (2006) desarrolla su tesis doctoral donde realiza un estudio de casos de escuelas secundarias en la ciudad de Buenos Aires, la autora manifiesta que, al menos en Buenos Aires, existe una dotación de técnicos, planificadores y capacitadores, sin embargo no están organizado en un sistema de asesoramiento. A pesar de la falta de información respecto del desarrollo del asesoramiento en esta ciudad, la investigadora logra levantar información en las escuelas donde realiza su estudio y clasifica el asesoramiento en dos tipos de estructuras:

- a) Estructuras centralizadas: estas estructuras son las que dependen de la Administración central o de una institución patrocinadora y, a partir de ellas, se instrumentalizan las líneas de la política educativa. Estas estructuras se caracterizan por mantenerse mientras dura el programa o proyecto al que pertenecen, y la duración de éste depende de la duración de la gestión política y administrativamente los asesores son “contratados” por la gestión política, sin mediar en general concursos de antecedentes. Predomina el modelo experto o el de agente administrativo y de control de una política central.
- b) Estructuras atomizadas: son las estructuras que pertenecen a la planta funcional de cada escuela y que se fueron creando a medida que surgían necesidades. Estas estructuras son generalmente unipersonales, los profesionales que las ocupan tienen estabilidad de funcionario público, es decir es personal permanente y las funciones que desarrollan dependen del perfil del profesional en cada caso. Nos referimos a Asesores Pedagógicos, profesionales de Gabinetes o Departamentos de Orientación, Psicólogos, Psicopedagogos. Señalamos que estas estructuras son heterogéneas y ambiguas y que normalmente el rol de los asesores no se inscribe en un Plan de Asesoramiento.

En el caso de México, en el marco de la reforma educacional del 2013, se han incluido en la Ley de Educación la creación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), este sistema está integrado en el denominado Plan Nacional de Desarrollo en el que el asesoramiento tiene por objetivo: “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico- pedagógico”. También se incluye en el Plan Sectorial de Educación donde busca el objetivo de: “fortalecer las capacidades de gestión de las escuela, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (Arroyo, González y Cruz, 2014). El sistema de apoyo externo en México aún está en la etapa de planificación y de definición de la forma y las estructuras que prestarán asesoramiento a las escuelas.

También es interesante la experiencia chilena respecto del asesoramiento⁴, donde el apoyo a las escuelas es desarrollada por dos vías: 1) el Ministerio de Educación a través del Programa de Apoyo Compartido (PAC) y, 2) asesores externos que no dependen de la administración educativa, aquí existe un abanico de proveedores de servicios de asesoramiento: universidades, fundaciones, empresas y personas. Esta diversidad de ofertas de apoyo externo a las escuelas tienen una regulación especial, si bien el país contaba con algunas experiencias puntuales de asesoramiento durante las décadas anteriores, a partir de la reforma del 2008 donde se masifica esta estrategia de apoyo externo y se hace extensiva a todas las escuelas que reciben financiamiento del Estado, las que pueden optar a cualquiera de los servicios que se ofrecen, dependiendo de las necesidades del propio centro.

Otros países de Latinoamérica también cuentan con algún tipo de sistema de apoyo a las escuelas, pero centrados principalmente en la formación continua de los docentes, sin una estructura y regulación especial respecto del asesoramiento externo, un ejemplo es el caso de Venezuela, que cuenta con programas de apoyo al desarrollo y a la formación continua de los docentes denominado Programa de Formación Permanente para la Dignificación Docente, donde se conformaron los denominados Colectivos de Formación Permanente “que tienen funciones técnico-docentes y están integrados por representantes de cada nivel o modalidad del sistema educativo nacional y por las distintas organizaciones escolares, están coordinados por un profesional con un

⁴ El sistema de asesoramiento chileno se verá en el capítulo correspondiente a la contextualización del estudio.

perfil apropiado para realizar funciones académicas administrativas” (MPPE, 2004). Murillo (2011) indica que durante la última década del siglo pasado, los sistemas educativos de Latinoamérica emprendieron diversos programas de mejora de la educación, como por ejemplo:

Escuela Viva (Paraguay), Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (PROMECE) (Costa Rica), el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres –Programa de las 900 Escuelas (Chile)–, el proyecto Escuelas de tiempo completo (Uruguay), Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) (El Salvador), Nueva Escuela Unitaria (Guatemala), Bolsas Escolares (Brasil), Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) o el Programa Escuelas de Calidad (México), entre otros (Murillo, 2011, pp. 19–20).

En estos programas aparecen estrategias de apoyo a las escuelas, pero que no se mantuvieron en el tiempo o no se masificaron a todo el sistema escolar y, muy pocas se tradujeron en programas que estaban dentro de una política de apoyo externo, con una regulación específica y que permitiera el acceso a todo el conjunto de las escuelas.

2.4. Perspectivas y Modelos de asesoramiento.

Un modelo es una forma de describir y representar situaciones de asesoramiento que presentan características similares y, que por lo tanto, se pueden agrupar en una clasificación y establecer una tipología de asesoramiento y, como lo plantea Arencibia (1998), “dar sentido a todo el entramado de roles, funciones y tareas que realizan los sistemas de apoyo externo” (p.51). Es importante mencionar que, en la práctica no es posible observar modelos puros, en este sentido se manifiesta Nieto (2001), quien plantea que: “Los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultarnos útil a efectos de simplificar y caracterizar de modo comprensivo realidades muy variadas y diferentes entre sí” (p. 150).

2.4.1. Perspectivas del asesoramiento.

Respecto de los modelos de asesoramiento, se trata de situarse en una visión orientadora, abarcadora (Domingo-Segovia, 2010) desde la cual se puedan analizar las actuaciones de los asesores, pero además, dar luces respecto de los resultados, si se quiere impacto, de las diferentes modalidades de apoyo externo a las escuelas. Aunque, se debe tener presente que el asesoramiento se presenta bajo diferentes formatos e

incluye una gama de acciones heterogéneas, que incluye agentes diversos que abarca un abanico de situaciones y estrategias: ayuda, apoyo, dinamización, formación, entre otras (Guarro, 2005). En esta misma línea, también se debe considerar que los agentes de apoyo externos no actúan sobre una misma realidad escolar, aspecto relevante, ya que debería condicionar el tipo de modelo que se emplea en un contexto en particular, por lo que le asignamos al asesoramiento un carácter flexible y con capacidad de adaptación a las necesidades de cada escuela y al nivel de desarrollo organizacional que presenta la institución (Bolívar, 2000).

Respecto a las clasificaciones de los modelos de asesoramiento, Tejada (1998) plantea que hay tres perspectivas teóricas de referencia, donde se pueden enmarcar y analizar los modelos y tipos de asesoramiento a la escuela, estas perspectivas son:

1. **Perspectiva tecnológica:** en la línea positivista, fundamentada en los planteamientos burocráticos y de fidelidad sobre el cambio, el profesor es un mero consumidor pasivo de directrices y materiales curriculares, pasando el protagonismo a los técnicos o expertos.
2. **Perspectiva cultural:** en la línea interpretativo-fenomenológica, se fundamenta en el reconocimiento del contexto como clave del proceso de innovación ante la imposibilidad de desarrollarla linealmente. Además, se reconoce dicho contexto como idiosincrásico, con cultura propia, donde el profesorado dispone de poder para interpretar el propio proceso de cambio, siendo el principal protagonista.
3. **Perspectiva sociopolítica:** en la línea sociocrítica, está preocupada por la justificación y legitimación de la innovación, teniendo presente la misma como una interrelación entre la práctica, ideologías de los profesionales e intereses culturales y sociales. Contexto, conflicto, negociación consenso, compromiso, etc. son claves en este proceso de interrelación. (pp. 163-164).

Se aprecia que las perspectivas teóricas que plantea Tejada se pueden relacionar con las tendencias y perspectivas de las reformas educativas “tecnológica, política y cultural” (House y McQuillan, 2005, p. 186), de acuerdo a esto, los modelos se situarían entre los planteamientos burocráticos, de imposición de cambios a las escuelas y, los planteamientos que buscan contextualizar las propuestas de cambio, teniendo en cuenta la cultura de la organización y el conocimiento organizacional de la institución.

Nieto (2001) plantea que hay dos elementos fundamentales que dotan de contenido a los modelos de asesoramiento, “a) el uso de conocimiento y experiencia de las partes implicadas en relación con el carácter y contenido de los problemas que se abordan en el asesoramiento, y b) La estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas y que regula, a su vez, el proceso que conlleva el asesoramiento”. (p. 150). Conocimiento e interacción, dos elementos claves que, necesariamente,

condicionan el actuar de los agentes de apoyo externo y el éxito de los procesos de asesoramiento.

2.4.2. Modelos de asesoramiento.

Entre las modalidades de asesoramiento se pueden identificar dos extremos claramente definidos, uno de carácter externo y prescriptivo, en otro extremo se encuentran los modelos que se centran más en el aspecto colaborativo o de ayuda al centro y al profesorado, entre estos dos se encuentran una serie de tipologías de apoyo externo que se acercan más a uno y a otro (Nieto, 2001; Imbernón, 2007). También se puede hablar de polos opuestos, como los menciona Murillo:

- **El polo de la intervención**, donde los equipos trabajan en los centros para diagnosticar y definir sus problemas, estableciendo desde fuera que es lo relevante y significativo y ofreciendo soluciones específicas y puntuales a los problemas concretos.
- **El polo de la colaboración**, donde los equipos trabajan con los centros para que sean ellos quienes analicen y comprendan sus problemas o necesidades, así como para que busquen y seleccionen soluciones apropiadas a los mismos (p. 56).

Relacionado con estos polos entre los que se ubican los modelos de asesoramiento, se pueden encontrar las clasificaciones que han realizado diversos autores (Arencibia, 1998; Domínguez, 2010; Guarro, 2005; Imbernón, 2007; Nieto, 2001; Rodríguez, 1996; Tejada, 1998). Para este apartado, se han considerado las aportaciones que, a nuestro parecer, son las más completas en cuanto a la explicación y las características de los modelos, además, por ser los más significativos para el desarrollo de este estudio.

Es así como Nieto (2001), utilizando como parámetro los dos elementos que los dotan de contenido (el uso de conocimiento y experiencia de las partes implicadas y, la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas), diferencia tres tipos de asesoramiento y, para analizarlos utiliza dos categorías: a) conocimiento y experiencia del profesor y, b) conocimiento y experiencia del asesor. A partir de estas categorías se pueden establecer las características de cada uno y posibilita la comparación entre ellos e identifica tres modelos de asesoramiento al centro: i) modelo de intervención, ii) modelo de facilitación, iii) modelo de colaboración.

Tabla 15. Modelos de asesoramiento.

Modelo	Características
Intervención	En este modelo el asesor asume la figura de experto, es él quien realiza el diagnóstico y propone soluciones (...) El asesoramiento se caracteriza por relaciones jerárquicas que implican conductas directivas de la parte asesora sobre la parte asesorada”.
Facilitación	Si bien en este caso el asesoramiento se centra en el punto de vista de la parte asesorada, las decisiones y acciones de cambio es unilateral por parte del asesor, pero la iniciativa es por parte del profesor.
Colaboración	El proceso de asesoramiento tiene un carácter claramente de interdependencia entre las dos partes, donde el consenso en las decisiones es central para lograr los cambios deseados.

Fuente: Adaptado de Nieto (2001).

Siguiendo con esta línea de clasificación, Arencibia (1998), desde la revisión de las aportaciones de diferentes autores, plantea que el asesoramiento se puede clasificar desde dos perspectivas, las que tienen un acento en el rol del asesor, aquí se puede encontrar el modelo de *contenidos* utilizado por un agente denominado especialista, quien posee conocimientos específicos y es experto en determinados temas, asociado a un carácter más técnico. Y, el modelo que se aprecia como antagonista al de contenidos, es el de *procesos*, aquí la persona que actúa como asesor es denominado como generalista. El autor analiza estas dos clasificaciones de asesoramiento desde cuatro categorías: “a) el papel del conocimiento; b) el papel de la relación asesor-asesorado; c) el concepto de cambio y d) el concepto de perfeccionamiento” (Arencibia, 1998, p. 52).

En el caso del **modelo de contenidos**, al que podemos situar en la perspectiva teórica, denominada por Tejada de tecnológica. Aquí el papel del conocimiento tiene relación con el nivel o dominio de un área específica que le permite aplicar soluciones en situaciones concretas, esta categoría de experto requiere de una compleja formación técnica. Respecto de la relación asesor – asesorado, esta no juega un papel central en este modelo, la relación está determinada por el tiempo de ejecución del asesoramiento y, al tratarse de un experto, es éste el que asume la responsabilidad de formación y de entrega de soluciones a las necesidades y problemas del asesorado. La idea del cambio en este modelo es, evidentemente, que este es planificado y ejecutado por los asesores, el centro solo actúa como el terreno donde se aplican las acciones. El perfeccionamiento, va dirigido a la formación del profesorado y busca un impacto inmediato en los resultados académicos de los alumnos, por lo tanto, adquiere la forma de cursos a los docentes en áreas del conocimiento, aislado de la cultura organizacional del centro.

El modelo centrado en **procesos**, el que se puede situar, siguiendo la aportación de Tejada (1998), entre las perspectivas teóricas de cultural y la sociopolítica. En este modelo el papel del conocimiento no es el de un experto en un área específica, más bien, se propone que el apoyo externo permita desarrollar capacidades en los docentes para proponer soluciones a las necesidades y problemas que, en conjunto al asesor, puedan ir sistematizando, por lo tanto el asesor utiliza su conocimiento de una forma flexible y lo transmite a los asesorados como una forma de ayuda a los docentes. Las relaciones, como es de esperar en este modelo, adquiere gran relevancia para el proceso, la planificación del asesoramiento debe tener la suficiente flexibilidad para que el asesor pueda modificar, quitar o incluir acciones de acuerdo a las contingencias que vaya encontrando, lo cual también requiere de un asesor con la preparación y las capacidades necesarias para establecer una comunicación fluida con los asesorados, así como una relación de confianza y de trato directo con las personas de la escuela, en definitiva, ser capaz de crear la condiciones propicias para un asesoramiento productivo y significativo. En coherencia con lo anterior, la idea de cambio en este modelo, es la de creer en los miembros de la escuela como gestores y promotores del cambio, aquí la tarea del apoyo externo es la de guiar a la escuela y generar unas condiciones que permitan el cambio y la mejora. El perfeccionamiento se plantea como un aspecto que debe centrarse en el docente de acuerdo a su interpretación de las necesidades, la formación se da en la escuela.

Guarro (2005), habla de tres enfoques en los cuales se encuentra diferentes modelos, que los clasifica de acuerdo a diferentes categorías de análisis y cada una con características distintivas que permite situar las tipologías de asesoramiento. En la Tabla 16 se muestran las características de cada uno de los enfoques.

Tabla 16. Enfoques de asesoramiento.

	Enfoque de intervención	Enfoque de facilitación	Enfoque de colaboración
Estructura de racionalidad	Técnica y racionalista	Cultural e interpretativa	Crítica y sociopolítica
Concepción del conocimiento	Científico, codificado, externo.	Práctico, reflexivo, interno.	Relación dialéctica teoría-práctica.
Rol del asesoramiento	Experto especialista, “autoridad”, jerarquía de poder respecto al profesorado a la hora de tomar decisiones.	Facilitador de recursos y procesos de trabajo y relación, reflexivo, observador participante, acatador de decisiones del profesorado.	Colaborador, negociador, enlace, activista sociopolítico. Ideólogo; corresponsabilidad con el profesorado para tomar las decisiones.
Procedimiento	Técnico y lineal. Proceso	Cíclico, flexible. No	Cíclico, flexible.

de trabajo	racional. Establecido de antemano. Centro de atención. El problema.	predeterminado. Centro de atención: el colectivo, las personas.	Negociado. Centro de atención: la institución y la comunidad.
Objetivos y metas	Externos.	Internos.	Externos e internos.
Relaciones y conductas	Diferenciadas y jerárquicas, clientelismo. Carácter puntual o corto plazo. Conducta directiva.	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso personal.	Igualitarias, camaradería y compañerismo. Medio y largo plazo. Compromiso social.

Fuente: Adaptado de Guarro (2005).

El enfoque de intervención está compuesto por cuatro modelos: a) Modelo clínico doctor – paciente, b) Modelo de servicios, c) Modelo conductual y d) Modelo de entrenamiento. En el enfoque de facilitación: a) Modelo de procesos, b) Modelo de salud mental, c) Modelo de relaciones humanas, d) Modelo de pensamiento organizativo, d) Modelo de mediación y e) Modelo de programas. Finalmente en el enfoque de colaboración se concibe como un modelo en sí mismo, no tiene subcategorías.

En la misma línea de las clasificaciones de modelos que se han venido presentando hasta ahora, se pueden encontrar otras tipologías, pero que en general, tienden a tener características similares a la presentadas, como es el caso de la clasificación de modelos que realiza Tejada (1998) quien reconoce dos modalidades de asesoramiento que las llama, asesoramiento orientado a la implantación y asesoramiento orientado al desarrollo, “haciendo referencia fundamentalmente a la implantación del cambio desde fuera o hacia el desarrollo institucional” (pp. 165-166). Imbernón (2007) que identifica dos tipos de modelos de asesoramiento:

- 1. Modelo de asesoramiento académico:** Implica la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores, sin la participación de los formados. Se interviene desde fuera. El contexto no se tiene en cuenta. Tradicionalmente, se trata de lecciones modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otras personas en situaciones similares.
- 2. Modelo de asesoramiento colaborativo:** Se caracteriza por el hecho de situar el profesorado en situaciones de participación, suscitar su inventiva así como su capacidad de regularla según los efectos. La confianza en la capacidad del profesorado de elaborar itinerarios educativos diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas. (p. 150)

También es interesante la aportación que hace Domingo (2010), este autor utiliza diversos criterios para clasificar los modelos de asesoramiento, realiza esta tarea con el propósito de ofrecer un marco de posibilidades dinámico desde el cual poder apoyarse para generar propuestas acorde a las realidades de la cada escuela y no quedarse en modelos puros, demasiados estructurados que finalmente no se adaptan a

las necesidades de las organizaciones y, para este apartado de la revisión teórica, se utiliza como un resumen de las diferentes tipologías y clasificaciones de modelos.

Tabla 17. Clasificación de modelos.

En función de:	Modelos
En función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica. • Procesos o generalista: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos. • Contenidos: pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).
Por estilos de actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Directivo: dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema. • Indirecto: estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.
En función de la ubicación	<ul style="list-style-type: none"> • Interno: cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas. • Externo: cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.
En función al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen. • Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos. • Colaboración: basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado que asume dos modalidades: <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración técnica: cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones, pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales. - Colaboración crítica: cuando participa como colega crítico que cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.
En función del grado de estructuración e integración de propuestas:	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo «servicios»: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada y, a veces, traslapado con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y, también contradictorias. • Modelo programas: todos los servicios y acciones se integran y coordinan

en torno a programas; la acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema surge cuando en la práctica se trabaja en varios programas y se produce un efecto - similar al del modelo servicios - identificado como «programitis», que consiste en abrir tantos fuegos paralelos y descoordinados que terminan nublando o desviando de lo principal.

- Modelo programa: se actúa con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales.

Fuente: Adaptado de Domingo (2010).

2.5. La finalidad del asesoramiento y el papel del asesor.

La literatura ha demostrado que, a pesar de los cambios estructurales que se han implementado, las prácticas de los docentes se han modificado muy poco, ya que cambiar la estructura organizativa no significa que los hábitos, las costumbres, en definitiva la cultura organizativa haya cambiado (Bolívar, 2000). Es en este ámbito donde se busca impactar para modificar las prácticas e impulsar proyectos de innovación que permitan visualizar nuevas formas de hacer, para esto es preciso “conocer el contexto de actuación a partir de la contrastación de la evaluación, la investigación y la innovación que nos dicen, respectivamente, ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar?” (Gairín, 2007, p. 136). El asesoramiento puede ser un aliado importante en esta tarea, pero se debe generar un sentido de apoyo y ayuda a los procesos escolares y alejarse de modelos demasiado intervencionistas, por esto una de las finalidades del asesoramiento se dirige a otorgar las posibilidades de desarrollo tanto a la organización como a los profesionales de la educación, Rodríguez (2001) plantea que “La finalidad de la asesoría es la de apoyar la tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales” (p. 69). En consecuencia, centrarse en procesos de asesoramiento no contextualizados, que buscan resultados previsibles y aplican estrategias uniformes, tienen escaso fundamento (Rodríguez, 1997).

Es muy importante que el agente asesor asuma que las escuelas y los asesorados, tienen una base de conocimientos y experiencias desde las cuales se puede construir, de forma democrática, participativa y significativa, proyectos de mejora donde el desarrollo de competencias de los docentes sea la base del trabajo, por lo tanto, el asesor

debe cumplir la tarea de mediador, dinamizador y con capacidad de crear las condiciones para que emerja la voz del profesorado, su conocimiento y así propiciar su desarrollo profesional (Domingo, 2010). Aquí, cobra importancia las fases o etapas que debiera cumplir un proceso de apoyo externo, Pérez (1994) citado por Murillo (1997, p.57-58) plantea que las etapas que debe tener un asesoramiento para generar la capacidad de colaboración en la escuela deben ser:

- a) Actividades dirigidas a la creación de capacidad de colaboración del centro.
- b) Análisis y revisión del centro.
- c) Actuación como estrategia de colaboración del centro.
 - 1) Fase de precontacto
 - 2) Comienzo y desarrollo del contacto inicial.
 - 3) Diagnóstico de la situación.
 - 4) Búsqueda de soluciones y preparativos para la elaboración de un plan de actuación.
 - 5) Elaboración de un plan de actuación.
 - 6) Preparativos para su puesta en práctica.
 - 7) Desarrollo colaborativo del plan.
 - 8) Evaluación.

Un aspecto central que se evidencia en el trabajo de los asesores es el estilo de comunicación que se establece con los asesorados, especialmente en la fase de contacto con la escuela, ya que el agente externo está interviniendo en un sistema con un hábitos, costumbres, una cultura organizacional que debe ser tomada en cuenta y, en primera instancia, el asesor deberá adaptar su discurso a este contexto. En este sentido, López (2008) manifiesta que “el asesor interviene siempre sobre sistemas sociales, incluidos los casos en los que las problemáticas que reclaman su intervención *parezcan* individuales” (p. 6), por lo tanto debe ser capaz de comprender los significados y simbolismos que se dan en las relaciones entre los integrantes de este grupo social. Aquí la tarea del asesor será construir una relación que permita una interacción con los asesorados, como lo indica López, esta es la mitad del trabajo para un asesoramiento efectivo. Quizás, la perspectiva de organizaciones que aprenden y del desarrollo organizacional pueda aportar luces respecto de cómo enfrentar la tarea de apoyo y guiar la labor del asesor al poner, como uno de los principales elementos de su éxito, las relaciones y el trabajo colaborativo de las personas que integran el colegio (Bolívar, 2000; Gairín, 2007), para hacer la transición hacia esta perspectiva Escudero, (2002, citado en Domingo, 2010), plantea tres principios de actuación:

1. “Prudencia”, es decir el reconocimiento de que no por mucho mover y mover la educación se consigue progresar en lo fundamental, esto es, avanzar en la mejora de

la educación de los estudiantes, en la creación de las condiciones y capacidades del sistema, los centros y el profesorado que sabemos que hay que activar y que son necesarias;

2. “Relevancia”, o sea, lo que realmente importa no es el cambio sin más sino el cambio justo y necesario [el que afecta a lo imprescindible]; y
3. “Perseverancia”, que es lo mismo que decir que, para perseguir causas educativas y sociales justas y valiosas, no queda otro remedio que ser constantes en los empeños, embarcándose en caminos sólidos y con largos plazos.

Un aspecto importante y que la literatura no aborda en profundidad, es quién asesora y, cómo debe ser la formación del asesor. Cobran especial importancia estos elementos, en momentos donde el apoyo externo a la escuela parece ir tomando fuerza en algunos sistemas educativos donde no hay una tradición en esos temas. Por lo tanto, construir una identidad con rasgos que caractericen a un asesor es tremendamente crucial, con esto se daría un paso importante a la hora de enfrentarse con las resistencias que se dan a este tipo de procesos en las escuelas. Sin duda, que la tarea del asesor es difícil, se pueden conjugar una serie de elementos que hagan que asesorar a la escuela no lleve a ningún lado y, los cambios y mejoras que se esperan en las escuelas no se concreten y, en caso de darse, no se mantengan en el tiempo. Con el objeto de evitar caer en las trampas de los cambios superficiales o cosméticos, Domingo (2010) habla de un decálogo del asesoramiento, donde plantea una serie de afirmaciones que van en la dirección de generar cambios más profundos en las organizaciones educativas:

Tabla 18. Decálogo del asesoramiento.

Los cambios más valorados son:	Los que suponen una participación activa y el compromiso entre los profesores y la comunidad y existe un clima abierto que facilita la comunicación y la cooperación. Por ello es aconsejable que el cambio afecte a todo el centro, pero mientras estos son posibles hay que ir arraigando cambios en las estructuras que se puedan.
Ir de lo marginal a lo nuclear:	Hasta ahora, ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase. Para ello hay que recuperar el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional
Compatibilizar mejora interna con rendimiento de cuentas (Bolívar, 2006).	En la actualidad, la evaluación se va erigiendo cada vez más como uno de los elementos clave para hacer posible la mejora, incluidos los propósitos deseados por el propio cambio. Se pretende tanto mejorar la capacidad de la organización como de la enseñanza y el aprendizaje, y esto exige tanto unas asunciones de partida como de unas estrategias para llevarla a cabo. La

	evaluación promociona ámbitos de mejora y marca líneas de trabajo y profesionalización
Desde las estructuras internas disponibles	Los centros educativos se vertebran en torno a departamentos didácticos y en equipos docentes de ciclo o nivel. Estas estructuras serán las plataformas más pertinentes en las que influir consistentemente en ámbitos fundamentales del currículum y del resto de las dimensiones presentes en torno a los procesos de desarrollo curricular y de su concreción en el aula (González, 2003). En este contexto, no se pueden suplantar los liderazgos naturales del centro educativo. La labor del Equipo Directivo es fundamental como piedra angular del proceso.
La colaboración auténtica dentro del centro y de éste con los servicios de apoyo	Necesita – entre otras condiciones – “compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema”. Como reiteran diferentes voces en Monereo y Pozo (2007), hay que hablar su lenguaje y en su terreno, incluso partiendo desde sus realidades y reglas de juego, para después poder aspirar a otras metas.
“Avanzar de los ‘problemas’ a las ‘problemáticas’” (Domingo Segovia, 2006).	Con ello se pasa de lo individual, marginal y específico de un tiempo, caso o situación, a una cuestión que nos atañe a todos y sobre la que debemos actuar colectivamente para su solución. Tal vez se debería prestar atención al cúmulo de conflictos y problemas similares que se puedan venir produciendo, para, a partir de esta primera toma de conciencia, empezar procesos de identificación y delimitación de problemáticas comunes que convendría ir atajando.
Dotarse de “flexibles maletines de herramientas” a la par que otros “recursos de apoyo”	Las intenciones son imprescindibles, pero no bastan. Junto a los proyectos son imprescindibles los recursos y la técnica. En este trípode, todos los palos son básicos, unos sin otros, pueden dar al traste con la mejora. La dimensión técnica es básica en un ejercicio profesional, en el que la mejora del mismo es parte fundamental de la propia función.
Seguir un “modelo de procesos” (Domingo Segovia, 2005).	Si el cambio en educación se ha descrito como un proceso que necesita de evaluación, apoyo y asesoría, esta estructura de andamiaje sólo es posible si tiene – como piedra angular – una visión estratégica de procesos. Como se advertía antes, la propuesta no es un modelo lineal de fases, ni una tecnología al uso más, sino una plataforma ordenada de reflexión y un marco de referencia desde los que hacer posible la colaboración, el intercambio y la elaboración conjunta de conocimiento y el desarrollo curricular, profesional e institucional.
“Ir conquistando y construyendo la competencia docente”	Su capacidad para encontrar sus autosoluciones, movilizándolo diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, y dotarlo de procesos reflexivos y de autorrevisión y mejora de la práctica como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional e institucional. Más que resolver sus problemas, deben ser capaces de dotarse de un modo de trabajar que los haga cada vez más profesionales “comprometidos”.
Es más fácil generar y mantener condiciones del aprendizaje en el centro educativo “con sistemas de apoyo integrados”	Desde un modelo de “asesoría colaborativa y supervisión crítica” (Domingo Segovia, 2004). En este contexto, el apoyo ha de hacerse de manera escrupulosamente respetuosa con la realidad y posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en un currículum democrático como contenido prioritario de la tarea. Lo que lo resitúa en un nuevo marco de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros de colaboración y mediación crítica de procesos internos de mejora.

Fuente: Adaptado de Domingo-Segovia (2010).

Seguramente, será necesario contar con instituciones que prestan asesoramiento con una diversidad de propuestas, más allá de encuadrarse en un modelo concreto de apoyo externo, que tengan capacidad de adaptarse y la suficiente flexibilidad de sus proyectos de acuerdo a la realidad del centro, lo que significará que en algunas situaciones tendrán que actuar desde modelos más impositivos, en otras situaciones posicionarse desde modelos colaborativos y de facilitación, esto quiere decir que, el nivel de desarrollo organizacional de la escuela será el elemento que guíe el trabajo de la asesoría. Se debe entender el asesoramiento como una ayuda que permita “trazar nuevas rutas de relación y comunicación con el profesorado” (Ventura, 2008, p. 1). Aunque, también es preciso considerar que hay fuerzas externas a las escuelas que configuran sus prácticas, a través de evaluaciones externas (nacionales e internacionales), estándares, rankings de centros educativos y, que por lo tanto, también determinará el tipo de apoyo externo.

2.6. Modelos de formación continua de los docentes.

Los modelos de asesoramiento están íntimamente ligados a los modelos de formación continua de los docentes, Imbernón (2003) haciendo referencia a las aportaciones de Meirieu (1987), habla de dos modelos:

- 1) El modelo aplicacionista o normativo: Supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores o formadoras sin la participación de los formados. Desde afuera. Descontextualizado. Tradicionalmente se trata de lecciones-modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otros.
- 2) El modelo regulativo o descriptivo: Se caracteriza por situar a las personas en situaciones de participación, suscitando la inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos (...). Este modelo supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación y exige un planteamiento crítico de la formación (p.p. 142-143).

Por su parte Monereo (2010) plantea que hay tres modalidades de formación del profesorado (véase Tabla 19) que son predominantes y los clasifica de acuerdo a cuatro dimensiones: “el nivel de definición del programa de formación y el grado en que se consensua este con los profesores participantes; el significado y sentido que se da a la formación, es decir, qué es y para qué se forma a esos profesores; el enfoque instruccional que se adopta de manera preferente; y los métodos y técnicas didácticas que, de forma consecuente al resto de dimensiones, suelen emplearse” (p. 152). Guskey (2002) plantea que los programas de formación buscan, esencialmente, tres objetivos: i)

Cambio de las prácticas de aula de los docentes, ii) Cambiar las actitudes y creencias y, iii) Un cambio en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. La revisión de las investigaciones que desarrolla este autor, indican que un gran número de programas buscan cambiar las actitudes y creencias, sin embargo, los estudios muestran la ineficacia de esta formación docente y asegura que, en gran medida, son dos los factores que se pasan por alto: “1) ¿Qué motiva a los docentes a participar de los programas para el desarrollo profesional? y 2) El proceso por el cual se produce el cambio normalmente” (Guskey, 2002, p. 2).

Tabla 19. Modalidades de formación (Monereo, 2010)

Categorías / Modalidades	Programa formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y técnicas usuales
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado.	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones.	Presentación de modelos y exposición dialogada.
Re-constructiva	Indefinido y abierto. Co-constructiva	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción.	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdotarios.
Co-constructiva	Acotado y negociado.	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones.	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

Este breve acercamiento a los modelos de formación continua del profesorado, muestra que se mueven entre dos extremos, por un lado se busca que los docentes repliquen formas y prácticas de trabajo preparadas fuera de la escuela y queda en manos de los expertos, se concibe a los docentes como inexpertos a los cuales se debe formar. Por otro lado, está la formación con un carácter más reflexivo, se busca que los docentes sean partícipes activos de en las acciones formativas, implementando actividades que permitan situar a los profesores en situaciones reales, donde el análisis y la reflexión conjunta deriven en soluciones y nuevas estrategias pedagógicas para afrontarlas. Los ámbitos en los que se produce el aprendizaje de los docentes es un factor relevante que condiciona las acciones formativas, en este sentido Lieberman (1995) y Day (1999) menciona que los ámbitos de aprendizaje de los docentes son:

- i) la enseñanza directa (a través, por ejemplo, de conferencias, cursos, talleres, consultas);
- ii) el aprendizaje en la escuela (a través, por ejemplo, del coaching entre pares, amigos críticos, revisión de la calidad, la evaluación, la investigación-acción, evaluación de portafolio, trabajando en tareas conjuntas); y iii) el aprendizaje fuera de la escuela (a través,

por ejemplo, las redes de reforma, sociedades escuela-universidad, centros de desarrollo profesional, redes temáticas y grupos informales). Un ajuste adicional en el que se podría esperar mucho aprendizaje es: iv) el aprendizaje en el aula (a través, por ejemplo, la respuesta de los estudiantes) (Day, 1999. p. 3).

La relevancia de la formación continua de los docentes, es la base de las políticas que implementan sistemas de apoyo externo a las escuelas, aunque también el asesoramiento incluye otras áreas de acción y de apoyo, los profesores son sobre los cuales suelen desarrollarse las actividades de mejora, en concordancia con el planteamiento que se realiza en el famoso Informe McKinsey, “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 19). Y, para que el desarrollo profesional de los docentes tenga un impacto en el aprendizaje de los estudiantes Vaillant (2009) plantea que se deben dar tres procesos fundamentales: “una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo” (p. 35).

Esta aproximación a la formación continua de los docentes, permite situar a los modelos de asesoramiento externo en este ámbito, ya que, como se ha mencionado en el párrafo anterior, es en la formación de los docentes donde suele centrarse la actividad de los sistemas de apoyo externos a las escuelas y, además, de acuerdo a los ámbitos de aprendizaje que plantea Lieberman (1995), el asesoramiento lo podemos situar en el aprendizaje en la escuela.

2.6.1. Evaluación de impacto de la formación docente.

Como ya hemos indicado, el asesoramiento a las escuelas tiene características que permiten situarlo dentro de la formación continua y en el puesto de trabajo de los docentes. Desde esta perspectiva, también es susceptible de ser evaluada esta formación. En este sentido, haremos un breve repaso por los principales modelos de evaluación de impacto de la formación docente.

El desarrollo de la evaluación de los programas de formación tiene ya un extenso corpus bibliográfico que se ha construido desde diferentes ámbitos del conocimiento y con aplicación en diversas áreas profesionales, los principales aportes vienen desde la evaluación de la formación en las empresas, donde la preocupación por la inversión en la formación de los empleados y la evaluación de impacto en la organización,

específicamente en la mejora de la productividad, ha generado un desarrollo importante respecto de la evaluación de impacto. Pineda, (2000) indica que la evaluación en las organizaciones tiene tres funciones básicas:

- Una función pedagógica, consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación.
- Una función social, de certificar la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes.
- Una función económica, centrada en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

Aedo (2005), plantea que la evaluación de impacto incluye “el estudio de la eficacia de los programas y el análisis de su eficiencia” (p. 8). Por lo tanto nos encontramos con tres conceptos que es preciso diferenciar, impacto, eficacia y eficiencia, a estos tres conceptos se debe agregar un cuarto término que es susceptible de ser evaluado, hablamos de la transferencia de la formación que ha sido foco importante de estudio en la formación en las empresas (Pineda, Quesada y Ciraso, 2011) y ha adquirido relevancia en el ámbito educativo (Burke y Hutchin, 2008; Feixas et al., 2013; Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté, 2015; Gairín, 2010; Holton et al., 2000, etc.). En la Tabla 20 podemos apreciar las definiciones de los cuatro conceptos antes mencionados y, a partir de aquí se pueden visualizar las diferencias de cada uno.

Tabla 20. Definiciones de conceptos eficacia, eficiencia, impacto y transferencia.

Eficacia	Eficiencia	Impacto	Transferencia
Se entiende como el logro de los objetivos propuestos por el programa o producir los resultados esperados	Está relacionada con la maximización de la inversión en la formación y los resultados obtenidos.	Está relacionado con los cambios a nivel individual y organizacional, producto de una acción formativa.	Vinculada a los otros conceptos, pero la transferencia está relacionada con la aplicabilidad de los aprendizajes.
“Algo es eficaz si “logra” o “hace” lo que debe hacer” (Aedo, 2005, p. 8)	“se refiere a la obtención de los objetivos con el menor coste posible [en el caso de la formación] responde a la maximización del rendimiento de una inversión formativa y contempla si se han logrado los resultados de aprendizaje en todos los participantes manteniendo el gasto controlado” (Feixas et al., 2015, p. 85)	“los efectos que la formación genera en la organización, como consecuencia del uso de las competencias que los participantes han adquirido a través de la formación” Pineda, 2000, p. 124).	“la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante la formación al puesto de trabajo y el consecuente mantenimiento de éstas en un cierto periodo de tiempo” (Baldwin y Ford, 1988. p. 63)

Fuente: Elaboración propia.

Aclarados estos conceptos, nos centramos en la evaluación de la formación continua o, como indica Marcelo (2009), del desarrollo profesional del docente. La evaluación de la formación tienen una relevancia que es intrínseca, no se puede mejorar lo que no se evalúa, en este sentido Tejada y Fernández (2007) sitúan la evaluación como una potente herramienta para la mejora de la escuela. En términos económicos, la evaluación del impacto permite verificar si esta inversión logra mejorar la productividad, en el ámbito educativo, si logra que los aprendizajes adquiridos en las acciones formativas por los docentes se traduce en mejor desempeño y mejores resultados académicos de los estudiantes. Los efectos del impacto en la organización pueden ser de dos tipos, i) cuantitativo o traducibles a valores monetario y ii) cualitativos, no traducibles en valores económicos (Pineda, 2000).

A partir de la necesidad de conocer si los programas de formación generaban los resultados que se proponía (eficacia) y hacer más eficiente el uso de los recursos que se destinan para esta tarea, surgieron diferentes formas de evaluar el impacto. El modelo más utilizado es el de Kirkpatrick (1998, 2006), el cual busca medir el impacto de las acciones formativas a partir de cuatro niveles:

1. Reacción: Mide la reacción de los que participan en el programa de formación.
2. Aprendizaje: puede ser definido como el grado en el que los participantes cambian actitudes, mejoran sus conocimientos, y / o aumentan las habilidades como resultado de asistir al programa.
3. Comportamiento: el grado en que se ha producido un cambio en el comportamiento debido a que el participante asistió al programa de capacitación.
4. Resultados: pueden ser definidos como los resultados finales que se produjeron debido a que los participantes asistieron al programa. Los resultados finales pueden incluir aumento de la producción, mejor calidad, menores costos, reducción de frecuencia y / o gravedad de los accidentes, el aumento de las ventas, la reducción de la rotación, y mayores ganancias (Kirkpatrick, 2006, p.p. 23-25).

En relación al nivel de reacción, es especialmente importante para el siguiente nivel, ya que si los participantes de la acción formativa tienen reacciones negativas es probable que no tengan motivación para el aprendizaje, si bien las reacciones positivas no aseguran en un cien por ciento, las negativas reducen las probabilidades de que esto ocurra (Kirkpatrick, 2006). En el ámbito de la educación destaca el modelo de Guskey (2002), quien se manifiesta especialmente crítico respecto de los programas de formación continua de los docentes e indica que no existe evidencia de que estos programas logren cambios en el profesorado y menos evidente es el impacto en los

aprendizajes de los estudiantes. El modelo de evaluación que plantea este autor tiene cinco niveles:

1. **Reacciones de los participantes:** En este primer nivel, el interés es conocer cómo consideran los participantes su experiencia en la formación de desarrollo profesional. Puede implicar recopilar información respecto de las reacciones de los participantes frente a los instructores o las acciones de la formación. Así también, en este nivel se puede indagar en la percepción de los docentes respecto de las actividades realizadas.
2. **Aprendizaje logrado en los participantes:** Más allá de la preocupación por hacer que los participantes de la formación tengan experiencias positivas “El verdadero desarrollo profesional debe ser una experiencia de aprendizaje para todos los involucrados (Guskey, 2000. p. 121). En este nivel se busca conocer si los docentes tuvieron cambios en sus aprendizajes, en sus habilidades y, en algunos casos, en sus creencias y actitudes.
3. **Organización, soporte y cambio (Impacto en la organización):** Este nivel tiene relación con los factores organizacionales para dar soporte a la aplicación de los cambios y aprendizajes que el docente adquirió en el programa de formación. Se trata de promover un enfoque sistémico de evaluación, donde no sólo se indague respecto de la mejora individual, sino que también, en la capacidad de la organización de brindar soporte a los docentes para la innovación y la capacidad de resolver las problemáticas que se presentan producto del cambio.
4. **Utilización de los conocimientos y de las habilidades adquiridas por parte de los docentes:** ¿Los participantes del programa de formación aplican los aprendizajes en las prácticas de aula? Esta sería la pregunta que guía este nivel del modelo, se puede ver que está relacionada con la transferencia de la formación
5. **Grado de aprendizaje de los estudiantes:** Este nivel busca conocer el impacto de la formación de los docentes en los estudiantes, en cualquiera de las dimensiones. En el rendimiento, cambio de actitudes o percepciones, alteración de los comportamientos, entre otros.

Otros modelos de evaluación coinciden en gran medida en los niveles que proponen los autores antes mencionados (Tabla 21).

Tabla 21. Modelos de evaluación de impacto de programas de formación docente.

Autores	Factores y niveles
Gilbert y Gibbs (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el comportamiento docente • Cambios en el desarrollo de la orientación docente • Cambio conceptual • Práctica reflexiva • Aprendizaje de los estudiantes
Kreber y Brook (2001)	<p>Niveles en los que se puede determinar el impacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa; • Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje • Desempeño docente de los participantes (incluyendo el uso de nuevos conocimientos y habilidades); • Percepciones de los estudiantes del desempeño docente del profesorado; • Aprendizaje de los estudiantes, y • La cultura de la institución (incluido el cambio institucional)
Stes (2010), a partir de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en el aprendizaje de los docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Cambio en las actitudes - Cambios en las concepciones - Cambios en el conocimiento - Cambios en las habilidades • Conducta • Impacto en la organización • Cambios en los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en las percepciones - Cambios en los estilos de aprendizaje - Cambios en los resultados de aprendizaje

Fuente: Adaptado de Feixas et al. (2015).

La evaluación del impacto de la formación se centra en el primer nivel de los modelos (Guskey 2000, 2002). Diferentes revisiones teóricas respecto de este tema, han llegado a la misma conclusión y muestran que, en general, la evaluación del impacto de la formación continua en la mayoría de contextos, pone su foco, principalmente a la satisfacción de los docentes participantes (Muijs y Lindsay, 2008; Stes et al., 2010). Esto se puede deber a que la evaluación del impacto resulta difícil y costosa de realizar (Aedo, 2005; Tejada y Ferrández, 2007).

Capítulo 3. Las Asistencias Técnicas Educativas en Chile.

3.1. Asistencia Técnica Educativa en Chile.

Es en la década los ‘90 cuando se da un impulso a la mejora de la calidad por medio de una gran reforma, que tenía como premisa el progreso educativo y la distribución social de los aprendizajes, García Huidobro (2002) indica respecto a ésta que:

(...) Esta meta supone dos cambios profundos en la forma de entender la responsabilidad estatal en educación. Por una parte, se ha pasado de un Estado que se hacía cargo de entregar el servicio educacional a todos, a un Estado que se compromete con los resultados que los estudiantes logran a través de la asistencia a la escuela y que pone en el centro de su política los aprendizajes efectivamente logrados. Por otra parte, se ha reinterpretado el concepto de igualdad educativa pasando de una política que entregaba lo mismo a todos, a una política que entrega servicios distintos para obtener resultados más homogéneos: criterio de discriminación positiva (p.114).

En este escenario, se hace necesario que existan mediadores entre las políticas del Estado y los colegios, este rol de mediadores serían asumidos por los supervisores pedagógicos del Ministerio de Educación, a quienes se les podría dar el rol de asesores externos. Si bien se les asignaba un papel más técnico con respecto a lo que venían realizando, en realidad la función principal de éstos era llevar la reforma al centro (González, 2005, García Huidobro, 2002) en este sentido se le puede clasificar, según Tejada (1998) como un asesoramiento orientado a la implantación. Esto queda representado en la clasificación que hace González (2005) respecto al papel que cumplen los supervisores los cuales son tres: a) función de control; b) función de evaluación; c) función de asesoramiento (Tabla 22).

La problemática que puede surgir de las funciones que cumplen los supervisores podría estar implícita en las dos primeras. Al tener una función de control sobre los programas que aplican los centros y de resguardar que las políticas y reformas educativas lleguen al aula, pueden generar una resistencia por parte de los centros ya que estos se sentirán como receptores de los cambios que les están imponiendo desde fuera, lo que llevaría a no dejarse asesorar por quien además lo controla.

Tabla 22. Funciones de los supervisores.

CONTROL	EVALUACIÓN	ASESORAMIENTO
La necesidad de control se sustenta en el principio de asegurar que el proceso educativo cumpla objetivos mínimos para todos los estudiantes y en proteger la educación como un bien público. En el país, esto significa entender al supervisor como un profesional	La evaluación está orientada según este objetivo de control y el supervisor desempeña el papel de técnico encargado de supervisar a las escuelas en torno al cumplimiento de metas institucionales y evaluar el desempeño docente en la implementación del currículum.	El asesoramiento consiste en disponer a las escuelas de colaboración técnica destinada a resolver problemas de la práctica escolar o facilitar procesos de mejoramiento.

Fuente: Adaptado de González (2005).

Un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2007) respecto de la percepción de los directivos de colegios focalizados sobre la labor de los supervisores, se observa que las principales actividades realizadas por éstos es entregar material informativo sobre programas y proyectos ministeriales, lo que indica que la labor de asesor es limitada, a esto se suma la poca cantidad de supervisores técnicos para todo el universo de colegios. Otro punto importante que es necesario destacar de este estudio es la valoración que hacen los directivos y docentes de los colegios sobre las capacidades profesionales de los inspectores educativos, y se indica que: “se advierte con mayor tenacidad el conocimiento de las normativas ministeriales, los programas y proyectos del MINEDUC y aquellos asociados al currículum” (p. 34). Es necesario subrayar que la legitimidad de los supervisores está dada principalmente por los conocimiento y habilidades que éstos poseen, tal como se concluye en el estudio antes mencionado “estando “la fuente de legitimidad del Supervisor”, en su reconocida capacidad técnica y del alto compromiso que perciben los actores del Supervisor con el establecimiento” (p. 60).

En lo que se refiere a servicio de asesoría externa, que no estaban ligadas directamente con el Ministerio de Educación, se implementaron en este periodo de reforma algunos programas dirigidos a la mejora de colegios, principalmente a escuelas y liceos con una alta población de alumnos en situación de pobreza. Estas políticas de mejora entregaban recursos para la contratación de alguna ATE, con el fin de apoyar al centro en la elaboración de un plan de mejora e institucionalizar prácticas que lleven a un desarrollo de la organización. Entre estos destaca el P-900 por ser un programa emblemático que se implementó en los primeros años, luego del régimen militar, fue la primera acción de política educativa en democracia y se orientó a los más pobres

convirtiéndose en el primer espacio que se abrió a los educadores para iniciar un cambio largamente esperado, esto concitó gran entusiasmo en quienes participaron de él (García Huidobro, 2002). Este programa tenía como objetivo la mejora de la calidad de los aprendizajes y la equidad, entendiéndose como la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, entre las estrategias estaba la entrega de material a los alumnos, capacitación a los docentes y mejoras en la infraestructura de los colegios y liceos. El apoyo externo a este programa fue encargado al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Posteriormente el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media) promueve la contratación de asesorías externas en los liceos de todo el país. En este sentido Bellei et al. (2010) indica que a pesar de estas experiencias, no hay una sistematización en la inclusión de asesorías externas en la política educativa del país como un agente más de apoyo a los centros.

Sin embargo, a pesar de haber generado experiencias innovadoras, lo cierto es que la herramienta ATE ha sido hasta aquí relativamente marginal dentro de las políticas educacionales. (...) Esta poca preponderancia de la ATE se refleja también en el escaso interés académico que ha habido en ella. (p. 11).

Otra debilidad de los programas implementados en este periodo de reforma obedece su alta estandarización, junto con estar demasiado centralizados, lo que en cierta forma impide a la escuela tomar sus propias decisiones en cuanto al camino a seguir para la mejora y desarrollo organizacional en los ámbitos y con las ayudas que el propio centro considere necesarias, es decir no dejan espacio para la autonomía de los colegios. También destaca el proyecto desarrollado por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona⁵, quienes desarrollaron un asesoramiento a las escuelas municipales de la ciudad de Coyhaique y tenía como objetivo: “construir una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos de la comuna (...) para impulsar la mejora educativa y con ella el desarrollo social y cultural del territorio” (Gairín y Castro, 2010, p. 1). Aunque este proyecto era externo al Ministerio de Educación, se puede tomar como una experiencia de asistencia técnica. En general, estas iniciativas han servido de plataforma para generar aprendizajes y nuevos conocimientos acerca de lo que sucede en la escuela y a partir de

⁵ Proyecto subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

aquí reformular las políticas de apoyo a los centros. En este sentido el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2010) indican que:

“Estas iniciativas han sido potentes en la generación de conocimientos y en la creación de un “piso de condiciones y funcionamiento” que ha ayudado a las escuelas que han participado en ellos a mejorar la calidad de su trabajo. Sin embargo, los resultados de estos programas, en cuanto a su impacto en mejores aprendizajes, han sido pocos, con bajo alcance nacional y con escasa sustentabilidad en el tiempo” (p. 7).

Asumiendo como una base importante las experiencias de asesoramiento en la reforma de la década del ‘90, se inicia el proceso de la que podría estar trazando un puente entre la reforma de segunda y tercera vía, ya que busca mejorar la calidad de forma transversal, a diferencia de los programas que se mencionan en el párrafo anterior, en la que se priorizaba en los colegios donde asistían niños y jóvenes de alta vulnerabilidad social y económica. Ahora, el punto principal es llevar la calidad y equidad a todo el sistema educativo y una de las iniciativas para lograr esto es la puesta en marcha de la Ley de Subvención Escolar preferencial (SEP), donde la apuesta principal es la mejora de los centros mediante la entrega de recursos y el cumplimiento de los compromisos y obligaciones que asumen cada uno de los colegios. El CEPPE (2010) realiza una primera evaluación de la implementación de la ley desde la perspectiva de los actores, esto es sostenedor, director y docente. Una de las conclusiones importantes en estos dos años de puesta en marcha de esta ley es que “ha conseguido algo que varias políticas educacionales no lograron en un plazo tan corto: afectar algunas prácticas críticas de las unidades educativas y transformar ciertas definiciones legales y generales en procesos reales al interior de las escuelas” (p.189).

Una de las estrategias principales que contempla esta ley es la apertura del sistema para la entrada de otros agentes externos a apoyar la labor de los centros, es así como se le da una mayor importancia a las asesorías externas que se pasan a denominar Asistencias Técnicas Educativas (ATE). Así, queda establecido en dicha ley, indicándose en el artículo 20 lo siguiente: “Para la implementación del Plan (...), los establecimientos (...) podrán utilizar los recursos adicionales para contratar servicios de apoyo de una persona o entidad externa con capacidad técnica al respecto” (Ley 20.248, 2008). Además, el Ministerio de Educación elaborará un registro de las entidades autorizadas para prestar el servicio en los colegios que así lo requieran, lo que se establece en el artículo 30 de la ley “El Ministerio de Educación elaborará un registro público de Personas o Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo, las que podrán ser

personas naturales y jurídicas que estarán habilitadas para prestar apoyo a los establecimientos educacionales para la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo” (Ley 20.248, 2008). Posteriormente, Bellei et al. (2010) define lo que se entenderá por ATE, ya que hasta el momento no se había realizado una definición certera de ésta:

La asistencia técnica educativa es una intervención temporalmente acotada (no necesariamente breve), que no forma parte de la administración regular que los responsables de la gestión de la escuela realizan. La ATE corresponde a un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por autoridades escolares o propuesto por el Mineduc o instituciones especializadas. Quienes proveen el servicio son consultores (típicamente académicos universitarios, expertos, profesionales), que desarrollan su trabajo al menos en parte en terreno, directamente con actores de la escuela (p. 12)

En relación al proceso de asesoramiento, Bellei, Raczinsky y Osses (2010) realizan un estudio a seis ATE que prestan asesorías a centros de varias regiones del país, donde identifican dos etapas en el desarrollo del asesoramiento, el diagnóstico y la asesoría propiamente tal. En la Tabla 23 se presenta un resumen de estas etapas.

Tabla 23. Etapas del proceso de asesoramiento.

Diagnóstico	Etapa intermedia	Asesoramiento
Es la fase en la que las instituciones entran en contacto con las escuelas, en la que se realizan jornadas de información a la comunidad escolar y también el diagnóstico de la situación en la que se encuentra el establecimiento, que puede incluir diagnóstico institucional, pedagógico y/o de los aprendizajes de los alumnos, y recopilación de datos duros sobre la escuela. En esta etapa se produce lo que se ha identificado como empalme entre el programa y la escuela, donde el equipo asesor debe ganarse la confianza de los equipos directivos y docentes y lograr un vínculo que permita romper las resistencias iniciales que normalmente tienen los actores de la escuela frente a los programas de asesoría.	entre el diagnóstico y la asesoría propiamente tal, ocurre la planificación del trabajo, generalmente a partir de las debilidades detectadas en el diagnóstico	La fase de asesoría comprende todo el trabajo que se desarrolla durante la implementación del programa al interior de la escuela, la cual se describirá en la siguiente sección.

Fuente: Bellei, Raczinsky y Osses (2010, p. 40).

Es interesante lo que se ha observado en este estudio, en la etapa o fase de instalación de las ATE, donde se describen las distintas dificultades que se deben tener en cuenta al momento de la llegada a los centros, una de las principales es romper la resistencia de los docentes y directivos quienes ven la asesoría como algo impuesto, lo que evidentemente es una gran dificultad, esto lleva a las ATE a hacer un esfuerzo por validarse entre los agentes que recibirán el programa de asesoramiento, otro punto importante es, en algunos casos, la falta de organización o de liderazgo por parte del director, por lo tanto los autores indican que “las situaciones señaladas llevan a que una de las primeras tareas en todos los casos sea convencer a la escuela de que lo que trae el programa es atractivo e importante para ella” (Bellei et al. 2010. p. 49).

3.1.1. Panorama actual de las Asistencias Técnicas Educativas en Chile.

A continuación, se presentan algunos datos relacionados con los servicios de asesoramiento técnico educativo en Chile como una forma de situar el estudio en el contexto en el que se enmarca. Los datos utilizados provienen del registro de asistencias técnicas del MINEDUC contratados por las escuelas desde el año 2008 hasta el 2013 y del estudio encargado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y desarrollado por la empresa consultora Asesorías para el Desarrollo (2014), los datos presentados permiten visualizar la importancia que se dio a esta estrategia de apoyo externo a las escuelas en el contexto educativo chileno.

Como ya se ha mencionado, las ATE se integran en la política educativa del país de manera oficial a partir del año 2008. Para regular el mercado⁶ y tener control de la oferta de asistencia técnica, el Ministerio elaboró un sistema de registro, en el que establecieron una serie de requisitos para poder ser parte del denominado Registro ATE⁷. Además se estableció una clasificación de los oferentes de servicios: a) Personas naturales, b) Personas jurídicas y c) Universidad. Se encargó al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) que elaborara los estándares de calidad de programas

⁶ Se habla de mercado porque el sistema se abrió para que entraran como oferentes de asistencia técnica distintos tipos de agentes, universidades, empresas privadas, personas naturales, fundaciones, entre otros. La lógica de funcionamiento es que el “mercado” se encargaría de regular la calidad de los servicios.

⁷ En el siguiente enlace se pueden ver los documentos con los requisitos para ingresar al registro. http://www.registroate.cl/index_recursos.php?id_portal=249&id_categoria=145&id_seccion=1750

de asistencia técnica⁸, que permitieron generar un sistema de evaluación de los oferentes de servicios de asistencia. También, el Ministerio de Educación estableció una clasificación de los servicios de asesoramiento que prestan las ATE, esto permite facilitar a las escuelas la elección de una determinada asistencia de acuerdo al plan de mejora y las necesidades de cada una de ellas. A continuación se muestran las clasificaciones de los servicios de asesoramiento:

- 1. Capacitación:** actividades técnico-pedagógicas orientadas al aprendizaje básico, actualización o perfeccionamiento de conocimientos y habilidades para el mejor desempeño de sus competencias directivas, pedagógico-curriculares o personales. Debe tender a la instalación de capacidades, herramientas y/o metodologías en los actores involucrados, que pueden ser tanto docentes, como alumnos, familia, equipo directivo, sostenedor y asistentes de la educación. Generalmente son de corta o mediana duración.
- 2. Asesoría:** proceso sistemático y planificado de apoyo a un establecimiento educacional, al sostenedor, equipo directivo, cuerpo docente y comunidad educativa en general. Su duración es definida (transitoria) y debe tender a dejar capacidades instaladas que permitan la sustentabilidad de la intervención.
- 3. Capacitación y asesoría:** es un tipo de servicio de carácter más complejo, ya que involucra acciones de capacitación y asesoría. Son actividades programadas de actualización o perfeccionamiento que involucra un seguimiento o monitoreo de las capacidades instaladas, con retroalimentación constante para ir modificándolo en pos del objetivo.
- 4. Evaluación de aprendizajes:** proceso sistemático y planificado de recogida de información, análisis y sistematización de éstos relativos ya sea al proceso de aprendizaje de los alumnos y/o al proceso de enseñanza de los docentes (evaluación docente) para su posterior valoración, de modo que sea posible tomar decisiones oportunas sobre la base de los datos registrados.

⁸ En el siguiente enlace se puede revisar el documento con los estándares de calidad: http://www.ciae.uchile.cl/publicaciones/estandares_calidad_FONDEF1038/

5. **Evaluación de aprendizajes y asesoría:** es un tipo de servicio de carácter más complejo, ya que involucra acciones de evaluación de aprendizajes y asesoría. Este proceso contempla evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final, cada una con informes de retroalimentación a la comunidad educativa, pasos a seguir y ámbitos de mejora.
6. **Evaluación de aprendizajes y capacitación:** es un tipo de servicio de carácter más complejo, ya que involucra acciones de evaluación de aprendizajes y capacitación. En este proceso se realiza capacitación a los docentes y/o al equipo directivo en competencias básicas para elaborar evaluaciones, ponderaciones de ellas, cómo planificar en los ámbitos que requieren intervención y cómo realizar una evaluación final.
7. **Asesoría Integral: capacitación, asesoría y evaluación de aprendizajes:** son servicios de carácter complejo, ya que pretenden afectar diferentes prácticas instruccionales e institucionales de los distintos actores del establecimiento, cambiando las conductas al interior del establecimiento y la organización del mismo. Se desarrolla en un mediano/largo plazo (igual o mayor a un año), y en su implementación involucra a diferentes actores del establecimiento, planteando un objetivo general y objetivos específicos según las dimensiones del plan de mejoramiento a las cuales se dirige.

Respecto del panorama de las asistencias técnica inscritas en el registro, se visualiza un aumento (como era de esperar) de la cantidad de personas e instituciones que prestan servicios de asesoramiento a partir de la entrada en vigencia de la Ley SEP en el año 2008, los datos muestran que el aumento es de 150 ATE por año (Asesorías para el Desarrollo, 2014). Del reporte de asistencias técnicas evaluadas y que se encuentran en el registro del MINEDUC, obtenemos los siguientes datos que permiten tener una visión general del panorama actual de las ATE en Chile.

Tabla 24. Total de oferentes ATE⁹.

TIPO DE OFERENTE	Total	%
Persona Jurídica	676	71,23
Persona Natural	231	24,34
Universidad	42	4,43
Total general	949	100

Fuente: www.registroate.cl

Si analizamos el número de ATE por región, encontramos que la mayor cantidad se concentra en la Región Metropolitana donde se concentra el 48,5% del total de ATE que informan su sede en esta zona y, en menor medida en las regiones extremas del país. Sin embargo, muchas de estas entidades asesoras ofrecen cobertura en distintas regiones del país. Del 100% de entidades de asistencia técnica, sólo un 7,6% informa que ofrecen cobertura de sus servicios de forma exclusiva en la región donde reportan su sede, el desglose por tipo de oferente es: a) personas jurídicas 31 (4,5%), personas naturales 37 (16%) y, Universidades 5 (11,9%).

En el caso de las áreas de asesoramiento de las ATE, se observa que el 91,8% se concentra en ofrecer servicios en el área de gestión pedagógica que está compuesta por tres dimensiones: gestión curricular, enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes. El alto porcentaje puede indicar que la necesidad de las escuelas se concentra en esta área de asesoramiento y, además, es la que tiene mayor incidencia en la preparación para el SIMCE. En el área de liderazgo un 68% de las ATE informa que presta servicios en este ámbito, y se estructura en tres dimensiones: liderazgo del sostenedor, liderazgo del director y planificación y gestión de resultados. En convivencia escolar un 62,2% de las ATE ofrecen servicios, esta área de formación está compuesta por tres dimensiones: convivencia y participación y vida democrática. Finalmente, un 41,6% de las ATE ofrece servicios en el área de gestión de recursos y está compuesta por: gestión de personal, gestión de recursos financieros y gestión de recursos educativos. Como ya se mencionó el mayor número de ATE se concentra en ofrecer servicios en el área de gestión curricular, también se encuentran entidades que entregan asesoramiento en más de un área.

⁹ Los datos corresponden a las ATE informadas en el www.registroate.cl consultado el 28 de agosto de 2015.

Tabla 25. Número de ATE por tipo de oferente y área de asesoramiento.

Tipo de oferente		Área de asesoramiento							
		G. pedagógica		Liderazgo		Convivencia escolar		G. De recursos	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Persona	Recuento	612	63	465	210	461	214	300	375
Jurídica	%	90,7	9,3	68,9	31,1	68,3	31,7	44,4	55,6
Persona Natural	Recuento	217	15	164	68	103	129	77	155
	%	93,5	6,5	70,7	29,3	44,4	55,6	33,2	66,8
Universidad	Recuento	42	0	19	23	26	16	18	24
	%	100	0	45,2	54,8	61,9	38,1	42,9	57,1
Total	Recuento	871	78	648	301	590	359	395	554
	%	91,8	8,2	68,3	31,7	62,2	37,8	41,6	58,4

Fuente: www.registroate.cl

Para revisar los datos relacionados con los contratos realizados por las ATE y la inversión que se ha hecho en asesoramiento desde el año 2008, año de entrada en vigencia de la Ley SEP, recurrimos al estudio encargado por el MINEDUC y el PNUD y realizado por la empresa consultora Asesorías para el Desarrollo, quienes hacen un completo análisis del funcionamiento de las ATE en todo el país. Los datos que se refieren a contratos indican que se han efectuado un total de 6.818 contratos hasta el año 2014, registrándose la mayor cantidad en el 2010 con 2.001 contratos, correspondiente al 29,3% del total. Si se analiza por área de asesoramiento, los servicios se concentran en el área de gestión curricular con un total de 4.761 contratos que corresponden al 69,8% del total de servicios realizados, frente al área de gestión de recursos donde apenas se han contratado 178 servicios que corresponden a un 2,6%. En el caso de los recursos invertidos en ATE, durante el año 2013 se observa que el 89,3% del dinero se corresponde a contratos realizados con ATE clasificadas como Persona Jurídica, un 8,7% a Personas Naturales y sólo un 2% corresponde a Universidades (Asesorías para el Desarrollo, 2014)¹⁰.

Tabla 26. Total de monto anual de recursos obtenidos por servicios de ATE. Año 2013.

Calidad Jurídica	Total (Peso Chileno)	Total (Dólares)	Porcentaje (%)
Persona Jurídica	CL\$ 8.428.005.810	US\$ 12.275.053	89,3
Persona Natural	CL\$ 818.907.220	US\$ 1.192.705	8,7
Universidad	CL\$ 191.034.991	US\$ 278.234	2,0
Total de recursos	CL\$ 9.437.948.021	US\$ 13.745.993	100

Fuente: Adaptado de Asesorías para el Desarrollo, (2014. p. 63).

¹⁰ Para profundizar en estos datos, dirigirse al estudio realizado por Asesorías para el Desarrollo (2014), donde se encontrará un detallado informe acerca de las Asistencias Educativas en Chile. El documento se puede encontrar en la página www.registroate.cl en la sección de estudios y publicaciones.

Las grandes cantidades de dinero sirven para corroborar la importancia que han adquirido las asistencias técnicas en Chile, como agentes de capacitación e impulsores del cambio en las escuelas.

Síntesis

El asesoramiento externo a la escuela está jugando un papel importante en los diferentes sistemas educativos, en algunos con mayor experiencia y nivel de especialización, en otros, en cambio, se está configurando como un nuevo agente de cambio entre las políticas educativas. Se observa que el camino que sea seguido con el asesoramiento externo va desde una regulación del Estado a través de inspectores que asumieron el rol de asesores, con el objetivo de llevar los cambios a las escuelas, especialmente en Estados Unidos e Inglaterra, ligados al auge de las reformas educativas que ponían el acento en el control y la rendición de cuentas de las escuelas. Una vez superada, en parte, esta etapa el asesoramiento se establece con una identidad propia, los gestores de las políticas se percatan que era necesario separar los roles de inspección y asesoramiento, y darle un carácter más técnico y centrado en labores de apoyo a los docentes y directivos, en este escenario, la oferta de asesoramiento comienza a ser mixta, desde la administración educativa y entidades que están fuera de la admiración. Hasta llegar al caso chileno, donde podemos hablar de un sistema abierto, con algunas regulaciones, donde la oferta es esencialmente de carácter privado, y el sistema de regulación de la calidad de los oferentes de servicios de asesorías asume mecanismos de mercado.

Finalmente, es necesario precisar la tipología de modelos que se definen para el desarrollo de este estudio y, teniendo en cuenta las descripciones que se han realizado en el marco teórico respecto del tema (véase capítulo 2), se establecen la siguiente clasificación:

1. Modelo de tipo **Intervencionista**: Modelo que se centra en la entrega de soluciones estándar probadas en otros contextos escolares, los docentes sólo aplican recetas que entregan los asesores.
2. Modelo de **Colaboración**: Modelo que se centra en identificar problemas y necesidades en conjunto con los docentes, pero las soluciones las entrega la ATE.

3. Modelo de tipo **Facilitador**: Modelo en el que los problemas, necesidades y soluciones son trabajados en conjunto con los docentes.

Respecto del rol que asumen los asesores durante el proceso de asistencia técnica, se definieron las siguientes categorías sobre las cuales se realizaron los análisis de este estudio:

1. Rol de tipo **Académico**: Centrado en desarrollos teóricos más que en propuestas prácticas.
2. Rol de tipo **Experto**: entregaba soluciones probadas en otros contextos.
3. Rol de tipo **Colaborador**: escuchaba las necesidades y entregaba soluciones.
4. Rol de tipo **Facilitador**: escuchaba las necesidades y buscábamos soluciones en conjunto.

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Capítulo 4.

Enfoque metodológico y diseño del estudio.

Capítulo 5.

Estrategia analítica

Capítulo 6.

Resultados.

Capítulo 4. Enfoque metodológico y diseño del estudio.

4.1. Introducción.

El desarrollo de cualquier estrategia externa que tenga como objetivo introducir cambios en una organización deberá, obligatoriamente, conocer el contexto, los valores, creencias y rituales de una organización, las que serán condicionantes del éxito o fracaso de todo asesor, ya que es en la dimensión simbólica donde deberá actuar para generar un posible cambio. Esta dimensión simbólica está mediada por significados, por un mundo de objetos (Blumer, 1981) que condicionan el actuar de cada uno de los miembros de la organización, impactar sobre este mundo de objetos debe ser la tarea del asesor.

Es así, como el fenómeno del asesoramiento externo se perfila como una importante estrategia que se instala en la política descentralizadora del sistema educativo chileno. Una de las particularidades es que se realiza por una diversidad de agentes con propuestas muy heterogéneas entre sí, que adolece de una base teórica que guíe la práctica de las distintas empresas. La característica multifactorial del asesoramiento y la variedad de modelos y sus respectivas propiedades, condicionan el planteamiento metodológico de esta investigación.

En el marco teórico se describen los diferentes conceptos que esta investigación abarca, las que sirven para guiar y concretar los campos del estudio, describir las variables y posteriormente elaborar las dimensiones que son la base de los instrumentos para la recolección de los datos.

La estructura de este apartado contempla la descripción del enfoque metodológico que se utiliza en este estudio, su respectiva justificación y como las características de este enfoque se ajustan al fenómeno que se estudia. Se presenta una descripción de las variables, indicadores y una pequeña descripción de éstas. En un siguiente apartado se encuentran la descripción de la población y los criterios de selección de la muestra. Se describen los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos y los informantes a los se aplicará estos instrumentos. Finalmente se describen la estrategia analítica que se utilizará para el tratamiento de los datos.

4.2. Enfoque metodológico y alcance de la investigación.

El enfoque metodológico para este estudio requería que englobara las diferentes formas en las que se presenta el fenómeno del asesoramiento externo a las escuelas y, que también lograra cubrir las diferentes dimensiones sobre las que intervienen los asesores externos. Por lo ya expuesto, se optó por un enfoque *mixto* que pudiera dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados, *explicar* las implicaciones e impacto del asesoramiento externo en las escuelas y *comprender* el funcionamiento de las empresas asesoras.

En los párrafos siguientes se realizará una breve descripción del enfoque mixto de investigación, con un acercamiento desde la perspectiva de diferentes autores. Es preciso mencionar que en esta descripción no se describen de forma exhaustiva la distinción respecto a los paradigmas o enfoques epistemológicos que sustentan las diferentes metodologías de investigación, no obstante, se justifica brevemente la perspectiva teórica que se asume en este estudio.

4.2.1. El método mixto de investigación.

El diccionario de Métodos de Investigación Social publicado por SAGE (2006) define el método mixto como “el uso combinado de metodologías, tanto cuantitativas como cualitativas dentro de la misma investigación con el fin de estudiar y hacer frente a una misma cuestión” (p.179). En la misma línea de la definición anterior Tashakkori y Creswell (2007), en la primera edición de la *Journal of Mixed Method Research* definen el enfoque mixto y plantean que “en líneas generales hemos definido aquí como métodos mixtos de investigación en el que el investigador recoge y analiza datos, integra los resultados y extrae conclusiones utilizando ambos enfoques o métodos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o un programa de investigación” (p. 4). Por lo tanto, hablar de un enfoque mixto es pasar por alto la discusión sobre la contraposición de métodos, lo que para algunos autores era un hecho imposible de presentar se ha transformado en una elección que entrega mayores opciones para la recolección y análisis de los datos, que finalmente se traduce en un estudio de mayor calidad. Bericat (1998) es claro respecto a la separación de los métodos y la limitación de éstos para poder abarcar diferentes instrumentos y menciona que “un uso rígido y convencional de esta dicotomía metodológica empobrece la investigación social al

impedir la aplicación de cuantos instrumentos sean necesarios, en cada concreto proceso investigador, al objeto de alcanzar conocimientos más veraces” (p.18). Por su parte, Cea D’Ancona (1996) indica que a partir de la pérdida de rumbo de la sociología ocurrida por la crisis del enfrentamiento entre los paradigmas positivistas e interpretativo, surge la necesidad de una solución y “Se reconoce la pluralidad de vías para acceder a la realidad social, pero no se trata de afirmar un *paradigma* sobre otro, sino de buscar compatibilidades entre ellos” (Cea D’Ancona, 1996, p. 47). También es interesante el listado que esta autora realiza respecto de las ventajas e inconvenientes de la triangulación, que se pueden extrapolar perfectamente al método mixto (véase Tabla 27). En este sentido se debe esclarecer que, de acuerdo a Hammersley (2008), no son sinónimos los términos triangulación y métodos mixtos (esta aclaración se verá más adelante).

Tabla 27. Ventajas e inconvenientes de la triangulación.

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
Al cubrir más dimensiones de la realidad social, se alcanza una información más profunda y diversificada	Puede suponer un mayor coste económico y temporal que aplicar un único método de investigación.
Los resultados del estudio adquieren un grado mayor de <i>validez</i> (si se llega a los mismos hallazgos con métodos diferentes).	Dificultad de encontrar una <i>unidad de observación</i> común a la que aplicar distintos métodos.
La <i>teoría</i> queda más reforzada, en caso de ser confirmada. Si no lo es, proporciona un fundamento mayor para su modificación.	Dificultad de hallar un equipo de investigadores bien formados en ambas <i>metodologías</i> (cuantitativa y cualitativa).
Facilita la <i>comparabilidad</i> de los datos por métodos distintos	Mayor dificultad para repetir la investigación.
Demuestra que ambas <i>metodologías</i> (cuantitativa y cualitativa) pueden y deben utilizarse de forma complementaria.	El uso de una técnica de obtención de la información puede afectar a observaciones posteriores que se efectúen mediante otras técnicas.
	Problemas de comparabilidad, debido a la obtención de diferentes porcentajes de respuesta (en cada una de las técnicas de obtención de datos utilizada); o por haber distintas fuentes de error en cada método, y no haberse detectado.
	Posibilidad de primar, sin justificar, un método sobre otro.
	Existencia de incompatibilidad epistemológica entre algunos métodos.

Fuente: Adaptado de Cea D’Ancona (1996, p. 58).

Es necesario tener la claridad que, utilizar un enfoque mixto de investigación no es sólo la utilización de instrumentos de características cuantitativos o cualitativos y analizar datos desde estos dos enfoques, sino que la decisión respecto del método mixto debe partir desde la propia concepción de la investigación, y darle coherencia en las preguntas que guían el estudio, los objetivos y las hipótesis (en el caso que estas últimas

estén presentes), esto llevara a la utilización de técnicas de recolección de datos desde los dos enfoques y su posterior análisis. Por último, pero no menos importante, la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo, se deben observar en las conclusiones del estudio. Por lo tanto la integración de metodologías en investigación debe ser desde una perspectiva integral de observación del objeto de estudio. En la Tabla 28 se muestran las ventajas de la utilización de un enfoque mixto en investigación.

Tabla 28. Características y ventajas de un enfoque mixto.

Características y ventajas de un enfoque Mixto
- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno
- El enfoque mixto ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema
- La multiplicidad de observaciones produce datos más “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos
- El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo
- Al combinar métodos, aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido (...)

Fuente: adaptado de Hernández, Fernández y Baptista, (2006, pp. 755–756)

Pero, esto no está exento de dificultades a la hora de la integración de los enfoques, en este sentido es interesante la investigación realizada por Bryman (2007), quien desarrolló un meta análisis de artículos que publicaban sus resultados combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo, además aplicó entrevistas a los investigadores que han desarrollado estudios con enfoque mixto para visualizar las barreras y dificultades para realizar una investigación bajo esta perspectiva. Derivado de este estudio Bryman identifica ocho factores que dificultan el correcto planteamiento de una investigación con enfoque mixto:

Tabla 29. Factores que dificultan una investigación de tipo mixta.

Factores
Diferentes audiencias
Preferencia metodológica
Estructura de los proyectos de investigación
Rol de las líneas de tiempo
Naturaleza de los datos
Conciliar las Divisiones ontológicas
Temas de publicación
Problema de ejemplares

Fuente: adaptado de Bryman (2007, pp. 12–19)

Creswell (2009) plantea que se deben tener en consideración cuatro aspectos importantes antes de proponer una investigación con enfoque mixto, estos son:

1. El tiempo: hace referencia a la planificación de la duración y momentos de la recogida de datos, donde se pueden dar varias situaciones. Una de ellas es recoger primero datos por medio de técnicas cualitativas y luego cuantitativas, en este caso se busca hacer una exploración del fenómeno que se estudia y, posteriormente ampliar el estudio con una muestra representativa de la población. Otra situación es la recolección de datos cualitativos como cuantitativos de forma simultánea. Este caso es común en estudios donde existe cierta dificultad para el investigador en el acceso a los informantes y, es más viable tomar los datos más o menos al mismo tiempo, sin la necesidad de volver al campo de investigación.
2. La ponderación: tiene que ver con la importancia o el peso que se le da en la investigación a una perspectiva frente a otra, también se puede dar que las dos perspectivas tengan la misma prioridad en el estudio. Esto depende de varios factores, los intereses del investigador, la audiencia a la que va dirigido el estudio y lo que el investigador busque enfatizar. En términos prácticos, la prioridad se puede dar por el énfasis a la recolección de unos datos antes que otros, a la extensión en el análisis de unos datos frente a otros, en el uso de un enfoque inductivo o deductivo.
3. La mezcla: la mezcla de los datos es más bien complicado, si se considera que generalmente los cualitativos se componen de texto e imágenes y los cuantitativos de números. Creswell (2009) indica que la mezcla de los datos puede ocurrir en varias etapas: recogida, análisis, interpretación o en las tres fases. En la recogida de datos el investigador puede estar interesado en recoger datos en dos fases, la primera fase se recolectan y se analizan los datos y sirve para identificar los informantes necesarios para la fase cualitativa, en este caso las base de datos están separadas pero conectadas. Otra situación de combinación de datos se da en la recolección simultánea de éstos, pero las bases de datos se combinan. Y un escenario final, se da en el caso que un investigador

recoge datos, por ejemplo, de forma cuantitativa y por otro lado de forma cualitativa como una forma de apoyar o complementar los primeros.

4. La teorización: se refiere a la existencia de una teoría que guíe todo el proceso de investigación. Creswell (2009) indica que todos los investigadores tienen una base teórica que guía el estudio, las que pueden estar explicitadas en el texto o implícitas y no se mencionan.

Los cuatro factores son una excelente orientación para plantear un diseño de investigación mixta adecuado a las características del estudio. En este sentido, Creswell (2009) propone seis tipos de diseños para una investigación con enfoque mixto, para cada uno de estos diseños propone una secuencia en la recolección y el análisis de los datos. Estos son los diseños: a) secuenciales explicativos, b) secuencial exploratorio, c) secuencial transformativos y d) diseños concurrentes de triangulación, e) concurrente integrado y f) concurrente transformador.

Diseño secuencial explicativo.

Se caracteriza porque la recopilación y el análisis de datos cuantitativos se realizan en la primera fase, los datos de tipo cualitativo se recogen en la segunda fase y se basa en los resultados del análisis cuantitativo. Las dos bases de datos están separadas pero conectadas, ya que la primera guía la segunda. La principal ventaja de este tipo de diseño es su aparente simplicidad, debido a que se divide por etapas claramente separadas. Su principal debilidad, está en el tiempo que se debe destinar para la recopilación de los datos.

Diseño secuencial exploratorio.

Este tipo de diseño es similar al secuencial explicativo, pero las fases se revierten. En primer lugar se recopilan los datos de tipo cualitativo y, a partir de los resultados de este análisis se desarrolla la recopilación de datos cuantitativos. El mayor peso de la recopilación y análisis de los datos es en la fase cualitativa y, los datos, aunque no se mezclan, se conectan a partir del análisis. Básicamente, este tipo de diseño es utilizado para que los datos cuantitativos sirvan como complemento a la interpretación de los datos cualitativos, por lo tanto, el enfoque principal de este diseño es la exploración inicial de un fenómeno.

Secuencial transformativo.

Este tipo de diseño tiene dos fases claramente diferenciadas y, a diferencia de los dos diseños secuenciales anteriores, en el diseño transformativo se especifica una base teórica que guía el estudio. Esta perspectiva teórica se especifica en la introducción de la propuesta de investigación en forma de pregunta de investigación, un problema a explorar y un objetivo. El investigador puede usar cualquiera de los métodos (cuantitativo o cualitativo) en la primera fase y el peso de la investigación se puede dar cualquiera de los dos métodos o distribuir uniformemente. La aplicación en dos fases distintas de la recopilación de datos, facilita la aplicación de instrumentos, la descripción y el intercambio de los resultados, aunque también requiere más tiempo para completar estas dos fases de recogida de datos.

Diseño concurrente de triangulación.

En el diseño de investigación concurrente de triangulación, el investigador recoge los datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea, luego compara las dos bases de datos para visualizar si existe convergencia, diferencias o algún tipo de combinación. Idealmente el peso de la investigación se distribuye entre los dos métodos, pero en la práctica se puede dar mayor énfasis a uno o el otro. La combinación de los datos en este enfoque se da, generalmente, en la interpretación o discusión, donde se integran y comparan los resultados de las dos bases de datos. La triangulación de los datos permite tener conclusiones bien justificadas, dándole mayor validez a los resultados del estudio. Este diseño es el más conocido y por lo tanto el más utilizado, especialmente cuando se comienza a utilizar un enfoque mixto.

Diseño concurrente integrado.

En este tipo de diseño los datos se recogen de forma simultánea, al igual que en el diseño anterior. Pero, la diferencia del diseño integrado con el diseño de triangulación, es que se utiliza un método principal que guía todo el estudio y una base de datos secundaria que sirve como apoyo a los datos principales, los datos utilizados como secundarios (cualitativos o cuantitativos) se incrustan o anidan en el análisis de la base de datos principal. Esta incrustación de los datos secundarios, puede significar que abordan una cuestión distinta a los datos principales o se busca información a un nivel diferente en el análisis, aunque también puede suceder que los datos no se combinen y

se utilicen como dos imágenes del mismo fenómeno que se estudia. Un ejemplo del uso de este diseño es, integrar datos cuantitativos en un estudio con prioridad cualitativa, con el objetivo describir la población. Este modelo, también puede ser empleado cuando el investigador desea hacer estudios a diferentes grupos o niveles. Una de las limitaciones importantes de este modelo, es que los datos deben transformarse de alguna forma para que se integren en los datos principales en la fase de análisis.

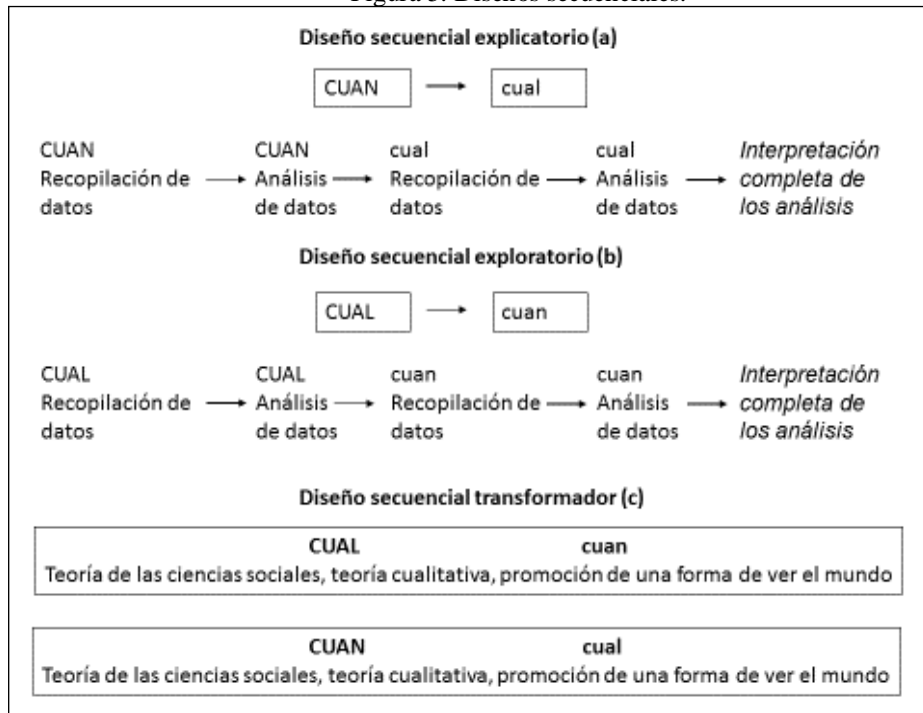
Diseño concurrente transformador.

Al igual que en modelo secuencial transformador, el diseño concurrente se basa en una teoría explícita y que guía todo el estudio, la recogida de datos se realiza de forma simultánea. Un ejemplo de utilización de este modelo, es el estudio de un proceso de cambio en una organización donde se le da cabida a la opinión de los integrantes de dicha organización, de esta forma se produce una integración de los métodos cualitativo y cuantitativo.

Las principales diferencias de los diseños secuenciales y concurrentes, se da en la recopilación de los datos y en la prioridad que se da a un método (cualitativo o cuantitativo) o al otro. Para ver más claramente los distintos diseños Creswell (2009) elaboró diferentes figuras para graficar la secuencia del proceso de investigación con estos diseños, en las figura 1 y 2 se puede visualizar cada uno de los diseños. Para entender los símbolos utilizados en las figuras, se ha ideado una interpretación a partir de los autores de que se dedican al desarrollo del método mixto, esta notación es la siguiente.

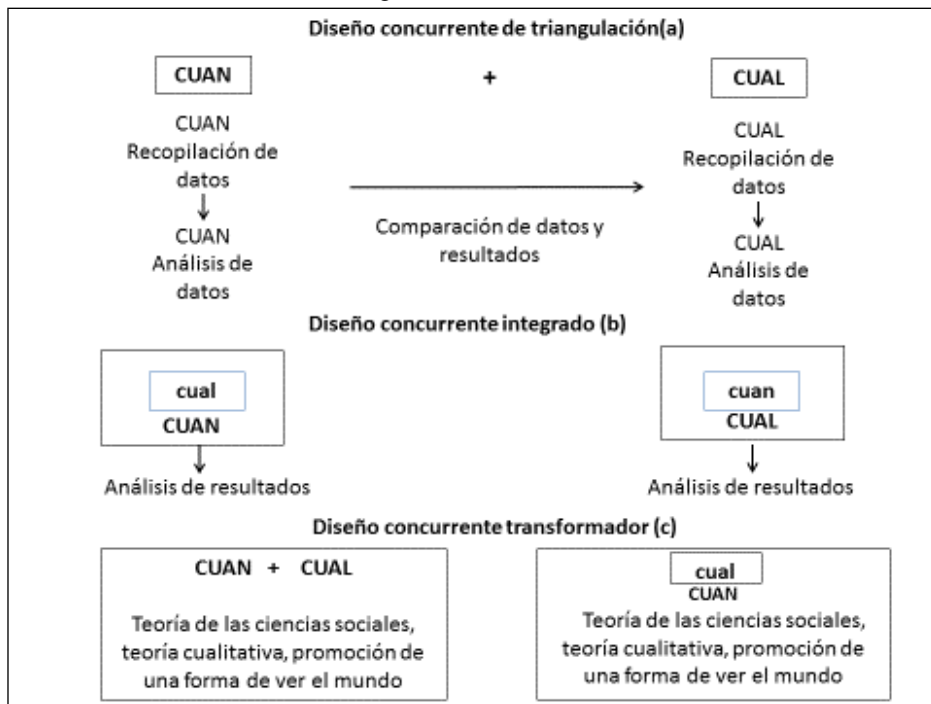
1. Un "+" indica una forma simultánea o concurrente de recopilación de datos, con datos cuantitativos y cualitativos recogidos al mismo tiempo.
2. Una "➔" indica una forma secuencial de recopilación de datos. Con una forma (por ejemplo, datos cualitativos) como base para construir la base de datos de la otra (por ejemplo, datos cuantitativos) (Creswell, 2009).

Figura 5. Diseños secuenciales.



Fuente: Adaptado de Creswell (2009)

Figura 6. Diseños concurrentes.



Fuente: Adaptado de Creswell (2009)

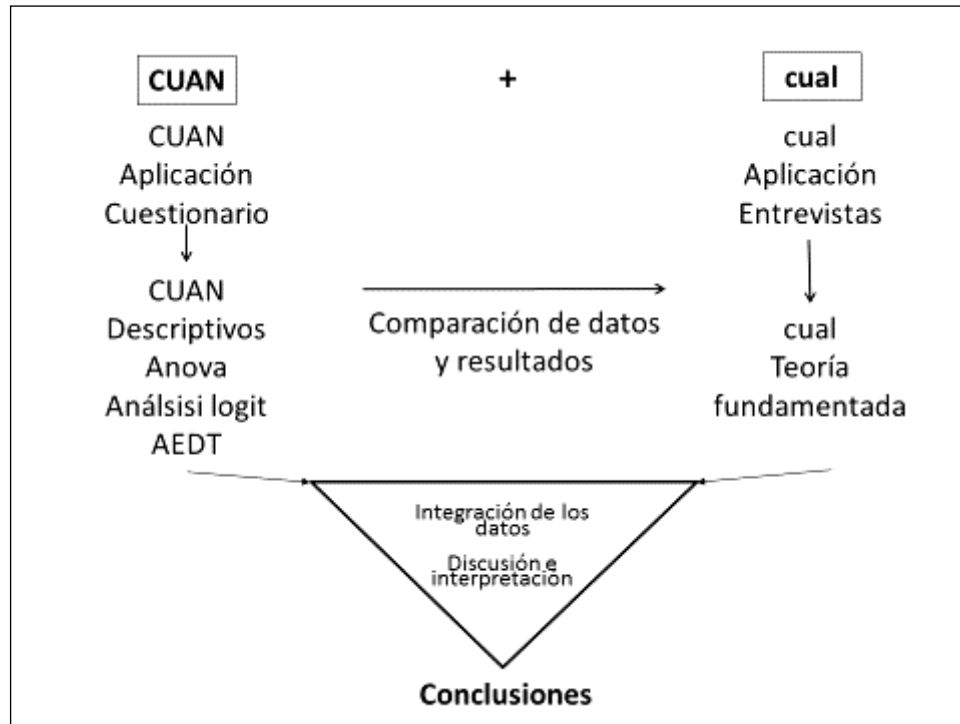
4.2.2. Diseño del estudio.

De acuerdo los planteamientos descritos respecto del método mixto y a los diseños de investigación, este estudio utiliza como base un modelo concurrente de triangulación. A continuación se presenta la justificación y la descripción del diseño adoptado, en base los factores descritos por Creswell (2009):

1. El tiempo: teniendo en cuenta la dificultad de acceder al campo y a los informantes, se ha diseñado la recolección de datos de forma simultánea.
2. La ponderación: En este estudio la ponderación o el peso se da en el enfoque cuantitativo, ya que en primer lugar, se da mayor énfasis a los datos cuantitativos para estudiar el asesoramiento en las escuelas, ya que se busca abarcar a informantes que representen las diferentes tipologías de escuelas y de asesoramientos. Los datos cualitativos son utilizados como un complemento que permite indagar en algunos aspectos que resultan interesante para el investigador, en este caso, el rol y actitud de los asesores en el proceso de asesoramiento.
3. La mezcla: La integración de los datos se dan, en parte, en el análisis y luego en la interpretación. La recogida de datos se hace en forma simultanea ya que el tiempo de acceso del investigador al campo es limitado, además las circunstancias propias de las escuelas hace que sea mucho más viable la recopilación simultánea. Los resultados del análisis de los datos cuantitativos se da en primer lugar y sirven para iniciar el análisis de los datos cualitativos, especialmente el análisis de las preguntas abiertas, desde donde surgen los códigos y categorías para el análisis de las entrevistas.

En la Figura 7 se muestra el diseño concurrente de triangulación que se ha elaborado para este estudio. Se puede apreciar que el apartado cuantitativo tiene mayor peso en el estudio frente al cualitativo, lo que se aprecia en los diferentes análisis que se aplican a los datos. La triangulación se desarrolla en la discusión e interpretación de los resultados.

Figura 7. Diseño de investigación



Fuente: elaboración propia.

En este diseño se hace énfasis en la triangulación de los datos, ante lo cual es necesario mencionar algunas de las características de este término, por esto, a continuación se realiza una breve descripción del concepto de triangulación.

Respecto de la triangulación, este concepto tiene sus orígenes en áreas distintas a las ciencias sociales, el significado en esas áreas es: “la utilización de múltiples puntos de referencia para la localización de exacta de un objeto en el espacio” (Cea D’Ancona, 1996, p. 47). En la investigación en ciencias sociales se ha adoptado este concepto para aplicarlo al proceso de investigación, y su definición es: “la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social” (Cea D’Ancona, 1996, p. 47). Por su parte (Hammersley, 2008) manifiesta que actualmente es un término que es muy utilizado en la metodología de la investigación, teniendo su origen en los investigadores cuantitativos, también es ampliamente utilizado por los investigadores cualitativos, y foco de discusiones en los estudios mixtos. Existen varios tipos de triangulación, en la Tabla 30 se muestra un resumen de éstos de acuerdo a la descripción de Cea D’Ancona (1996).

Tabla 30. Tipos de triangulación y sus características.

Tipo de triangulación	Características
Triangulación de datos	Utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento.
Triangulación de investigadores	Un mismo objeto de estudio Diferentes investigadores especialistas en distintas metodologías (equipos)
Triangulación teórica	Una unidad común a observar Extraer todas la hipótesis posibles de un problema de investigación Aplicación de triangulación de datos y teórica
Triangulación metodológica	Dos modalidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Intramétodo: <ul style="list-style-type: none"> - Único método de investigación - Distintas técnicas de recogida y análisis de datos. - Utilización del mismo método en situaciones y momentos diferentes. 2. Entre métodos: <ul style="list-style-type: none"> - Una misma unidad de análisis. - Combinación de métodos de investigación. - Permite la validación cruzada (se alcanzan los mismo resultados con métodos distintos que apunta al mismo problema de investigación).

Fuente: adaptado a partir de Cea D'Ancona (1996, pp. 49–52).

Hammersley (2008) plantea que se debe tener cuidado en no confundir la triangulación con los métodos mixtos de investigación, o utilizarlos como si fueran lo mismo, la razón es que, la triangulación se puede dar en un enfoque utilizando diferentes fuentes de información, como en el cualitativo, así también el cuantitativo se puede utilizar la triangulación con varios métodos, como por ejemplo en el análisis de datos o en la recolección de la iformación, sin llegar a la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio. En tanto los metodos mixtos tienen la particularidad de utilizar tanto técnicas cualitativas y cuantitativas para aproximarse al objeto de estudio. De acuerdo a la descripción de los tipos de triangulación, para este estudio se plantea una triangulación de datos, se han diseñado distintos tipos de instrumentos para aplicarlos a diferentes informantes.

Una vez se ha adoptado un tipo de diseño, el paso que sigue corresponde establecer la muestra o identificar las personas y lugares donde se desarrollará el estudio (Creswell, 2012). En el siguiente apartado se describe la decisión respecto de la población donde se extraen la muestra y la técnica de selección los informantes para este estudio.

4.3. Población y muestra.

El primer paso en esta parte del estudio corresponde a determinar si se va a seleccionar a individuos u organizaciones completas para la investigación o una combinación de ambas, posteriormente cabe decidir el tipo de organizaciones o personas y el número adecuado para la investigación (Creswell, 2012). En otros términos, esto significa definir la población, la cual corresponde al conjunto de individuos con características similares y que se corresponde con el objeto de estudio y el fenómeno que se busca investigar. De esta población se extrae la muestra, que es un subgrupo donde se desarrollará la investigación. Salkind (1999, p. 96), define el concepto de población como “un grupo de posibles participantes al cual desea generalizar los resultados del estudio”.

De acuerdo a las preguntas y objetivos de esta investigación, se decide que lo más pertinente es utilizar como unidad de análisis a **los docentes de escuelas que hayan recibido asesoramiento externo durante el año académico 2013-2014**. La justificación de esta decisión radica, principalmente, en que los profesores son el foco de trabajo de las asistencias técnicas educativas, aunque muchas de ellas plantean que prestan servicios sobre la escuela en general. Por lo tanto, es coherente pensar en los docentes como principal fuente de información.

En esta población se encuentran agrupadas escuelas de distinto nivel socioeconómico y de dependencias administrativas diferentes, así como centros ubicados en sectores urbanos y rurales. Esta heterogeneidad de la población permitirá visualizar los paralelismos y diferencias en la aplicación de los modelos de asesoramiento dependiendo de las características de las escuelas. Es preciso mencionar que el estudio no se centra en una zona geográfica en particular, ya que el fenómeno que se investiga no se restringe a escuelas de un lugar específico. Se intentan abarcar a docentes de las dos tipos de escuelas (Particular Subvencionadas y Municipales), esencialmente que hayan recibido un asesoramiento de tipo integral y profesores de los diferentes niveles y áreas de la enseñanza.

4.3.1. Definición de la muestra.

Una vez acotada la población, se procede a la definición y diseño de la muestra, la que se entiende como la selección de las unidades concretas de dicha población (Cea D'Ancona, 1996). Las estrategias de muestreo son variadas, en investigación con enfoque cuantitativo existen los tipos de muestreo *probabilísticos* y *no probabilísticos*. En cada una de estas clasificaciones se agrupan diferentes modalidades de muestreo que se utilizan dependiendo de las características del estudio. Respecto de los muestreos probabilísticos, la selección de los participantes de un estudio están determinados por el azar (Salkind, 1999). Las ventajas de este tipo de muestreo son:

- a) Cada unidad de la población tenga una *probabilidad* igual (y conocida *a priori*) de participar en la muestra.
- b) La elección de cada unidad muestral sea independiente de las demás.
- c) El cálculo de la adecuación de la estimación muestral (error muestral) a los parámetros poblacionales pueda hacerse dentro de unos márgenes de probabilidad específicos. (Cea D'Ancona, 1996, p. 179)

Dentro de los muestreos probabilísticos se encuentran el:

- a) Muestreo aleatorio simple.
- b) Muestreo sistemático.
- c) Muestreo estratificado.
- d) Por conglomerados.
- e) De rutas aleatorias.

Los muestreos no probabilísticos son aquellos en los que “se desconoce la probabilidad de escoger un solo individuo. En este caso, hay que suponer que los miembros en potencia de la muestra no tienen una probabilidad igual de ser seleccionados” (Salkind, 1999, p. 102). Para Cea D'Ancona (1996) este tipo de muestreo presenta características que son coherentes con el planteamiento metodológico mixto de esta investigación, ya que permite flexibilidad para estimar la muestra, además, se puede establecer la muestra del apartado cualitativo utilizando la misma modalidad de muestreo.

Entre las modalidades de muestreo no probabilísticos se encuentran: Por cuotas, Estratégico y Bola de nieve. En la Figura 8 se observan las técnicas de muestreo para la

investigación cuantitativa, en este caso Creswell (2012) identifica dos modalidades dentro de las técnicas no probabilísticas y tres en las técnicas probabilísticas.

Figura 8. Técnicas de muestreo.



Fuente: Adaptado de Creswell (2012).

Respecto del muestreo no probabilístico por conveniencia, Creswell (2012) indica que en esta técnica de muestreo:

El investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados. En este caso, el investigador no puede decir con confianza que los individuos son representativos de la población. Sin embargo, la muestra puede proporcionar información útil para responder a las preguntas e hipótesis (p. 146).

De acuerdo a los objetivos, al enfoque de investigación adoptado y las características de la población donde se desarrolla el estudio, se ha optado por un muestro *no probabilístico estratégico*. En este tipo de muestreo “la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos, acorde con los objetivos de la investigación” (Cea D’Ancona, 1996, p. 200). Para seleccionar a las escuelas y docentes que entregarán información útil para el estudio, se establecieron tres criterios, estos son:

1. **Escuelas con Ley SEP:** este criterio indica que los docentes deben pertenecer a escuelas que se hayan adscrito al financiamiento que entrega la Ley SEP, ya que es en esta ley donde se integran las ATE.
2. **Tipo de escuela:** Los docentes deben pertenecer a escuelas de administración Municipal (ayuntamientos) y escuelas de administración Particular Subvencionada (concertadas). Estos dos tipos de escuelas reciben financiamiento del Estado que les permite la contratación de asesorías externas, esto permite tener una representación en la muestra de

docentes de escuelas con administración pública y privada, lo que posibilita conocer las diferencias o similitudes en el impacto del asesoramiento en los dos tipos de escuelas, se excluyen las escuelas privadas.

3. **Periodo de asesoramiento:** Se contacta con escuelas que hayan recibido asesoramiento en el periodo 2013-2014, sin embargo, pueden entrar escuelas que iniciaron el proceso antes del año 2013, pero que la finalización de la asistencia fuese durante la etapa de aplicación del cuestionario.
4. **Tipo de asesoramiento:** Idealmente se privilegia a las escuelas que hayan recibido un servicio de asesoramiento integral, ya que abarca todas las áreas definidas por el MINEDUC, sin embargo este tipo de servicio no es masivo, por lo tanto se restringe el número de docente que pueden contestar, por lo tanto este criterio se extiende a otros tipos de asistencia técnica.
5. **Tiempo de trabajo de los profesores:** Este criterio se refiere a que los docentes hayan participado por un tiempo determinado en el asesoramiento. Esto indica que no todos los profesores de una escuela pueden participar del estudio, ya que se puede dar la situación de profesores que se hayan incorporado a la escuela en un momento posterior al asesoramiento o que por diferentes motivos no hayan participado de la totalidad del trabajo con los asesores.

Para el apartado cualitativo, no se habla de muestra, más bien de informantes claves, en este caso se incluyen en esta parte del estudio a directivos de las escuelas que han recibido asesoramiento. Los criterios para seleccionar a los informantes son, directivos de ambos tipos de escuelas y, relacionado con el criterios anterior, la facilidad de acceso por parte del investigador.

4.3.2. Datos generales de la muestra.

Una vez definida la técnica de muestreo se procedió a contactar con las escuelas que cumplieran con los criterios de selección. Como resultados se logró obtener respuestas de

un total de 27 escuelas que recibieron asesoramiento de un total de 23 ATE. Los docentes que participaron del estudio suman un total de 162 profesores que respondieron el cuestionario y 14 directivos, entre jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas y directores de escuelas. Cabe destacar que el número de escuelas que contrataron el servicio de asesoría integral era bastante bajo en comparación con los demás servicios, esto significó que se incluyeran escuelas que habían recibido otros tipos de servicios de asistencia técnica. Una revisión más detallada de la muestra se presenta en el capítulo de resultados.

4.4. Técnicas de recogida de información.

Por técnicas de recogida de información se entenderá como “todos los medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento” (Gil, 2011, p. 23). Esta investigación se desarrolla utilizando diferentes técnicas y accediendo a diversos informantes, teniendo presente que la triangulación es una de las bases del enfoque metodológico mixto (Creswell, 2009).

Siguiendo con el planteamiento metodológico, se aplicará un instrumento de carácter cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevistas). De acuerdo con las características del estudio es preciso abarcar a informantes que puedan aportar datos relevantes y que representen a los diferentes actores del proceso de asesoramiento a la escuela. Así los docentes son los principales informantes de este estudio. Un segundo grupo de informantes son los directivos de las escuelas (directores y jefes técnicos), quienes deben generar las condiciones necesarias para el correcto desarrollo de los procesos de asesoramiento, además poseen información relevante respecto de las necesidades que presenta la escuela y los motivos por los cuales ha sido preciso contar con agentes externos a la escuela que promovieran procesos de cambio dentro de los centros. Actuar sobre estos colectivos ofrece la posibilidad de triangular la información y contrastar los datos recolectados con los distintos instrumentos (Olabuénaga, 2003).

4.4.1. El cuestionario

Martínez, Hernández y Hernández (2006) indican que el cuestionario se incluye dentro del concepto de test, ya que este concepto es utilizado para designar un tipo de examen o evaluación: “un test es un instrumento evaluativo o procedimiento en el que se obtiene una muestra de la conducta de los examinados en un dominio especificado y

posteriormente es evaluada y puntuada usando un procedimiento estandarizado” (p. 18). Para Salkind (1997, p. 149) un cuestionario es “un conjunto de preguntas estructuradas y enfocadas que se contestan con lápiz y papel”. Bisquerra (2000, p. 88) indica que “los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio.” Este instrumento es uno de los más utilizado en la investigación en ciencias sociales. En el proceso de elaboración de un instrumento de esta naturaleza, específicamente en la planificación, se debe tener en cuenta diferentes aspectos, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) indican que se debe considerar:

- a) El propósito del cuestionario: Es conveniente delimitar e incluso escribir el *propósito básico* del cuestionario.
- b) La población a la que va dirigido: Es fundamental delimitar la población objeto de estudio para extraer la muestra y los recursos necesarios.
- c) Los recursos disponibles: El coste económico es un aspecto a considerar previamente. La elaboración y aplicación de un cuestionario implica un trabajo intenso y de cierta envergadura. (pp. 208-210).

a) Construcción del cuestionario.

El cuestionario se ha elaborado teniendo como referencia los objetivos de la investigación, las variables que se busca analizar, las personas que contestarán y el contexto donde se aplicará el instrumento. Además, de la revisión de la literatura y de los diferentes instrumentos que se han utilizado, se tomarán diversas cuestiones que sirven de base para la construcción de este instrumento. En el caso específico de las ATE, se utilizan los estándares de calidad que ha elaborado el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Este modelo se elaboró para un sistema de acreditación de programas de Asistencia Técnica Educativa, la estructura del modelo se presenta en la Tabla 31.

Tabla 31. Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa.

Etapas	Componentes de gestión
Diseño del programa	Objetivos y resultados esperados
	Metodología de trabajo y actividades
	Gestión de recursos
	Metodologías de seguimiento y evaluación
Implementación del programa	Diagnóstico para ajuste del programa
	Acuerdos para la implementación
	Ejecución del plan de trabajo
	Relación con la contraparte
Evaluación y resultados del	Seguimiento de la implementación
	Aplicación de las metodologías de evaluación

programa	Efectividad en el logro de resultados y cumplimiento de objetivos
	Satisfacción de la contraparte

Fuente: Elaboración propia a partir de CIAE (2010)

Además de estos instrumentos, para la construcción del cuestionario se utiliza el documento que ha elaborado el Ministerio de Educación de Chile para guiar el trabajo de las escuelas en torno a los criterios que establece la Ley SEP, y orientar las prácticas de las Asistencias Técnicas Educativas, en este documento se entregan las **definición de áreas, dimensiones y prácticas del plan de mejoramiento educativo**¹¹ (véase Tabla 32).

Tabla 32. Definición de área y dimensiones del plan de mejoramiento educativo.

Área	Dimensiones
Gestión del currículum	Gestión pedagógica
	Enseñanza y aprendizaje en el aula
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes
Liderazgo escolar	Liderazgo del sostenedor
	Liderazgo formativo y académico del director
	Planificación y gestión de resultados
Convivencia escolar	Formación
	Convivencia escolar
	Participación
Gestión de recursos	Gestión del recurso humano
	Gestión de los recursos financieros y administrativos
	Gestión de los recursos educativos

Fuente: adaptado de MINEDUC, 2012. www.registroate.cl

Teniendo como referencia la información que se ha expuesto en los párrafos anteriores, se construyó el Cuestionario del Funcionamiento e Impacto de las Asistencias Técnicas Educativas, La estructura del cuestionario está compuesta por cuatro categorías, las que a su vez contienen las variables que corresponde a cada una de ellas. Además se recogen datos respecto de los antecedentes de carácter descriptivo de los docentes y de las escuelas, lo que permitirá establecer comparaciones con las variables dependientes. De esta forma el instrumento ha quedado conformado por cuatro apartados *a) antecedentes, b) modelos de asesoramiento, c) ámbitos de asesoramiento y d) preguntas abiertas.*

¹¹ El Plan de Mejoramiento Educativo es la base sobre la que deben trabajar las escuelas y tiene que ser presentado al Ministerio de Educación para su revisión y aprobación o rechazo. El plan está estructurado

En la Tabla 33 se muestran la estructura del cuestionario, con las categorías, las variables, los indicadores de respuesta y el número de ítems que lo conforman. Los antecedentes, donde se busca recoger datos descriptivos de docentes y escuelas, así como información relacionada con el tipo de servicio que prestó la ATE y las áreas donde se realizó el asesoramiento, de acuerdo a las clasificaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile.

Tabla 33. Categorías, variables, indicadores e ítems del cuestionario.

PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO		
Antecedentes		
VARIABLES	Indicadores de respuestas	Nº de Ítems
Edad	Abierto / numérico	1
Sexo	Masculino / Femenino	1
Años de experiencia como docente	Abierto / numérico	1
Años de experiencia en esta escuela	Abierto / numérico	1
Nivel en el que se desempeña	Educación Parvularia / Primer ciclo básico / Segundo ciclo básico / Educación Media	1
Área o asignatura en la que se desempeña	Artes Visuales / Ciencias Naturales / Educación Física y Salud / Historia, Geografía y Ciencias Sociales / Inglés / Lenguaje y Comunicación / Matemática / Música / Orientación / Tecnología	1
Dependencia administrativa de la escuela	Municipal / particular subvencionado	1
Clasificación según SEP	Autónomo / Emergente / En recuperación	1
Nombre de la ATE que prestó servicios en su escuela	Abierto / texto	1
Áreas en las que ha recibido asesoramiento vía Ley SEP	Convivencia escolar / Gestión curricular / Gestión de recursos / Liderazgo	1
Duración del asesoramiento	Inicio aproximado del asesoramiento / Finalización aproximada del asesoramiento	1
Además de su rol de profesor/a ¿asumió otra responsabilidad durante el asesoramiento?	Director/a / Jefe/a UTP / Coordinador/a de ciclo / Coordinador/a de área / Encargado/a de Enlaces / Coordinador/a SEP / Encargado/a de SIMCE / Coordinador/a de ATE / No asumí responsabilidad	1
El tipo de servicio de la ATE fue de	Capacitación / Asesoría / Capacitación y asesoría / Evaluación de aprendizajes / Evaluación de aprendizajes y asesoría / Evaluación de aprendizajes y capacitación / Asesoría integral	1

en Áreas de Proceso, Dimensiones y Prácticas. Estas definiciones permiten clasificar los servicios que prestan las ATE.

(capacitación, asesoría y evaluación de aprendizajes).

SEGUNDA PARTE		
Modelo de asesoramiento		
VARIABLES	Indicadores de respuesta	Nº de Ítems
Necesidades de asesoramiento	Autoevaluación / impuesta / propuesta	6
Diagnóstico	Áreas de diagnóstico	10
Rol de los asesores	Académico universitario / experto / colaborador / universitario	2
Modelo de asesoramiento	Intervencionista / Colaborador / facilitador	2
TERCERA PARTE		
Áreas de asesoramiento		
Categoría: Cultura organizacional		
Variable	Indicador de respuesta / escala likert	Nº de Ítems
Visión y objetivos compartidos	Cambios en el PEI, sentido de pertenencia,	8
Liderazgo	Liderazgo del director	8
Convivencia escolar	Formación afectiva y social de los estudiantes	5
Ritos y rituales	Acciones rutinarias	5
Categoría: Gestión del currículum		
Variable	Indicador de respuesta / escala likert	Nº de Ítems
Gestión pedagógica	Planificación de prácticas pedagógicas	5
Enseñanza y aprendizaje en el aula	Incorporación de cambios en Prácticas pedagógicas	7
Evaluación de la enseñanza	Instrumentos y procedimientos de evaluación	5
Apoyo al desarrollo e los estudiantes	Estrategias para estudiantes con capacidades diferentes	5
Categoría: Sostenibilidad de los cambios		
Variable	Indicador de respuesta / escala likert	Nº de Ítems
Fortalecimiento y desarrollo de competencias en los docentes (Trabajo docente)	Desarrollo y fortalecimiento de competencias en los docentes	6
Potenciar la institucionalización de los cambios (Gestión escolar)	Estrategias de institucionalización de cambios en los directivos	5
Potenciar la institucionalización de los cambios (asesores)	Mecanismos de institucionalización de cambios / objetivos de la ATE / actitud de los asesores	8
CUARTA PARTE		
Preguntas abiertas		
1. Señale las tres ventajas que tiene la utilización de una ATE		
2. Identifique los tres problemas más importantes que se asocian a las ATE		

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de complementar la información, se incluyen en el cuestionario dos preguntas abiertas, siguiendo a Lebart, Salem y Bécue (2000), hay tres casos típicos en los cuales la utilización de una pregunta tipo se impone:

- a) Para reducir la duración de una entrevista
- b) Para recoger una información espontánea
- c) Para explicitar y entender la respuesta a una pregunta cerrada (p. 37)

En esta investigación y, de acuerdo a los objetivos del estudio, la utilización de las preguntas en el cuestionario se acerca al segundo y tercer punto de los que expone Lebart et al. (2000), ya que se busca recoger información espontánea de los docentes acerca de la ATE y, que expliciten y expongan ideas que no se logran visualizar en las preguntas cerradas del cuestionario.

b) Validación del cuestionario.

La validez de un instrumento de recolección de información hace referencia a la relación que debe existir entre el concepto que se pretende medir y los indicadores seleccionados para realizar esta medición (Cea D'Ancona, 1996, 2004). Salkind (1999, p. 125) indica que la validez trata “de que la prueba o el instrumento que se está usando realmente mida lo que usted necesita medir”.

Tabla 34. Criterios de validez de los datos de encuesta.

<p><i>Validez interna:</i> control de explicaciones alternativas.</p> <ul style="list-style-type: none">1. Creación de grupos equivalentes.2. Efectuar varias mediciones. <p><i>Validez externa:</i> la generalización de los datos de la encuesta.</p> <ul style="list-style-type: none">1. La calidad del marco muestral: <i>errores de no cobertura.</i>2. El diseño de la muestra: <i>error muestral.</i>3. La muestra finalmente observada: <i>error de no repuesta.</i> <p><i>Validez de conclusión estadística:</i> significatividad de los modelos estadísticos.</p> <ul style="list-style-type: none">1. Incrementar el tamaño de la muestra.2. Formar grupos internamente poco heterogéneos.3. Adecuación de la técnica estadística a los objetivos de la encuesta y a las peculiaridades de la matriz de datos. <p><i>Validez de constructo:</i> la mediación de los conceptos teóricos.</p> <ul style="list-style-type: none">1. Delimitación precisa de los conceptos: <i>errores de especificación.</i>2. Operacionalización múltiple.3. <i>Validez convergente.</i>4. <i>Validez discriminante</i> o divergente.

Fuente: Cea D'Ancona (2004, p. 424)

c) Prueba de expertos.

Una vez que se delimitan las dimensiones, variables e indicadores se procede a la redacción de los ítems para confeccionar la primera versión del cuestionario, este primer borrador se estructuró en tres apartados con un total de 128 ítems. El primer borrador es sometido a la validación de jueces. Cea D'Ancona (2004, p. 304) indica que la finalidad de la consulta a expertos es “identificar errores de especificación y demás errores de medición referidos al cuestionario”. Este tipo de validación correspondería a lo que se denomina, evidencia de validación de contenido, el objetivo es verificar que los ítems sean relevantes y representen el constructo que se ha definido previamente. “Su análisis incluye tres aspectos, la definición del dominio, y el estudio de su representación y de su relevancia” (Sireci, 1998, citado en Elousa, 2003, p. 316). Para Salkind (1999, p. 126) la validación de contenido es: “una medida de qué tan bien los reactivos representan el universo entero de reactivos”. Para realizar este procedimiento se seleccionaron jueces que pudieran entregar su valoración desde dos perspectivas:

- a) Expertos teóricos: son docentes de universidades de España y Chile con experiencia en la investigación en los ámbitos que contiene el instrumento. Además de expertos en el tema, también se incluyó un experto en metodología de la investigación y construcción de instrumentos. En total se envió a 7 expertos, de los que se recibieron 6 respuestas.
- b) Expertos prácticos: en esta categoría se incluyeron directores y docentes de escuelas que hayan recibido asesoramiento de alguna ATE, además, estos expertos tenían estudios de postgrado relacionados con los ámbitos del cuestionario. También se incluyeron personas con experiencia como asesores, se envió el instrumento a un dueño de ATE, un asesor y gerente de una empresa asesora y a un docente universitario con experiencia en asesorías a escuelas. Se envió el cuestionario a 6 expertos, de los que se recibieron 4 validaciones.

En la Tabla 35 se presenta una descripción de los expertos a los cuales se les envió el cuestionario. Para esta tarea se les solicitó que hicieran su valoración en base a tres criterios:

- **Esencial:** El ítem es un claro indicador del área que busca medir.
- **Útil pero no esencial:** El ítem se asocia de manera indirecta o no es muy relevante para medir el área.

- **No necesario:** El ítem no tiene relación con el área que pretende medir.

Además se les solicitó que hicieran reflexiones y comentarios respecto de la redacción de los ítems, finalmente se dio la opción que entregaran observaciones en base a cuatro preguntas relacionadas con la opinión general del documento y a la necesidad de incluir nuevos ítems o dimensiones.

Tabla 35. Expertos participantes en la validación.

Expertos teóricos	
Juez 1	Profesor titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares, España. Además actúa como evaluador de diferentes organismos públicos, miembro de diferentes consejos de evaluación de revistas y materiales didácticos y coordinador de diferentes Master y cursos sobre educación. Sus líneas de investigación se centran en la planificación, evaluación, clima de trabajo y participación en contextos educativos.
Juez 2	Profesor asociado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares, España. Las áreas de especialización son la organización de instituciones educativas, con enfoque en Planificación Educativa y Escuela Inclusiva y en el área de Formación de Profesores.
Juez 3	Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona España. Miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Las áreas de investigación son: el acceso a la universidad, la tutoría y la retención de los estudiantes, el cambio y la innovación en las organizaciones educativas, la formación inicial del profesorado universitario y la transferencia del aprendizaje y las culturas de aprendizaje en la universidad.
Juez 4	Profesor de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Áreas de investigación, innovación educativa, formación inicial del profesorado.
Juez 5	Profesor de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Áreas de investigación; gestión escolar, formación de directores.
Juez 6	Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá, Chile. Áreas de investigación, formación inicial del profesorado, gestión educativa.
Juez 7	Profesor del Departamento de Educación Médica de la Universidad de Concepción, Chile. Experto en metodología de la investigación, elaboración y validación de instrumentos.
Expertos Prácticos	
Juez 8	Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo de Concepción, Chile. Experto en asesorías a escuelas.
Juez 9	Profesor de escuela con Máster en Innovación Educativa, especialista de Enseñanza Básica, con experiencia en asesoramiento a docentes.
Juez 10	Director de escuela, Master en Gestión Escolar. Con experiencia en la creación de ATE y asesoramiento a escuelas.
Juez 11	Director de escuela, con experiencia recibiendo asesoramiento de Asistencia Técnicas Educativas.
Juez 12	Asesor, con experiencia trabajando en distintas ATE, asesorando diversas escuelas de Chile.
Juez 13	Dueño de ATE, presta servicios de Asistencia Técnica Educativa en diversas escuelas de Chile.

Fuente: elaboración propia.

Una vez recibidos los cuestionarios con las observaciones de los jueces se procedió a realizar un análisis de frecuencias, el objetivo fue visualizar los ítems que presentaban menor valoración, de acuerdo a los criterios de respuesta que se entregaron a los expertos. En este sentido se decide que los ítems se mantienen, se revisan o se eliminan de acuerdo a los siguientes criterios:

- Se mantienen: Los ítems que son valorados como esenciales por el 100% de los jueces.
- Se revisan: Los ítems que presentan una valoración de útil, pero no esencial por un porcentaje igual o superior al 10% de los jueces
- Se eliminan: los ítem que son valorados como no esenciales por el un porcentaje igual o superior al 50% de los jueces.

Si bien se siguen estos criterios, los jueces también adjuntaban comentarios en los ítems que consideraron que necesitaban una revisión en la redacción o en la pertinencia a la dimensión donde se habían ubicado. Además, al final del cuestionario se plantearon cuatro preguntas abiertas con el objetivo que entregaran sus observaciones generales del cuestionario (ver Tabla 36). Así, la complementación de las respuestas de la escala y las observaciones que entregaron los jueces se utilizaron para realizar las modificaciones al instrumento. Posteriormente a esta revisión, el investigador desarrolla una nueva revisión detallada de cada ítem para hacer los ajustes necesarios.

Tabla 36. Comentarios de jueces al cuestionario.

Ítems	Comentarios
¿Existe alguna dimensión o área que no esté representada en el instrumento?	Debería agregar un área en que se pregunte por el nivel de cumplimiento de la ATE con respecto a lo que ofreció, ya que es común que estas instituciones ofrezcan ciertos relatores o asesores y que después son reemplazados por otros con menor preparación.
	De acuerdo con los propósitos declarados al inicio del documento considero que el instrumento está bastante completo, teniendo en cuenta el propósito al que va destinado. De todos modos es ampliable.
	Me parece que el área de evaluación es débil
	El área de gestión de los recursos, así como dimensiones asociadas a área de liderazgo. Se incluyen áreas de proceso que no están articuladas directamente con la nomenclatura del PME como por ejemplo la cultura organizacional o rituales de trabajo lo que puede conllevar a una descontextualización de la evaluación de las ATE en función de las áreas y las dimensiones del PME
¿Agregaría otro ítem en alguna dimensión específica?	Tal vez la opción de realizar comentarios al final de cada ítem, de parte de los docentes en el caso que consideren algo importante que no haya sido abordado.
	No es un problema de agregado de ítems, incluso algunos podrían ser eliminados, sin pérdida sustantiva de información
	Sí. Agregaría un indicador que especifique que la encuesta debe ser respondida en relación a los servicios contratados y al área de proceso específica que abordará la

	aportación de la ATE con el fin de mejorar la confiabilidad del instrumento.
¿Cuál es su opinión general del instrumento?	Qué puede ser útil y aportar bastante información
	El instrumento en general me parece bien completo y ha sido elaborado en concordancia con las exigencias ministeriales actuales y en el marco de la ley SEP.
	Me parece un instrumento bien elaborado y aborda todo lo requerido de acuerdo a su introducción.
	Muy completo, un tanto largo.
	Me parece un buen instrumento, es claro y amplio en el sentido de cubrir distintos aspectos del asesoramiento.
	En general el instrumento es útil para una primera toma de contacto con la problemática a la que hace referencia, sin embargo habría que considerar su valor para un conocimiento exhaustivo o que sirva para la toma adecuada de decisiones, caso de que esta información no sea contrastada, triangulada, a través de otras fuentes más fiables de información, debido a que pudiera aportar el cuestionario por sí solo, sea información más bien del plano de la formalidad, lo declarativo, pero alejada de lo que es en sí misma la realidad.
¿Tiene otra observación?	Que es muy largo y que pueden ahorrarse distintas preguntas que apuntan a aspectos instrumentales. Si lo que se persigue es analizar un proceso de asesoramiento, me parece que están demás.
	El instrumento en términos generales como propuesta de valor, aborda efectiva y de manera transversal los diferentes procesos que se gestionan en un establecimiento educacional y que son apoyados por las ATE. Las dificultades del instrumento radican en que el cuestionario no tiene en cuenta el servicio contratado a la hora de responder el cuestionario, como tampoco el área de proceso.
	Hay poca posibilidad para ítems abiertos. En algunos bloques se podrían refundir preguntas en una... no sé si la especificidad tan acentuada aporta mucha información complementaria. Habría que ver el orden de las preguntas en los ítems, si esta es progresiva y encadenada para que fluyan las ideas o se opta por preguntas alternas para buscar la concentración y mejor información. Creo oportuno revistar la redacción para una mejor comprensión y en otros casos mejorar la puntuación.
	El instrumento sólo se refiere a asesoramiento y no considera la capacitación por sí sola. En la realidad nacional, la mayoría de las ATEs presentan servicios de capacitación y en esa área se aprecian serias dificultades.
	Incluir las dimensiones de diagnóstico del contexto y familias.
	Las ATE son contratadas de acuerdo a necesidades específicas de las escuelas, creo que el instrumento quiere abarcar todas las áreas (convivencia, gestión curricular, recursos y liderazgo) En este sentido hay que tener en cuenta, incluso, que una escuela puede trabajar con distintas ATE. Desde esta perspectiva, creo mejor centrar el análisis solo en el área de mayor solicitud de asesoramiento y me parece que es en el área de gestión curricular.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario enviado a los jueces tenía un total de 124 ítems repartidos en tres apartados. Luego de las revisiones que se realizaron, se procede a eliminar ítems que fueron valorados como *no necesarios* y se revisan los valorados como *útil, pero no necesario*, además se fusionaron ítems que recogían información similar. Se eliminan las siguientes preguntas por sugerencias en los comentarios de los jueces y la baja valoración que les fueron asignadas:

1. ¿Cómo evaluaría su participación en el proceso de asesoramiento desarrollado por la ATE?
2. ¿Cuál es su valoración respecto de la *relación* de los asesores con los docentes de la escuela en los diferentes momentos del asesoramiento?
3. Respecto de la estructura organizacional para el trabajo con la ATE, marque aquellos ítems que sean ciertos.

En este mismo apartado, por recomendación de los jueces se modifican los criterios de respuesta respecto de la valoración de los asesores y del modelo de asesoramiento. Además, se solicita que entreguen su valoración respecto del impacto en tres áreas de la escuela (ver Tabla 37).

Tabla 37. Ítems y criterios de respuesta respecto del modelo y rol de asesores.

Ítems	Criterios de respuesta
1. Cambios en las prácticas pedagógicas	1. No relevante. 2. Poco relevante.
2. Cambios en la gestión de la escuela	3. Medianamente relevante. 4. Relevante.
3. Mejora de los resultados académicos	5. Muy Relevante

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta referida a las áreas de diagnósticos también tiene modificaciones, se eliminan los sub apartados de *docentes, directivos, estudiantes e institucional*. Además se eliminan ítems que se dirigían a recoger la misma información.

En el apartado que hace referencia a las “áreas de asesoramiento”, se procede a eliminar y cambiar ítems, además se reasigna el orden de otros para darle una secuencia lógica. El cambio más importante en esta área se realiza en la dimensión de “sostenibilidad de los cambios”, la que estaba compuesta por dos subdimensiones, se agrega una nueva dimensión reasignando ítems y agregando nuevos, las subdimensiones son: 1) fortalecimiento y desarrollo de competencias en los docentes, 2) potenciar la institucionalización de los cambios (gestión escolar); 3) potenciar la institucionalización de los cambios (asesores). Finalmente el cuestionario queda compuesto por 100 ítems (véase anexo 1).

Tabla 38. Número de ítems por apartado.

	Ítems
Parte I: Antecedentes	13
Parte II: Modelo	20
Parte III: áreas de asesoramiento y sostenibilidad de los cambios.	67

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se decide agregar tres preguntas abiertas en el cuestionario, dos relacionadas directamente con la temática de las ATE, se les solicita tres aspectos positivos y tres aspectos negativos de trabajar con estas entidades, y se les pide que entreguen su opinión respecto del cuestionario que ha contestado. Esta última tiene relación con la validación del instrumento. Rojas (2008) manifiesta que la importancia que tiene incluir preguntas abiertas está relacionado con la necesidad de obtener información de las opiniones respecto del funcionamiento de las ATE. De estas preguntas abiertas, se pretende tener información de carácter cualitativo que servirá para complementar los datos cuantitativos.

4.4.2. La entrevista.

El objetivo de las entrevistas es conocer la valoración de los directivos sobre el proceso de asesoramiento que se ha llevado a cabo por parte de la ATE, desde la primera etapa de instalación, el diagnóstico, el plan de mejora propuesto al colegio, centrándose en las prácticas que se han llevado a cabo y la actuación de la asesoría en la implementación de la propuesta de mejora en la escuela.

De acuerdo al diseño de investigación (mixto secuencial, véase figura 3) la entrevista se aplicará una vez obtenidos los datos del apartado cuantitativo, con esto se busca profundizar en aquella información que el investigador considere relevante para indagar sobre temas que con el cuestionario, por sus características, no se logra visualizar. Stake (2007) indica que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63). En este sentido McMillan y Schumacher (2007) distinguen tres tipos de entrevista con sus características, estas son:

- a) Entrevista informal, tipo conversación: Las preguntas surgen del contexto inmediato. No hay temas predeterminados ni nada escrito.
- b) Entrevista guiada: Los temas se eligen antes. El investigador decide el orden y la formulación de las preguntas durante la entrevista. La encuesta de la entrevista puede aumentar la comprensión.

- c) Entrevista estándar con principio y final: La formulación de las preguntas y el orden en que se presentan están determinados (p. 458).

Bisquerra (2000) también plantea una clasificación similar de entrevistas, pero agrega “la entrevista no directiva, donde el entrevistador toma un rol subordinado; la entrevista focalizada, la que consiste en una forma especial de entrevista no directiva con cierto control” (p. 105). La aplicación de un tipo de entrevista dependerá del contexto y los objetivos de la investigación (McMillan y Shumacher 2007; Stake, 2007).

Para esta investigación se utilizará la entrevista guiada o semiestructurada según la clasificación de McMillan y Shumacher (2007), ya que se busca tener un cierto control sobre el procedimiento de aplicación para poder obtener la mayor y mejor calidad de información referente al fenómeno que se busca estudiar.

Capítulo 5. Estrategia analítica.

5.1. Introducción.

El tipo de investigación que se ha asumido, ha llevado a que la información haya sido recolectada por diferentes tipos de instrumentos, cuestionario de análisis del funcionamiento e impacto de las asistencias técnicas educativas (que incluía preguntas abiertas) y entrevistas. Para cada uno de los tipos de datos, se utilizó una estrategia de análisis diferente. En este capítulo se presenta, por una parte, la explicación de la estrategia analítica utilizada para cada uno de los datos.

El tratamiento que se realizó a los datos del cuestionario se realizó los siguientes análisis:

1. *Análisis Factorial Exploratorio*, junto a esto, se aplicó un análisis de fiabilidad con el test *Alpha de Cronbach*.
2. la prueba *t para muestras independientes*, conocer la existencia o no de diferencias significativas entre dos grupos, esto es, comparar dos medias.
3. *ANOVA de un Factor* para conocer si existen diferencias entre las medias de varios grupos.
4. *Análisis de Correlación* para visualizar las relaciones entre las variables.
5. *Regresión logística binaria o análisis logit*; que permite conocer cómo influyen las variables de asesoramiento en el impacto de una ATE en la escuela.

Para estas pruebas estadísticas se recurrió al paquete de análisis estadístico SPSS.

En el caso de las preguntas abiertas que se incluyeron en este cuestionario, se recurrió al análisis estadístico de datos textuales (AEDT) (Bécue, 1992). Para realizar este análisis, se utilizó el software de análisis de datos SPAD versión 5.6.

En lo que concierne a las entrevistas, se recurrió a la teoría fundamentada para guiar el análisis cualitativo de los datos (Strauss y Corbin, 2002; Trinidad, Carrero y

Soriano, 2006). En este análisis se utilizó el software Atlas.Ti para análisis de datos cualitativos.

Es preciso mencionar que, no es objeto de este estudio profundizar en la descripción teórica de los distintos métodos de análisis estadísticos, así como tampoco en los cualitativos utilizados en esta investigación. No obstante, en la justificación que se hace de cada uno de los análisis desarrollados, se presentan las características principales de cada uno de ellos, con las respectivas referencias de autores, esto permitirá a los interesados en profundizar en estos temas, recurrir a las fuentes utilizadas.

5.2. Análisis Factorial exploratorio (AFE).

Una vez recolectados los datos con el cuestionario, era necesario conocer cómo se agrupaban las distintas variables que lo componen, es decir conocer la estructura factorial, para esta tarea se sometió el instrumento a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

El análisis factorial se enmarca en las llamadas técnicas multivariantes y, se pueden encontrar dos tipos de análisis, el análisis factorial exploratorio (AFC) y el análisis factorial confirmatorio (Thompson, 2004). La diferencia entre el AFC y AFE, se da principalmente, por las expectativas del investigador respecto al número de factores. En el AFE, el investigador no necesita tener pre establecido un número específico de factores, Thompson (2004, p. 6) indica que “incluso si el investigador tiene tales expectativas, el AFE no requiere que el investigador declare tales expectativas”. Mientras que en el AFC el investigador debe tener preestablecidos claramente, a) el número de factores, b) la variables que reflejan los factores, y c) si se correlacionan los factores.

Para este estudio se utiliza el AFE y, en este apartado se presentan las principales características de este tipo de análisis. Castro, Posada y Galindo (2000) definen el AFE como una técnica “que permite explorar la adecuación y la validez de las propuestas realizadas por el científico acerca de la aceptabilidad de las variables teóricas que pretende construir” (p. 172).

La necesidad de condensar la gran cantidad de variables de un instrumento, es uno de los objetivos centrales de la utilización del AFE, mediante la reducción de variables en nuevos factores en reemplazo de las originales, permite que los datos sea mucho más manejables para el investigador. En este sentido Hair, Anderson, Tatham y Black (1999, p. 83) mencionan que “las técnicas de análisis factorial pueden satisfacer dos objetivos: 1) la identificación de la estructura mediante el resumen de datos, o bien 2) la reducción de datos”. La reducción de variables, se considera como el paso previo para la aplicación de otras técnicas multivariantes (Hair, Black, Babin y Anderson, 2014). Otro de los propósitos para el que es utilizado el AFE es, como una evidencia sobre la validez de la estructura interna del cuestionario (Martínez, Hernández y Hernández, 2006).

Thompson (2004), resume bastante bien los propósitos para los que se utiliza el análisis factorial y los agrupa en tres puntos:

1. Para informar sobre las evidencias de validez de un instrumento de medida “las puntuaciones que proporciona el instrumento parecen medir o no las dimensiones o constructos pretendidos”.
2. El análisis factorial se utiliza para el desarrollo de teorías sobre constructos, ayudando a especificar cuáles son las principales dimensiones de los constructos, a partir de múltiples medidas.
3. Finalmente, y sin pretensiones teóricas, el análisis factorial o una técnica parecida, el análisis de componentes principales, puede servir de ayuda para reducir grandes cantidades de variables en una investigación a un número más manejable, para llevar a cabo otros análisis posteriores. (pp. 4-5)

Por su parte Martínez et al. (2006, p. 319) indica que el AFE tiene como propósito fundamental “la búsqueda de una estructura de dimensiones o constructos latentes, a partir de las correlaciones entre las variables observadas”. Siguiendo a los autores, el objetivo del análisis para el cuestionario del funcionamiento e impacto de las asistencias técnicas educativas, ha sido conocer la estructura interna del instrumento, que permita agrupar las variables en nuevos factores, lo que hará más manejable el gran número de variables que se tienen, previo a la aplicación del AFE.

Siguiendo a Martínez et al (2006), las fases de un AFE son las siguientes:

1. Preparación inicial de los datos: en esta fase se desarrolla la exploración de los datos, esta fase se concluye con la matriz de correlaciones. Un examen preliminar de esta matriz permitirá decidir si vale la pena o no realizar el AFE. Si las correlaciones son muy bajas no tiene sentido pensar en la existencia de

factores comunes. Para esto, se utilizan los estadísticos Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de significación estadística de esfericidad de Bartlett.

2. Extracción de los factores: en esta se determina el número de factores que permiten explicar las correlaciones entre las variables. En esta fase se toman dos decisiones: *a)* Número de factores a extraer y *b)* Método de extracción de factores.
3. Rotación de los factores: Generalmente, aunque no en todos los casos los resultados obtenidos en la fase anterior deben transformarse para poder encontrar un significado teórico o sustantivo en los resultados. Aquí las decisiones son, primero si rotar o no rotar y en caso afirmativo, elegir el procedimiento.
4. Interpretación de los factores: En esta fase se analizan los resultados a la luz de la teoría sobre los constructos implicados en el análisis.
5. A veces, a la cuarta fase le sigue una quinta denominada obtención de las puntuaciones de los factores.

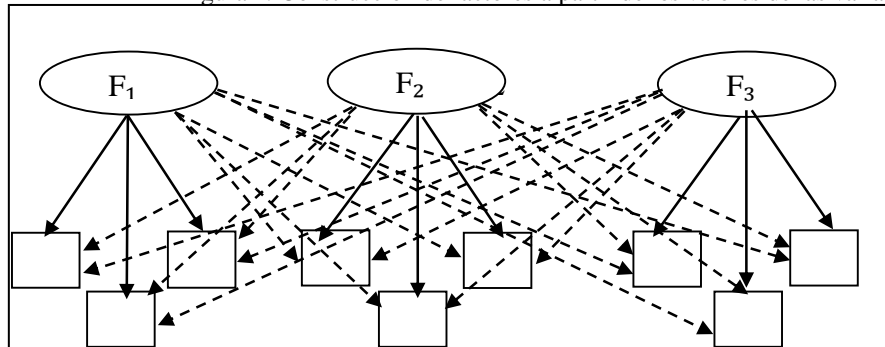
Una situación que se debe considerar, es el tamaño muestral para la aplicación de un AFE, en este sentido Hair et al. (1999) mencionan que no se debe utilizar el AFE cuando la muestra es inferior a 50 observaciones y, de preferencia el tamaño muestral debe ser de más de 100 observaciones.

Para la correcta aplicación del AFE los datos deben cumplir ciertos supuestos que, según Hair et al. (1999, 2014) son más de tipo conceptual que estadístico, en este sentido el autor menciona que “se pueden obviar los supuestos de normalidad, homocedasticidad y linealidad siendo conscientes de que su incumplimiento produce una disminución en las correlaciones observadas” (p. 88). En el caso de los supuestos conceptuales, estos tienen relación con las variables que se utilizan y la muestra seleccionada en para el análisis.

Como se menciona en el paso número uno del AFE, las variables deben presentar una correlación entre ellas, en este sentido Castro et al. (2000, p. 172) indica que las variables “al estar correlacionadas, comparten una porción de su varianza: esa cantidad de varianza compartida entre las variables empíricas es lo que se conoce como valor propio, es decir, la variabilidad del factor o variable latente”. La porción de

varianza que comparten es lo que lleva a definir las variables que componen un factor latente, en la Figura 9 se puede apreciar gráficamente que, todas las variables cargan a cada uno de los factores, pero se seleccionan las que lo hacen de manera predominante.

Figura 9. Construcción de factores a partir de los valores de las variables.
 Figura 1. Construcción de factores a partir de los valores de las variables.



En la figura 9 se puede apreciar como el factor 1 se construye con las variables X_1 , X_2 y X_3 , ya que son las que presentan mayor carga para este factor, aunque también se aprecia que el resto de las variables cargan con el factor 1, estos valores son irrelevante para considerarlos en este factor. Lo mismo ocurre con el resto de las variables, el factor 2 está compuesto por las variables X_4 , X_5 y X_6 , los pesos de estas variables son mayores que el resto de las variables, el factor 3 se compone de las variables X_7 , X_8 y X_9 .

Uno de los pasos previos a la aplicación del AFE es determinar la conveniencia de su aplicación o no, de acuerdo a la correlación o no de las variables. Para esto se utiliza el estadístico denominado contraste de esfericidad de Bartlett, “es una prueba estadística para la presencia de correlaciones entre las variables. Proporciona la probabilidad estadística de que la matriz de correlaciones de las variables sea un matriz de identidad” (Hair et al., 1999, p. 88). La interpretación de esta prueba es en base a la estimación del chi-cuadrado (χ^2). En este sentido “si χ^2 resulta no significativo, entonces se debería aceptar la hipótesis nula (H_0), renunciando a factorializar la matriz, porque las variables pueden considerarse como un conjunto elementos no correlacionados” (Castro et al. 2000, p. 185). En caso de no resultar significativo otro indicador que se revisa previo a la aplicación del AFE es el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que “ofrece la medida de la adecuación muestral, que contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas” (Castro et al., 2000, p. 185). Siguiendo con la descripción de este índice Lloret, Ferreres y Tomás (2014, p. 1159) indican que “Si las

correlaciones son suficientemente grandes, la matriz se considera adecuada para su factorización porque ofrecerá resultados estables, replicables en otras muestras diferentes, independientemente del tamaño de la muestra, o del número de factores, o del número de ítems”. Los valores del KMO oscilan entre 0 y 1, donde los valores que se acercan a 1 se consideran como un buen indicador para aplicar el AFE. Lloret, Ferreres y Tomás (2014) realizan una acabada revisión de la literatura respecto del AFE y, manifiestan que los valores de KMO se consideran aceptables si son superiores a .50, aunque también hay estudios que indican que este listón se debería subir a .70.

El paso siguiente a la visualización de la correlación de las variables, es definir el método de extracción y el número de factores seleccionados para representar la estructura subyacente en los datos. Para tomar la decisión respecto del método de extracción, el investigador toma en cuenta el objetivo para el cual utiliza el AFE con el conocimiento de algunas de las características básicas de correlación de las variables (Hair et al., 2014). En este sentido, son varios los métodos de extracción de factores (véase Tabla 39), sin embargo Thompson (2004) manifiesta que el método más utilizado, seguramente porque es el que aparece por defecto en los paquetes estadísticos, es el de componentes principales. Por su parte Lloret, Ferreres y Tomás (2014) dicen que los métodos de estimación de factores que más se recomiendan son el de mínimos cuadrados ordinarios y el de máxima verosimilitud.

Tabla 39. Métodos de extracción de factores.

Método	Definición
Componentes principales	Asume que las puntuaciones en las variables medidas tienen una fiabilidad perfecta. Por supuesto, los resultados nunca son perfectamente fiables (Thompson, 2004).
Mínimos cuadrados no ponderados	Método de extracción factorial que minimiza la suma de los cuadrados de las diferencias entre las matrices de correlación observadas y reproducida, ignorando las diagonales. (Pérez y Santín, 2008).
Mínimos cuadrados generalizados	Método de extracción factorial que minimiza la suma de los cuadrados de las diferencias entre las matrices de correlación observada y reproducida. Las correlaciones se ponderan por el inverso de su unicidad, de manera que las variables que tengan un valor alto de unicidad reciban un peso menor que las que tengan un valor bajo de unicidad. (Pérez y Santín, 2008).
Máxima verosimilitud	Se centra en crear factores que reproducen la correlación o matriz de covarianza en la población, frente a en la muestra (Thompson, 2004).
Ejes principales	Utiliza los coeficientes de comunalidad para reemplazar a los de la diagonal de la matriz de correlaciones (Thompson, 2004).
Alfa	Se centra en la creación de factores con la máxima fiabilidad (Thompson, 2004).
Imagen	Se centra en la creación de factores de las variables latentes que excluyen o minimizan "factores únicos" que consta esencialmente de una sola variable medida (Thompson, 2004).

Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionado el método de extracción de factores, se debe definir el número de factores a extraer, para esto Hair et al. (1999, 2014) indica que el criterio que se utiliza más frecuentemente es el *criterio de raíz latente*, el cual es: “que cualquier factor individual debería justificar la varianza de por lo menos una única variable” (Hair et al., 1999, p. 92). Lloret et al. (2014) manifiesta que, la recomendación clásica para la selección de los factores es la utilización de la regla de Kaiser: “seleccionaremos los factores con valores propios mayores que 1 que extraemos de la matriz de correlaciones original (y no de la matriz reducida, es decir, la matriz con las comunales en la diagonal)” (p. 1161). Pero, estas mismas autoras, luego de la revisión de la teoría y la literatura respecto del AFE, mencionan que en la actualidad, la tendencia es la utilización de otros tipos de análisis, como el Análisis Paralelo (AP)¹². Aunque es el tipo de análisis que se recomienda actualmente, el inconveniente radica en que los software que se utilizan habitualmente para el análisis de datos estadísticos, no incorporan el AP. En este sentido es necesario informar que para esta investigación se recurre a la regla de Kaiser, junto con el gráfico de sedimentación, ya que el paquete estadístico utilizado (SPSS) no incorpora el AP. Los demás criterios para la selección de los factores son: criterio a priori, criterio de porcentaje de varianza, criterio de contraste de caída y heterogeneidad de la muestra¹³.

Definida la extracción de los factores, llega el momento de la interpretación de éstos. Para este paso, Hair et al. (1999, 2014) dicen que se deben seguir tres etapas:

1. En primer lugar se calcula la matriz de factores
2. El segundo paso se hace uso de un método de rotación para lograr soluciones factoriales más simples.
3. Tercera etapa, el investigador valora la necesidad de especificar de nuevo el modelo de factores. (p. 95).

En la matriz de factores el investigador obtiene la primera visión de los resultados del análisis, donde las cargas factoriales indican como se distribuyen las variables en cada uno de los factores extraídos. Las cargas factoriales informan de la “correlación entre cada variable y el factor. Las cargas indican el grado de

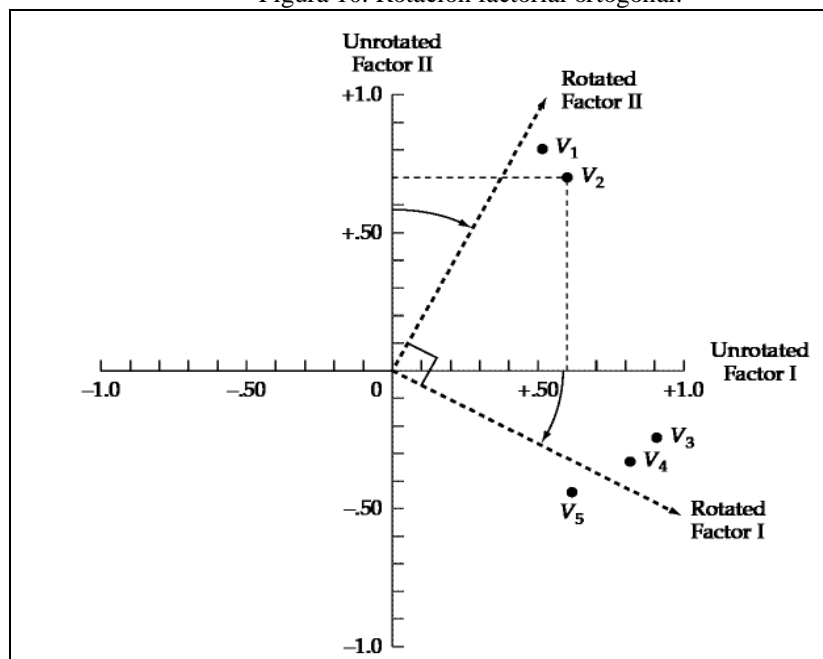
¹² Una descripción de este tipo de análisis se puede revisar en el artículo de Lloret et al. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n3/metodologia1.pdf>

¹³ Para la descripción de estos criterios, véase Hair et al. (1999 y 2014). Análisis multivariante.

correspondencia entre cada variable y el factor, haciendo a una variable con mayor carga representativa del factor” (Hair et al. 1999, p. 95). La matriz factorial no rotada puede tener el inconveniente de la dificultad de interpretación de los datos, para esto se utiliza la rotación de la matriz. En este caso, la matriz rotada simplifica la estructura de los factores y se consigue mayor interpretabilidad de la matriz. La rotación es “el nombre dado al proceso por el cual nos movemos de una solución a otra” (Bartholomew, Steele, Moustaki & Galbraith. 2008, p. 196). Por su parte Hair et al. (1999, p. 95) mencionan que la rotación significa que “se giran en el origen los ejes de referencia de los factores hasta alcanzar una determinada posición”.

Los métodos de rotación se pueden agrupar en dos tipos, la ortogonal y la oblicua, en las figuras 10 y 11 se muestra la representación gráfica de los dos tipos de rotación.

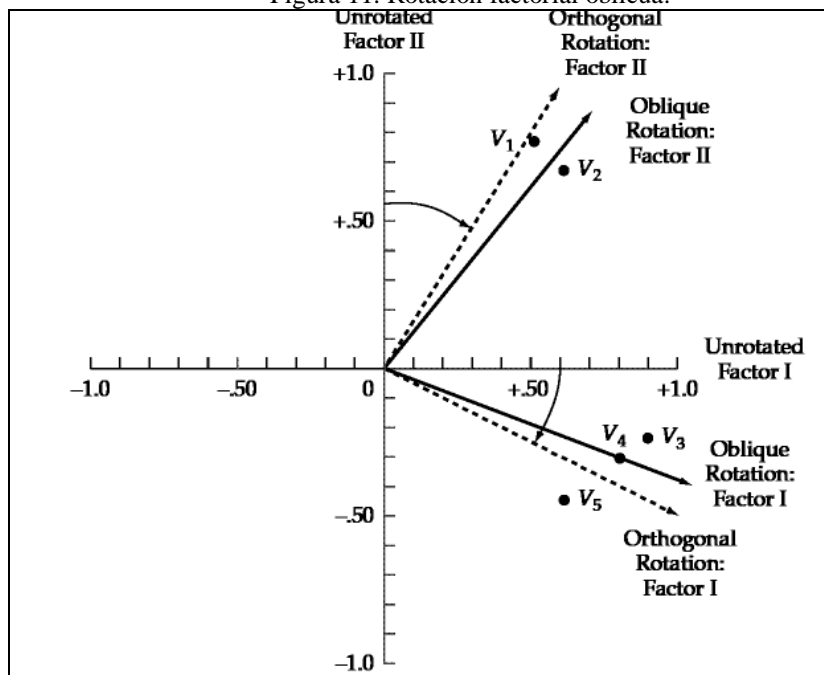
Figura 10. Rotación factorial ortogonal.



Fuente: Hair et al. (1999).

En estos gráficos se puede apreciar la rotación de los ejes para que las variables queden agrupadas en torno a ellos. En el caso de la rotación ortogonal (figura 11), los ejes mantienen un ángulo de 90° y se observa como las V_1 y V_2 quedan agrupadas en el factor II, las V_3 , V_4 y V_5 quedan agrupadas en el factor I.

Figura 11. Rotación factorial oblicua.



Fuente: Hair et al. (1999).

El método más usado en la rotación ortogonal de los factores es el Varimax (Hair et al. 1999, 2014; Lloret et al. 2014, Thompson, 2004) y Oblimin directo y Promax en rotación oblicua. La descripción diferentes métodos se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40. Métodos de rotación.

Métodos de rotación factorial ortogonal	
Varimax	Ha sido propuesto como un criterio de rotación ortogonal cuando no hay un factor dominante (Lloret et al., 2014). Se centra en simplificar las columnas de la matriz de factores (...) Maximiza la suma de las varianzas de las cargas requeridas de la matriz de factores (Hair et al., 1999, 2014).
Quartimax	Ha sido propuesto como un criterio ortogonal alternativo cuando se espera un solo factor general (Lloret et al., 2014) El objetivo último de una rotación Quartimax es simplificar las filas de una matriz de factores, esto es Quartimax se centra en rotar los factores iniciales de tal forma que una variable cargue alto sobre un factor y tan bajo como sea posible sobre los otros factores (Hair et al., 1999, 2014).
Equimax	Combina ambos criterios Varimax y Quartimax (un solo factor/varios factores) y lleva a soluciones intermedias (Lloret et al., 2014; Thompson, 2004).
Métodos de rotación factorial oblicua	
Oblimin directo	Invoca un valor llamado delta para controlar el grado de correlación entre los factores rotados (Thompson, 2004). Cuando Delta es igual a cero las soluciones son más oblicuas. A medida que delta se va haciendo más negativo, los factores son menos oblicuos. (Castro y Galindo, 2000)
Promax	Es una variante del Oblimin directo que permite el cálculo más rápido de la rotación. Este método calcula la solución oblicua a partir de la solución ortogonal estimada previamente (Castro y Galindo, 2000).

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la selección del método de rotación de los factores, no se han establecido reglas, en este sentido Lloret et al. (2014, p. 1164) manifiestan que “el investigador puede poner a prueba distintas soluciones factoriales utilizando diferentes criterios de rotación, y en base a los resultados obtenidos, seleccionar como “mejor” criterio de rotación, aquel que ofrece la solución factorial más simple y más informativa”. Por su parte, Hair et al. (1999, 2014) plantea que esta decisión debe basarse en los objetivos del AFE, sin embargo también manifiesta que, en el caso de que la aplicación del AFE sea para reducir el número de variables, la solución apropiada es una rotación ortogonal, sobre todo si los factores resultantes van a ser utilizados en posteriores análisis, como el de regresión u otras técnicas.

Para la selección de las cargas factoriales, diferentes autores han establecido distintos criterios, que más o menos, llegan a un punto de coincidencia. La interpretación de las variables debe comenzar por el primer factor y la primera variable y moverse horizontalmente de izquierda a derecha, teniendo en cuenta la mayor carga para variable en cada factor (Hair et al. 1999). La revisión de la literatura de Lloret et al. (2014) indica que el punto de corte para seleccionar una variable varía entre .30 y .40 como mínimo. Hair et al. (1999, 2014) plantean los siguientes rangos:

- Nivel mínimo: cargas mayores a $\pm 0,30$
- Cargas importantes: $\pm 0,40$
- Cargas significativas: $\pm 0,50$ o mayores se consideran significativas

Por su parte Guadagnoli y Velicer (1988) proponen un criterio para la selección de las variables en base a su peso y el número de variables por factor:

1. Si los factores poseen 4 o más variables las cargas deben ser por encima de .60, no importando el número de la muestra.
2. Los factores compuestos por 10 o más variables con cargas cercanas a .40 serán fiables siempre que la muestra sea superior a 150.
3. Factores con pocas variables y cargas bajas no se interpretan a menos que la muestra sea superior a 300.

5.3. *T* para muestras independientes.

La prueba *t* para muestras independientes es utilizada para conocer la existencia o no de diferencias significativas entre dos grupos, esto es, comparar dos medias. En este caso, se debe cumplir la condición de que la variable categórica, sólo debe tener dos valores (dos grupos), si la variable categórica tienen más de dos categorías, entonces, la prueba que se debe utilizar es un análisis de varianza de un factor (se describe en el apartado siguiente). Las condiciones para trabajar con la prueba *t* son, las muestras deben ser aleatorias e independientes seleccionadas de poblaciones normales con varianzas iguales (Pardo, Ruiz y San Martín, 2010, p. 310), por lo tanto los tres supuestos que se derivan de estas condiciones son:

1. Independencia entre las observaciones: las observaciones de un grupo han de ser independientes, no sólo de las observaciones del otro grupo, sino del resto de observaciones del mismo grupo. (Pardo et al, 2010).
2. Normalidad de las poblaciones: los valores de la variable dependiente deben seguir una distribución normal; por lo menos, en la población a la que pertenece la muestra. (Rubio y Berlanga, 2012).
3. Homocedasticidad: las varianzas de la variable dependiente en los grupos que se comparan deben ser aproximadamente iguales (Rubio y Berlanga, 2012).

Respecto del supuesto de normalidad, Pardo et al. (2010) indican que su incumplimiento no acarrea consecuencias relevantes para la interpretación de los resultados, pero en el caso de la homocedasticidad, se debe tener precaución en su estimación, ya que “aun siendo normales las poblaciones originales, los tamaños muestrales son muy distintos, asumir que las varianzas poblacionales son iguales puede conducir a conclusiones equivocadas” (Pardo et al 2010, p. 316). Para tomar la decisión de asumir o no varianzas iguales, se debe realizar un contraste de hipótesis nula de igualdad de varianzas.

Para resolver el problema de la igualdad de varianzas entre las poblaciones, lo más habitual es utilizar el estadístico de contraste de Levene que calcula un estadístico que mide la diferencia entre las varianzas y la probabilidad de haberla obtenido al azar bajo el supuesto de que las varianzas poblacionales de los grupos sean iguales, las hipótesis a contrastar serían las siguientes:

$$H_0 = \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \dots = \sigma_n^2 = \sigma^2$$

$$H_1 = \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2 \neq \dots \neq \sigma_n^2 \neq \sigma^2$$

La prueba de Levene es un test robusto, ya que es poco sensible a las desviaciones de normalidad, lo que significa que será menos probable que se rechace una verdadera hipótesis de igualdad de varianzas. Para estimar el rechazo de la hipótesis nula, se establece el nivel de significación α asociado al test de Levene, esto es el riesgo que estamos dispuestos a tomar si se toma una decisión incorrecta, esto es lo que se denominaría error de tipo I, Mendenhall, Beaver y Beaver (2002) lo define como “el error de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. El **nivel de significancia (nivel de significancia)** para una prueba estadística de hipótesis es:

$$\alpha = P(\text{error tipo I}) = P(\text{rechazar falsamente } H_0) = P(\text{rechazar } H_0 \text{ cuando es verdadera})$$

Este valor α representa el máximo riesgo tolerable de rechazar incorrectamente H_0 . El nivel de significancia, también denominado *p-valor*.

Una vez evaluada la homogeneidad de varianzas de las poblaciones (para este estudio mediante Levene) se está en condiciones de interpretar los valores de la prueba *t para muestras independientes*. La interpretación de los valores dependerá del nivel de significación (sig.) alcanzado en el test de Levene, en el caso de que la sig. sea mayor que $\alpha = 0,05$, se sigue la interpretación de *t* asumiendo varianzas iguales, en caso contrario la interpretación de la prueba se realiza no asumiendo varianzas iguales.

5.4. Análisis de la varianza, ANOVA de un factor.

En esta parte del análisis de los datos, interesaba conocer si las variables clasificadas como perfil de los docentes condicionan la percepción del impacto de las ATE en las escuelas, en términos prácticos se busca responder a la pregunta ¿existen diferencias significativas, de acuerdo a la edad, años de experiencia como docente, años en la escuela nivel y área en el que se desempeñan, en la percepción del impacto del asesoramiento en las escuelas? Para responder a estas preguntas fue necesario recurrir al análisis de varianza ANOVA¹⁴, que se describe a continuación.

El análisis de varianza ANOVA es una extensión de la prueba *t para muestras independientes*, que se utiliza para conocer si existen diferencias entre las medias de

¹⁴ La sigla ANOVA es por el término en inglés Analysis of variance.

varios grupos (Ho, 2006). Hair et al. (1999) indican que este análisis se utiliza en situaciones con tres o más grupos definidos por dos o más variables independientes.

En el análisis de la varianza ANOVA, según Hair et al. (1999) tienen una lógica bastante simple “se comparan dos cálculos independientes de la varianza para la variable independiente: uno que refleja la variabilidad general de los encuestados entre los grupos y otro que representa las diferencias entre los grupos que se atribuyen a los efectos del tratamiento” (p. 348). Es decir, el ANOVA analiza las varianzas *intragrupo* e *intergrupo*, la primera refleja las diferencias entre las puntuaciones dentro de cada muestra y la segunda, refleja las diferencias entre las distintas muestras, Pardo y San Martín (2010) manifiestan que “la esencia del análisis de varianza consiste en comprar ambas fuentes de variabilidad para determinar cómo de grande es la variabilidad *intergrupos* en comparación con la variabilidad *intragrupos* (p. 190).

La variabilidad existente dentro de cada grupo se le llama media cuadrática intragrupos y se representa mediante MC_I y la variabilidad existente entre los grupos se denomina media cuadrática intergrupos y se representan mediante MC_E . Para tener más claridad respecto estos dos conceptos a continuación se presenta la definición que realiza Hair et al. (1999, p. 348):

1. MC_I : es una estimación de la variabilidad aleatoria de los encuestados sobre la variable dependiente dentro de un grupo de tratamiento, y está basado en desviaciones de puntuaciones individuales respecto de las medias de sus grupos respectivos, pero no incluye las diferencias entre las medias de los grupos.
2. MC_E : Es la variabilidad de las medias de los grupos de tratamiento sobre la variable dependiente. Se basa en desviaciones de las *medias de los grupos* respecto de la media global de todas las puntuaciones. Bajo la hipótesis nula de que no hay efectos de tratamiento (...), esta varianza, al contrario que el cuadrado medio intragrupos, refleja cualquier efecto de tratamiento que exista, es decir, las diferencias en el tratamiento implican un incremento en el valor esperado del cuadrado medio entre grupos.

Podría esperarse que, aunque las muestras tengan medias iguales, existan leves diferencias atribuibles a las fluctuaciones propias del azar muestral, en este sentido Pardo y San Martín (2010) indican que “la clave está precisamente en poder determinar

cuándo las diferencias entre MC_I y MC_E es lo bastante grande como para pensar que no se debe al azar muestral, sino al hecho de que las medias poblacionales son distintas. Justamente estos es lo que hace el análisis de varianza” (p. 191). Esta comparación se realiza mediante la estimación del estadístico F , que se puede mostrar como:

$$\text{Estadístico } F = \frac{MC_I}{MC_E}$$

Como se mencionó anteriormente, este estadístico permite contrastar diferencias significativas, o no, entre las medias muestrales, por lo tanto permite asumir la hipótesis de igualdad de medias (H_0) y, en caso de existir diferencias, asumir la hipótesis alternativa (H_1). La H_1 se contemplaría en el caso de que, al menos una de las medias, fuese distinta de las demás. Pardo y San Martín (2010, p. 192) explican que “el estadístico F refleja el grado de parecido existente entre las medias poblacionales. Si las medias poblacionales son iguales, las medias muestrales de los diferentes grupos serán parecidas, existiendo entre ellas tan solo diferencias atribuibles al azar” Hair et al. (1999) manifiestan que valores grandes del estadístico F llevará a al rechazo de la H_0 . Mientras más diferentes sean las medias muestrales, mayor será el valor de F (Pardo y San Martín, 2010).

Para la decisión de rechazo de la H_0 se debe establecer el nivel crítico de F (F_{crit}). Si el valor del estadístico F calculado es mayor que F_{crit} , se concluye que las medias entre los grupos no son iguales. El valor de F_{crit} o nivel crítico se interpreta con el *valor “p”*, que es la probabilidad de aceptar la hipótesis nula como cierta. Rubio y Berlanga (2012, p. 84) indican que “el valor p indica si la asociación es estadísticamente significativa, el que ha sido arbitrariamente seleccionado y se fija en 0,05 ó 0,01. Una seguridad del 95% lleva implícita una $p < 0,05$ y una seguridad del 99% lleva implícita una $p < 0,01$ ”.

En cuanto a los supuestos para la aplicación del ANOVA, Pardo y San Martín (2010) plantean que se deben cumplir las condiciones de: independencia entre las puntuaciones, normalidad de las poblaciones y homocedasticidad.

1. Independencia: se refiere a que cada puntuación debe ser independiente de las demás (independiente de las de su mismo grupo y de las del resto de los grupos).

En la práctica, la independencia se consigue con la selección aleatoria de los sujetos y/o la asignación aleatoria de los mismos a las condiciones de estudio.

2. Normalidad: se refiere a que las puntuaciones de cada grupo constituyen una muestra aleatoria extraída de una población normal. A quedado probado que el estadístico F es robusto frente al incumplimiento de este supuesto.
3. Homocedasticidad: los grupos tienen aproximadamente igual varianza en la variable dependiente.

Cuando no se dan estas condiciones, se recomienda utilizar otros procedimientos estadísticos, alternativos al estadístico F , como la prueba de Kruskal-Wallis, las de Welch y Brown-Forsythe.

En lo que respecta a los pasos para aplicar un análisis ANOVA, Briones (1996) indica que se deben seguir los siguientes: a) formulación de una hipótesis nula y de una hipótesis alternativa: los medios aritméticos por comparar son iguales entre sí o son diferentes; b) elección de la distribución F ; c) elección del nivel de significación; d) cálculo de la estadística F ; e) comparación del valor encontrado con el valor en la tabla, con los grados de libertad correspondientes y rechazo o aceptación de la hipótesis nula.

Como la contrastación de la H_0 con un ANOVA se refiere al conjunto de las medias de las poblaciones incluidas en el estudio, el rechazo de igualdad de medias no indica en qué grupos se da esta desigualdad, para esto es necesario aplicar otro tipo de análisis, Hair et al., indican que el investigador puede seguir comparaciones planificadas (a priori) o contrastes post hoc (a posteriori), el conjunto de estos procedimientos se denominan comparaciones múltiples (Huitema, 2011; Pardo y San Martín, 2010).

Tabla 41. Pruebas a priori y Post Hoc.

Pruebas a priori	Pruebas a posteriori (Post hoc)
Dunn-Bonferroni	Tukey
Comparaciones de tendencia	Scheffé
Dunnnett	Duncan
	Newman-Kuels

Los procedimientos a priori y a posteriori (post hoc) tienen la principal distinción en las expectativas del investigador respecto al comportamiento de los datos. Los análisis se utilizan cuando no se tienen expectativas previas, con el propósito de realizar muchas comparaciones para detectar dónde se producen las diferencias. Las

pruebas post hoc tienen sentido cuando se ha rechazado la H_0 , esto tras obtener el estadístico F significativo. En la tabla 17 se muestran las pruebas más utilizadas a priori y las post hoc.

5.5. Análisis de Regresión Logística Binaria. (Análisis logit).

De acuerdo a los objetivos y las hipótesis de este estudio, un aspecto que interesaba analizar, era la influencia de las variables de asesoramiento en la percepción de los docentes respecto al impacto del asesoramiento de las ATE en diversas áreas de la escuela (factores). Para esto, se utilizó un análisis de regresión logística, el que permite establecer relaciones, predecir y explicar cómo se comporta una variable dependiente respecto a una o más variables independientes (categóricas). Hosmer y Lemeshow (2000) indican que el objetivo de la regresión logística es similar a otros modelos de regresión y se puede resumir en que es utilizado para: “encontrar el modelo más apropiado y más parsimonioso, pero (...) razonable para describir la relación entre una variable resultado (dependiente o respuesta) y un conjunto de variables independientes (explicativas o predictores) (p.1). Hair et al. (2014, p. 317) también concuerda con esta definición e indican que: “la regresión logística se puede describir como, la estimación de la relación entre una única variable dependiente no métrica (binaria) y un conjunto de variables independientes métricas o no métricas”, la forma general sería:

$$Y_1 \quad \quad \quad = X_1 + X_2 + X_3 + \dots X_n$$

(binaria no métrica) \quad \quad \quad (no métricas y métricas)

Por su parte Jovell (1995, p. 15) plantea que los objetivos del modelo de regresión logística son tres:

1. Determinar la existencia o ausencia de relación entre una o más variables independientes (X_i) y la variable dependiente (Y).
2. Medir la magnitud de dicha relación.
3. Estimar o predecir la probabilidad de que se produzca un suceso o acontecimiento definido como “ $Y = 1$ ” en función de los valores que adoptan las variables independientes (X_i).

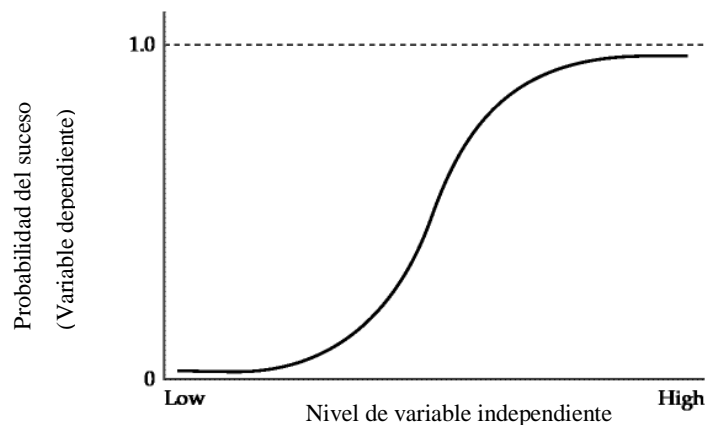
La principal diferencia entre este tipo de análisis y otros de similares características como la regresión lineal y la regresión múltiple, radica en que la variable dependiente debe ser binaria o dicotómica, donde sus valores son 0 y 1, que representan la ausencia o presencia de la característica, respectivamente (Hosmer y Lemeshow, 2000). En el caso de nuestra investigación, los valores de la variable dependiente

representan; **0 la ausencia de impacto** en la escuela y, **1 presencia del impacto** del asesoramiento de la ATE en la escuela.

En lo que respecta a los supuestos del análisis logit, es recomendable que se cumplan el de ausencia de multicolinealidad que “representa el grado en el que cualquier efecto de una variable puede ser prevista o explicada por las otras variables del análisis” (Hair, 1999, p.21). El segundo supuesto, es la independencia de errores entre las variables, la regresión logística no es estricta en el cumplimiento de estos dos supuestos, como en otros análisis de regresión, aunque su cumplimiento hace más sólidos los resultados de su aplicación (Hair, 2014). Para analizar estos supuestos, se utilizó el factor de inflación de la varianza (FIV) para conocer la colinealidad de las variables independientes y, en el caso del supuesto de independencia de errores entre las variables, se utilizó el estadístico de Durbin-Watson.

Como se ha mencionado, la regresión logística es un análisis que sirve para la predicción de la probabilidad de ocurrencia de un suceso, en este sentido los valores de la probabilidad pueden ser cualquiera entre cero y uno, para definir una relación acotada entre cero y uno el análisis utiliza una relación supuesta entre las variables dependientes e independientes que se parece a una curva en forma de S (figura 10) (Hair et al., 1999, 2014).

Figura 12. Representación de la distribución de respuestas en la regresión logística.



Fuente: Hair et al. (1999).

En la figura 12 se representa que, para niveles muy bajos de la variable independiente la probabilidad se aproxima a cero. Según crece la variable independiente, también crece la probabilidad acercándose a uno, pero sin llegar a excederlo.

La particularidad de que en el análisis logístico exista la necesidad de saber si un suceso ocurre o no, se realiza mediante la estimación de la probabilidad de ocurrencia o no, en este sentido si la probabilidad es mayor que 0,05, entonces la predicción es sí, y no en otro caso (Hair et al., 1999). Para comparar la probabilidad de ocurrencia de un suceso o no se calcula el coeficiente logístico, también denominado odds ratio, y puede expresarse de la siguiente forma:

$$\frac{Prob(\text{evento})}{Prob(\text{no evento})} = e^{B_0 + B_1 X_1 + \dots + B_n X_n}$$

Los odds ratio se puede definir como un cociente entre el número de eventos y el número de “no eventos” (Cerdeira, Vera, y Rada, 2013). Los coeficientes estimados ($B_0, B_1, B_2, \dots, B_n$) son medidas de los cambios en el ratio de probabilidades, (Hair et al., 1999), la interpretación de los coeficientes, una vez transformados mediante el software utilizado, sería que “un coeficiente positivo aumenta la probabilidad, mientras que un valor negativo disminuye la probabilidad predicha” (Hair et al., 1999, p. 283).

Para evaluar la significación de los coeficientes, en el análisis logit se recurre al estadístico de Wald, el que proporciona la significación estadística para cada coeficiente, de tal forma que se pueden contrastar hipótesis (Hair et al., 1999, 2014). El estadístico de Wald tiene el propósito de confirmar o rechazar que las categorías de una variable independientes no influyen en la probabilidad de ocurrencia de un suceso (Variable Dependiente) que se puede representar de la siguiente forma:

$$H_0: \beta_1 = 0$$

Para interpretar el contraste de hipótesis de que la variable independiente influye significativamente o no en la ocurrencia de un suceso en la variable dependiente, se estima el nivel de significación α de un 0,05. En el caso de que Wald sea distinto del valor 0 con un nivel de significancia menor al 0,05 se puede concluir que, la variable independiente (con sus categorías) es estadísticamente significativa, por lo tanto, influye en la probabilidad de que ocurra el suceso (variable dependiente), con lo cual, se acepta la H_1 (Jovell, 1995) y se puede representar de la siguiente forma:

$$H_1: \beta_1 \text{ es diferente de } 0$$

Como el propósito de la regresión logística es intentar predecir un fenómeno, a partir de variables independientes, se debe tener en cuenta ciertos criterios para la inclusión de estas variables, Jovell (1995) menciona que son dos los criterios que se deben seguir:

1. Modelización estadística: en este caso, sólo se admiten las variables independientes que, una vez incluidas en el mismo, tienen una capacidad de predicción estadísticamente significativa.
2. Modelización sustantiva: Este criterio es más arbitrario, el investigador decide que variables independientes se deben incluir en el modelo en función de la hipótesis de investigación (p. 61).

La inclusión de variables independientes mediante modelización estadística, busca encontrar el modelo con el mejor ajuste global, para esto se puede optar por utilizar las opciones que incorporan los software estadísticos: 1) método de incorporación progresiva o inclusión secuencial de variables hacia adelante *forward*, 2) método de eliminación progresiva o exclusión secuencial de variables hacia atrás o *backward* y 3) método de inclusión paso a paso de variables o *stepwise*. Aunque también este procedimiento se puede realizar de forma manual, dejando al investigador la tarea de incorporar o eliminar variables independientes en base a la evaluación de los estadísticos de bondad de ajuste del modelo y de la capacidad predictiva del mismo.

Respecto de la valoración del ajuste global del modelo de regresión, Jovell (1995) indica que la idoneidad del modelo se puede valorar en base a tres criterios: 1) medida de bondad de ajuste, 2) medida de la eficacia predictiva y 3) detección de alteraciones en la bondad de ajuste del modelo (p.76). En la Tabla 42 se describen brevemente las pruebas para medir la bondad de ajuste del modelo de regresión de acuerdo a Jovell (1995).

Tabla 42. Medidas de la bondad de ajuste del modelo de regresión logística.

Medidas de bondad de ajuste	Pruebas	Descripción
Análogas al coeficiente de determinación múltiple (R^2)	Pseudo- R^2 Medidas basadas en el logaritmo de verosimilitud (R_L^2)	Ambas pruebas producen valores entre 0 y 1, de manera que como más se acerquen al valor 1 mejor será la bondad de ajuste. Estas medidas constituyen aproximaciones, ya que para la regresión logística no resultan tan precisas.
Comparación de individuos o casos observados con los esperados o	Prueba de chi-cuadrado de Pearson Prueba de chi-	Se basa en el estudio de las probabilidades predichas para cada uno de los patrones de covariables. Se basa en el agrupamiento y clasificación de los

predichos por la ecuación de regresión logística	cuadrado de Hosmer y Lemshow	patrones de covariables y los de las probabilidades estimadas en perfiles definidos según criterios estadísticos. Valores bajos en la prueba de chi-cuadrado, asociados a valores de significación estadística elevados, son indicativos de que el modelo ajusta bien los datos.
Valorar la posible presencia de patrones atípicos o valores extremos (conjunto de estadísticos de diagnóstico)	Medida de los valores residuales	La función es la detección de posibles defectos de predicción producidos en observaciones o sujetos en los que el modelo no predice bien el valor observado (Y) para esa observación o individuo.
	Medida del patrón de influencia	Detecta aquellos sujetos u observaciones que presentan patrones de variables independientes atípicos que son inusuales si se comparan con el resto de los individuos u observaciones incluidas en el modelo.
	Medidas de influencia	Mide la contribución de una observación individual al desajuste o modificación de un coeficiente estimado, y que depende de la presencia de un valor residual y un patrón de influencia alterado.

Fuente: adaptación a partir de Jovell (1995).

Hair et al. (1999) menciona que la medida de ajuste global del modelo de regresión, está dada por el valor de la verosimilitud, que describe como “- 2 veces el logaritmo del valor de verosimilitud y se representa por -2 LL” (p.283). En este caso un modelo con un buen ajuste adquiere valores pequeños para 2LL.

5.6. Análisis estadístico de datos textuales (AEDT).

En coherencia con el tratamiento estadístico de los datos recogidos con el cuestionario, era importante seguir en la misma línea de análisis con las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario. Por esto, se recurrió a las técnicas de análisis estadístico de datos textuales (AEDT). Es preciso recordar que, la utilización de las preguntas abiertas buscan recoger información espontánea por parte de los docentes y, que además puedan explicitar ideas que no se abarcan con los ítems (escala Likert) del cuestionario, de esta forma la información recogida a través de estas preguntas sirve como un complemento de los demás datos que se recogieron en el mismo instrumento.

En este apartado se realizará una breve descripción de este tipo de análisis, con el objetivo de comentar los aspectos principales del AEDT, los que permitirán facilitar la lectura de los resultados que se exponen en el apartado correspondiente.

Para comenzar con la descripción del AEDT, es necesario tener una definición que permita entender con claridad a que se refiere este tipo de análisis, en este sentido Etxeberría et al (1995), define el AEDT como:

Procedimientos que implican contar ocurrencias de las unidades verbales básicas (generalmente palabras) y operar algún tipo de análisis estadístico a partir de los resultados de tales recuentos. Suponen, por tanto, recurrir a la cuantificación de los textos desde el primer momento, sin que medien operaciones de codificación previas. (p. 140).

El primer paso para un análisis de datos textuales, consisten en la **segmentación** de lo que se denomina corpus textual. La segmentación es una tarea que implica la diferenciación de las unidades elementales del corpus y, servirán para el recuento y los posteriores análisis estadísticos que se quieran aplicar. Para la tarea de la segmentación, los investigadores de la lingüística han generado ciertas normas o criterios a la hora de realizar este procedimiento, a continuación se definen estos criterios.

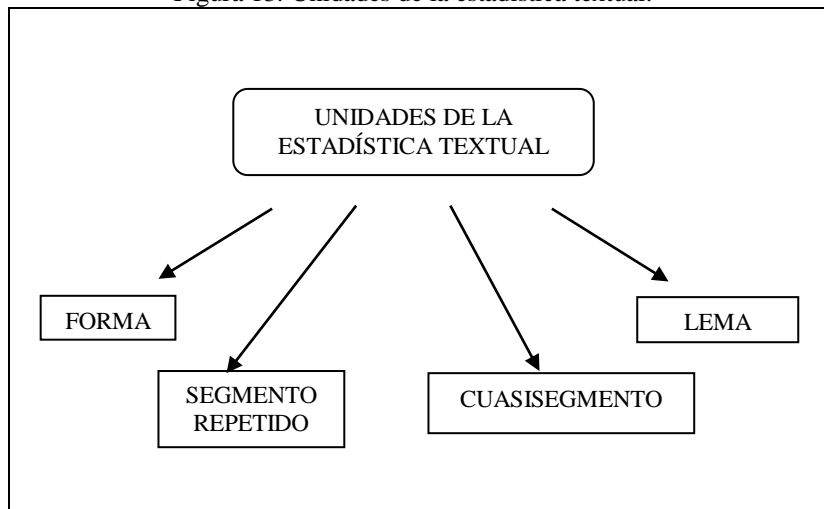
Tabla 43. Definición de criterios en el AEDT.

Criterio	Definición
Forma gráfica	Una sucesión de caracteres no delimitadores (normalmente letras) junto a caracteres delimitadores (blanco, puntos, comas...)” (Bécue, 1992. p. 10). Secuencia de letras, delimitada a la izquierda y a la derecha por un blanco o signo de puntuación. La palabra así definida se suele denominar forma gráfica. (Lebart et al., 2000, p. 44)
Lema	(...) todos los vocablos que cuentan con una misma raíz y con un significado equivalente (Etxeberría et al 1995, p. 146)
Segmento repetido	se trata de secuencias de formas simples que aparecen con cierta frecuencia y que enriquecen los perfiles de formas y ayudan a aclarar ciertas ambigüedades de interpretación, en la cual interviene el contexto de estas formas” (Bécue, 1992. p. 10) (...) secuencia de dos o más palabras, no separadas por un delimitador de secuencia, que aparecen más de una vez en un corpus de datos textuales (Etxeberría et al 1995, p. 148)
Cuassegmento	Unidades formadas por palabras que aparecen en una determinada secuencia existiendo entre ellas una distancia máxima de separación fijada, medida en número de palabras (Bécue 1993, citado en Etxeberría et al 1995, p149)
Glosarios	Consisten únicamente en una reorganización de las unidades contenidas en el texto, siguiendo determinados criterios. Probablemente el más simple de todos sea el glosario de unidades utilizadas, denominado <i>vocabulario del texto</i> (Etxeberría et al 1995, p. 150)

Fuente: Elaboración propia.

En la segmentación del corpus, se puede obtener la ocurrencia o frecuencia de las formas gráficas, aquí algunos de los parámetros más importantes a tener en cuenta son: la frecuencia máxima, así como la distribución de la formas según su frecuencia, también se consideran importantes, el número total de formas léxicas y el número de formas distintas (Valls, 1999).

Figura 13. Unidades de la estadística textual.



Fuente: adaptado de Etxeberría et al. (1995).

Lebart et al. (2005), indica que se puede trabajar a partir de dos grandes opciones: a partir del recuento de formas gráficas o a partir del recuento de lemas. Cada una de estas dos opciones presenta ventajas y desventajas, pero la decisión final está en manos del investigador, quien debe guiarse por los objetivos del estudio, el contexto de la investigación y la finalidad del análisis que realiza.

Una vez realizada la segmentación y el conteo de las formas gráficas, se puede comenzar a trabajar en lo que se denomina **glosario o vocabulario del texto**. A partir de la información del glosario se puede tener una idea general de cómo se refieren los encuestados respecto del tema que se les consulta. Un paso intermedio que se puede realizar en esta parte del análisis, consiste en una depuración del texto, la que consiste en eliminar formas, corregir faltas ortográficas, unificar términos que se refieren a lo mismo, establecer una regla de mínima frecuencia de ocurrencia de las formas, así como de la información que pueden entregar ciertas palabras, que algunos autores denominan *herramientas*.

Otro paso en el AEDT es el análisis de las palabras características, donde se puede agrupar las respuestas por grupos de individuos y realizar comparaciones de las formas características de cada grupo, para esto se utiliza un valor-test que mide la diferencia entre la frecuencia de la forma gráfica en el grupo y la frecuencia de la misma forma en la población (Fernández, 2003). Para la interpretación del valor-test, este se ha normalizado y, se “se declaran características de una clase de formas cuyo valor-test asociado es mayor que 1.96 (formas sobrerrepresentadas en la clase) o menor que -1.96

(formas subrepresentadas en la clase)” (Bécue, 1992, p. 17). Este valor-test parte del siguiente test de hipótesis:

- H_0 : La frecuencia de la palabra X observada en el grupo de individuos k es la misma que la observada en el conjunto de individuos.
- H_1 : La frecuencia de la palabra X observada en el grupo de individuos k es diferente a la observada en el conjunto de individuos.

Como complemento del análisis de palabras características, se utiliza el análisis de respuestas características, este análisis permite definir el rol y el contexto donde son utilizadas las palabras características (Valls, 1999), también se denominan respuestas modales, son las que “contienen gran número de palabras características de la parte del corpus a la cual pertenecen” (Lebart et al., 2000, p. 167) . Existen dos criterios para seleccionar las respuestas características: “El primero, utiliza la mediana de los valores-test de las palabras de la frase y tiende a favorecer respuestas cortas. El segundo, selecciona las respuestas más apropiadas al grupo de individuos a partir de la distancia de chi-cuadrado” (Valls, 1999, p. 17).

En consecuencia, la finalidad de la utilización del AEDT en este estudio es en base a conocer si las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de los docentes, aluden a temas similares o no, además permite comparar, en base a las VI, las opiniones de los docentes respecto de las asistencias técnicas educativas, utilizando el análisis de palabras y respuestas características.

Como se ha mencionado anteriormente, esta descripción del AEDT no ha pretendido ser un monográfico sobre este tipo de análisis. Por esto, se han presentado sólo una parte de todas las posibilidades que ofrece el AEDT, pero que en este estudio no se han utilizado, ya que no son pertinentes a la finalidad con la que se ha utilizado este análisis, como tampoco a los objetivos de la investigación. Para conocer con más detalle los aspectos y características del AEDT, remitimos al lector a los textos de Etxeberria (1995), Lebart et al., (2000), Bécue et al., (1992) que describen claramente todas las posibilidades de análisis con el AEDT. Otro texto interesante es el de Valls (1999), que describe brevemente este tipo de análisis, pero también incorpora un manual para utilizar el software SPAD para análisis estadístico de datos textuales.

5.7. Análisis cualitativo de entrevistas.

Si bien, este estudio tiene un marcado énfasis cuantitativo, como se ha demostrado en la descripción de los análisis precedentes, también se han incluido en la recolección de datos el uso de entrevistas, las cuales han permitido, en primer lugar, ahondar en información que por medio de los otros instrumentos no se habían podido indagar, en segundo lugar acceder a informantes a los cuales no resultaba pertinente la aplicación de un cuestionario y, en tercer lugar la información recolectada por este medio, permite realizar una triangulación con los datos obtenidos por los demás instrumentos. Por análisis cualitativo se entiende como el “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 2002, p. 20).

Evidentemente que los datos de las entrevistas requerían un método de análisis distinto a los aplicados a los datos recolectados por medio del cuestionario, sin embargo, los resultados del análisis estadístico de datos textuales, aplicado a las respuestas abiertas contenidas en el cuestionario, han servido de base para iniciar el análisis de las entrevistas, ya que del AEDT han surgido palabras que en el presente análisis, fueron utilizadas para codificar la información de las entrevistas. Este hecho permite visualizar la interacción que se da entre los datos de esta investigación, las que se visualizarán más claramente en la triangulación de los resultados y en las conclusiones del estudio.

A continuación se realiza una descripción el método de análisis aplicado a las entrevistas, sin pretender ser un monográfico respecto del tema, se ha buscado mostrar las principales características de la *Teoría Fundamentada*.

Como ya se ha mencionado, para el análisis de los datos de las entrevistas se recurrió a la teoría fundamentada. En primer lugar es necesario precisar lo que se entiende por teoría fundamentada, en este sentido son varios los autores de metodología cualitativa que la incluyen entre los principales métodos de análisis, pero a quienes se puede tener como referentes o precursores de la teoría fundamentada son Glasser y Straus (1967), posteriormente se ha desarrollado por diferentes autores, para esta investigación se ha utilizado como referencia la línea seguida por Straus y Corbin (2002) quienes la definen como “una teoría derivada de datos recopilados de manera

sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 21). Es necesario aclarar que, aunque este tipo de análisis tiene su fundamento en la generación de una teoría, para este estudio no se busca, en estricto rigor, generar una teoría, sino que se utiliza como una técnica de análisis de datos cualitativos, en este caso, entrevistas y, como ya se mencionó, que sirva de interacción entre los resultados de análisis cuantitativo y cualitativo.

La teoría fundamentada propone una forma de desarrollar el análisis que se puede dividir en varias etapas, aunque Straus y Corbin (2002) manifiestan claramente que no es necesario seguir, de forma ordenada o jerárquica, estas etapas, el proceso siempre depende del investigador.

Una etapa importante es la que se refiere al muestreo o selección de los informantes. A diferencia del muestreo en investigación cuantitativa, en este caso es más flexible y puede ir sumando informantes a medida que avanza la recolección de datos, es lo que se denomina *muestreo teórico*, Trinidad, Carrero y Soriano (2006) plantean que es un muestreo dirigido por la teoría que emerge. Básicamente, el muestreo teórico depende de la información que el investigador va recogiendo y analizando, la que va guiando la necesidad de incluir nuevos informantes y cuáles son los informantes necesarios para el estudio, no se especifica un número máximo de antemano. Este tipo de muestreo va directamente relacionado con lo que se denomina *saturación teórica de los datos*, la cual indica que en la recogida de los datos, ya no aparecen propiedades ni perspectivas nuevas para las categorías (Charmaz, 2006), en definitiva, el investigador cesa el muestreo y deja de recoger datos cuando la información ya no aporta nuevos elementos al análisis, por lo tanto se satura (Trinidad et al., 2006).

El análisis de los datos mediante la teoría fundamentada, implica un proceso de constante comparación a partir de la generación de códigos y categorías que emergen de la información recolectada, como también especificados a priori por el investigador. En este sentido Strauss y Corbin (2002) inician esta parte del análisis con lo que ellos denominan el *microanálisis* y lo definen como un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre

codificación abierta y axial” (p. 62). Los autores plantean que el microanálisis se puede aplicar a palabras, líneas, frases o párrafos, dejando esta decisión al investigador de acuerdo a la información que vaya surgiendo del análisis. Este proceso implica examinar e interpretar los datos de manera minuciosa, así como una comparación constante entre códigos y categorías para observar semejanzas y diferencias entre ellos. En esta primera etapa de análisis, ya se comienza a desarrollar la codificación, en este caso abierta y axial. En los párrafos siguientes se retoman estos conceptos.

Antes de describir cada uno de las etapas de codificación, Strauss y Corbin (2002) plantean que durante el análisis es recomendable que el investigador trabaje en base a la generación de preguntas y realizando comparaciones constantes de la información que emerge de los datos, que estos autores denominan *herramientas analíticas*, la relevancia de estas herramientas para el análisis queda reflejado en la siguiente cita:

Más bien, **formulando** preguntas teóricas sobre un caso y **pensando** de manera comparativa en cuanto a las propiedades y dimensiones de las categorías, abrimos nuestra mente al abanico de posibilidades, que a su vez se puede aplicar a otros casos y resulta evidente cuando hacemos el muestreo de los mismos. Al examinar otros casos y comparar incidente con incidente, es más posible que reconozcamos tanto lo común como las variaciones en las categorías y veamos que lo que se aplica en un caso también podría ser relevante en el siguiente y dónde diferirían (Strauss y Corbin, 2002, p. 97).

Nótese que en el párrafo anterior, aparece el concepto de incidente, Trinidad et al., (2006) plantean que “Al hablar de incidente se hace referencia a aquella porción de los datos en bruto que tiene significación por sí misma” (p. 25).

Como ya se ha podido observar en la descripción de la teoría fundamentada, el proceso de análisis se basa en la codificación y categorización de los datos. Para esta investigación, se entiende por datos a las entrevistas aplicadas, sobre las cuales se utilizan las herramientas analíticas de la teoría fundamentada.

La codificación según Charmaz (2006) significa nombrar segmentos de datos con una etiqueta que, simultáneamente, clasifica, resume y representa cada dato. También se ha podido apreciar que existe una continua referencia al concepto de categoría, en este sentido Trinidad et al., (2006) plantean que, para que no resulte confuso las referencias a categorías y códigos, se opta por no establecer diferencias

entre estos dos conceptos, sin embargo establecen una diferencia entre código teórico y código-categoría, que se definen a continuación:

1. Código-categoría: Aquel elemento de clasificación que se asocia a la descripción y/o explicación de los incidentes.
2. Código teórico: Se refiere al constructo que tiene valor explicativo o interpretativo propio, en un sistema de categorías concreto. Ayuda a formular y comprender un proceso social básico, por lo que suele contener mayor abstracción que los códigos-categorías.

Definidos estos conceptos, que permiten tener cierta claridad respecto de lo que se quiere decir cuando se habla de códigos, en lo que sigue de esta descripción se desarrollará una breve explicación de las etapas del proceso de codificación en el análisis de datos.

Codificación abierta

Como ya se mencionó anteriormente, se puede considerar como primera etapa del proceso de codificación, el microanálisis, donde el interés del investigador es la revisión detallada y concienzuda de los datos con el objetivo de que emerjan los primeros códigos, a esta parte de la codificación se le denomina *codificación abierta*. Una condición importante en esta etapa de codificación, es la apertura del investigador a la indagación y, por supuesto a la comparación, ya que es posible que se tengan preestablecidos algunos códigos derivados de la teoría, los que en esta etapa se comienzan a poner a prueba, los conceptos que se deriven de esta codificación tendrán un carácter provisional (Strauss, 1987). A continuación se puede apreciar con mayor claridad lo que se busca en esta primera etapa:

Durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados “categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 171).

Durante el análisis de los datos, se pueden ir encontrando fenómenos que comparten características o propiedades con otros conceptos, en este caso los nuevos fenómenos se les asigna un mismo código, así también, pueden surgir de los mismos

párrafos de las entrevistas, conceptos que permiten, por sí solo, transformarse en códigos, a los se les denomina *códigos in vivo*, Trinidad et al., (2006) indican que “Los códigos *in vivo* se generan directamente del lenguaje sustantivo, es decir, de los datos en bruto que corresponden a incidentes” (p. 33).

Codificación axial

La definición que hacen Straus y Corbin (2002) de la codificación axial es: “un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p.134). La codificación axial requiere de códigos que hayan emergido de los datos con el objetivo de realizar esta etapa, aunque no es necesariamente un proceso secuencial (primero codificación abierta luego axial), lo importante es la capacidad del investigador de relacionar las categorías con otras categorías y con subcategorías (Strauss, 1987). Esto queda reflejado en lo que Straus y Corbin plantean acerca del propósito de la codificación axial, el cual es: “comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, se relacionan las categorías con subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (p. 135).

Puede resultar que de la codificación abierta emerjan una gran cantidad de códigos con los cuales es difícil trabajar, en este aspecto la codificación axial sirve para ordenar, sintetizar y organizar esta gran cantidad de datos que surgieron de la primera etapa.

Codificación selectiva

La codificación selectiva es el paso donde el investigador procede a la selección de una categoría central, aquí se delimita la codificación en torno a esta categoría central, la que surge del proceso de integración y comparación de las propiedades y dimensiones de los diferentes códigos, por lo tanto se reducen el número inicial de códigos e incluso se eliminan o desestiman categorías poco relevantes para el análisis (Trinidad et al., 2006).

La categoría central del análisis, es una forma de explicar en pocas palabras el fenómeno que se está estudiando e indicar el tema de investigación Strauss y Corbin

(2002, p. 36). Para que un código se transforme en una categoría central hay una serie de criterios que debe cumplir ara hablar de categoría central:

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.
5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central

Como ya se ha mencionado para llegar a la categoría central, es necesaria la integración de los códigos, para este proceso Straus y Corbin (2002) plantean una serie de técnicas para ayudar a la integración. En la siguiente tabla se muestran las técnicas con una breve descripción.

Tabla 44. Técnicas para la integración.

Técnica	Descripción
Escribir el argumento de la historia	Escribir unas pocas frases descriptivas sobre "lo que aparentemente ocurre aquí". Puede empezar dos, tres o hasta más veces antes de ser capaz de articular los pensamientos de una manera concisa. Pero tarde o temprano emerge una historia. A menudo, volver a los datos crudos y releer varias entrevistas u observaciones ayuda a estimular el pensamiento. Esto tiende a funcionar si uno los lee, no buscando un sentido detallado sino general , deteniéndose y haciéndose las siguientes preguntas: ¿Cuál es el asunto o problema principal con el que parecen estar luchando estas personas? ¿Qué resuena una y otra vez? ¿Qué es lo que se percibe aunque no se esté diciendo de manera directa?
El paso de la descripción a la conceptualización	Una vez el analista ha captado la esencia de la investigación, está listo para darle a esa idea central un nombre y para relacionar otros conceptos con éste. Si ninguna categoría existente parece captar completamente la substancia, entonces debe usarse un concepto más amplio (...). Por supuesto, esta idea central debe encajar con los datos, de modo que el próximo paso es volver a escribir la historia pero en este momento usando las categorías existentes. Empleando los conceptos también construimos los <i>vínculos</i> entre ellos.
Uso de diagramas	Los diagramas pueden ser herramientas integradoras valiosas. Diagramar es útil porque le permite al analista distanciarse de los datos, y lo fuerza a trabajar con conceptos y no con los detalles de los datos. También le exige pensar con mucho cuidado sobre la lógica en las relaciones porque si éstas no están claras, los diagramas serán confusos y enredados. Si el analista ha hecho uso de diagramas durante todo el proceso de investigación, la sucesión de diagramas operacionales debe llevar a una historia integradora. Sin embargo, si el analista tiene pocos diagramas, o si después de revisar los anteriores todavía tiene poco clara la naturaleza de las relaciones entre los conceptos, sentarse con un profesor, consultor o colega para explicarle con diagramas lo que sucede puede facilitarle el proceso integrador.
Revisar y clasificar con ayuda de memorandos	Los memorandos son los cuadernos de bitácora corrientes de las sesiones analíticas y un depósito de ideas Ellos también contienen las claves de la integración, en especial si el analista ha identificado de manera sistemática las propiedades de los conceptos junto con sus dimensiones

Fuente: Adaptado de Straus y Corbin (2002).

En esta etapa es importante tener claridad respecto de la categoría central, cuya definición deriva de las propiedades y sus dimensiones. Por propiedades se entienden como las características de un código o categoría y, las dimensiones están más relacionadas con el tiempo de la ocurrencia de una categoría, para esclarecer estos conceptos tomamos la definición de Strauss y Corbin (2002): “propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango” (p. 128).

Aunque se ha presentado los diferentes tipos de codificación de forma ordenada desde la codificación abierta hasta la selectiva, este proceso no es necesariamente secuencial, esto depende del nivel de conocimiento sobre el tema estudiado por parte del

investigador y de la información que va emergiendo, así también, es flexible en el sentido de que el análisis puede tomar un perspectiva inductiva como deductiva.

Para finalizar, es necesario mencionar que en esta descripción no se han incluido una serie de temas que son parte de la teoría fundamentada, pero incluirlos aquí hubiera significado extenderse en la descripción hasta el punto de transformarse en un monográfico respecto de este tema. Por esto, se ha intentado abarcar los aspectos que son más pertinentes a esta investigación y al análisis de las entrevistas de este estudio. Los interesados en profundizar en la teoría fundamentada pueden consultar los textos citados en esta descripción, donde encontrarán una explicación más detallada sobre los distintos aspectos de la teoría fundamentada.

Capítulo 6. Resultados.

6.1. Introducción.

En este capítulo, dedicado a presentar los resultados de la investigación, se muestran la información relativa a la muestra y los diferentes análisis aplicados a los datos recopilados, tanto cuantitativos como cualitativos. En primer lugar se presentan la descripción de la muestra, donde se muestra el número de participantes y la respectiva descripción de los perfiles, tanto de las escuelas como de los docentes, esta exposición se realiza con la ayuda de gráficos que facilitan la presentación de los datos.

Posteriormente, se muestran los resultados de los análisis cuantitativos, la exposición de estos resultados se realizan con la ayuda de tablas y gráficos, según corresponda al tipo de análisis que se haya aplicado. Finalmente, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas.

6.2. Descripción de la muestra.

A partir de los datos obtenidos a través del cuestionario, se describe la muestra que participó del estudio. En primer lugar, se presentan los datos relacionados con la cantidad de escuelas a las que pertenecían los docentes que contestaron el instrumento, también el número de ATE sobre las cuales respondieron los profesores y directivos y, que prestaron servicios de asesoramiento en las escuelas, además el número de docentes que respondieron al cuestionario, respecto de la descripción del perfil de las escuelas, se presentan los datos relacionados con la dependencia y la clasificación según la Ley SEP.

En una segunda parte, se muestran la información relacionadas con el perfil de los docentes, en esta descripción se recogieron datos relacionados con las variables personales (edad, sexo) y las profesionales (experiencia, antigüedad en la escuela, nivel y asignatura en la que se desempeña).

Finalmente, se presentan la información relacionada con el asesoramiento, en esta parte se recogieron datos relacionados con el tiempo de duración del asesoramiento, la aplicación de un diagnóstico o no por parte de la ATE, el área dónde se aplicó el asesoramiento (convivencia escolar, gestión del currículum, gestión de recursos,

liderazgo, más de un área), el tipo de servicio que prestó la ATE (capacitación, asesoría, capacitación y asesoría, evaluación de aprendizajes, evaluación de aprendizajes y asesoría, asesoría integral), el modelo de asesoramiento (intervencionista, colaborador, facilitador), y el rol de los asesores (académico universitario, experto, colaborador, facilitador).

6.2.1. Perfil de las escuelas

Las escuelas debían de haber tenido una experiencia de asesoramiento por parte de una ATE, los informantes fueron los docentes quienes respondieron de forma voluntaria el cuestionario. En la Tabla 45 se puede apreciar que respondieron un total de 162 docentes pertenecientes a de 27 escuelas y, en las respuestas de los profesores se identificaron un total de 23 ATE.

Tabla 45. Número de escuelas, docentes y ATE.

	n
Escuelas	27
Docentes	162
ATE	23

Fuente. Elaboración propia.

Como ya se mencionó, la selección de la técnica de muestreo es no probabilística por conveniencia y, no se estableció un número a priori de docentes para que conformaran la muestra, en este sentido se buscó que estuvieran representados profesores de diferentes tipos de escuelas (por tipo de administración y por clasificación según Ley SEP), que hubieran recibido distintos tipos de asesorías. Aquí, es necesario mencionar que se esperaba una mayor participación de docentes, pero al momento de aplicar los cuestionarios, el investigador constato que muchos profesores de estas escuelas no cumplían el requisito de haber estado un mínimo de tiempo en el colegio o durante el desarrollo de la asesoría, ya sea por motivos personales o profesionales, así también se constató que había un número considerable de profesores que, habiendo participado de un asesoramiento, en el momento de aplicar el instrumento habían sido trasladados a otras escuelas. A pesar de estos inconvenientes, se ha logrado obtener un número de cuestionarios que permite realizar los análisis (cuantitativos y cualitativos) planificados.

Respecto al perfil de las escuelas, en la Tabla 46 se puede observar que, por tipo de administración, el porcentaje de docentes de colegios de dependencia Municipal (pública) es de 47,5%, en tanto que los de dependencia Particular Subvencionada (Concertadas) suponen un 52,5% de la muestra final. Si comparamos estos datos con los porcentajes del total de docentes del sistema educativo chileno, observamos que hay cierta similitud, ya que un 43,6% de los profesores se desempeñan en escuelas públicas y un 46% en el sistema Particular Subvencionado y un 10,4% en escuelas privadas (MINEDUC, 2013). En el caso de la clasificación de las escuelas según la Ley SEP, se observa que los profesores de escuelas autónomas fueron 51,9%, emergentes 44,4% y en recuperación 1,2%. Los datos perdidos representan a docentes que no respondieron este ítem.

Tabla 46. Tipo y clasificación de escuelas.

Tipo de escuelas	Clasificación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dependencia administrativa	Municipal	77	47,5
	Part. Subvencionada	85	52,5
Clasificación Ley SEP	Autónoma	84	51,9
	Emergente	72	44,4
	En recuperación	2	1,2
	Total	158	
	Datos perdidos	4	2,5

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en los datos, se ha logrado un cierto equilibrio en el número de respuestas de acuerdo a las clasificaciones de escuelas, con esto se asegura que están representados las diferentes tipologías de establecimientos. En el caso de las escuelas en recuperación, no fue posible obtener un mayor número de respuestas, ya que hubo dificultad para encontrar colegios que se encontraran en esta clasificación.

6.2.2. Perfil de los docentes

Los datos relacionados con el género muestran que un 73% de los docentes participantes del estudio son de sexo femenino y un 27% masculino. Esta diferencia de porcentajes en los profesores responde a que, en general, en el sistema educativo chileno predomina el género femenino en el ejercicio de la profesión docente, la estadística oficial del MINEDUC indica que un 72,4% de los docentes del país son mujeres y un 27,6% son hombres (MINEDUC, 2013). En lo referente a la edad de los docentes, se puede apreciar que el mayor porcentaje está en el rango de edad de 25-30 años (23,5%) y el rango de edad que presenta un menor porcentaje de docentes es el de

menores de 25 años (1,2%). El resto de los rangos de edad se distribuyen entre el 3,1% (61-65 años) y el 13% (31-35 años) (véase Tabla 47).

Tabla 47. Variables de perfil.

VARIABLES	Clasificación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Género	Masculino	43	26,5
	Femenino	115	71
	total	158	97,5
	Perdidos	4	2,5
Edad	Jóvenes	61	37,7
	Mediana edad	53	32,7
	Mayores	37	22,8
	Total	151	93,2
	Datos Perdidos	11	6,8
Experiencia de los docentes (años)	1-10	72	44,4
	11-20	27	16,7
	21-30	28	17,3
	31-40	23	14,2
	Total	150	92,6
	Datos perdidos	12	7,4

Fuente: elaboración propia.

También se observa que, el mayor porcentaje de docentes se agrupa en el rango de 1-10 años de experiencia (44,4%) y el menor porcentaje de docentes son los del rango de edad de 31-40 años de experiencia. Si comparamos estos datos con los porcentajes nacionales de docentes según experiencia en el sistema educativo chileno, la tendencia es similar a los porcentajes de nuestro estudio, a nivel nacional los docentes con menor experiencia son un 48,5% y los profesores con mayor experiencia en el sistema son un 3,2% (MINEDUC, 2013).

En la Tabla 48 se presentan los porcentajes de profesores que respondieron el cuestionario clasificados por el nivel en el que se desempeñan, donde se observa que, los profesores que enseñan en el primer y segundo ciclo básico son similares en cantidad (42%). El resto de los docentes se reparten entre educación parvularia, educación media y educación técnico profesional. El alto porcentaje de docentes que responden de los niveles de primer ciclo y segundo ciclo básico, se puede explicar por es en estos ciclos donde agrupan la mayor cantidad de profesores en el sistema educativo chileno con un 51,4% de los profesores a nivel nacional que se desempeñan en estos dos niveles, por lo tanto es coherente tener en la muestra una mayor cantidad en estos niveles. Además, la mayor parte de las asesorías van dirigidas a profesores que trabajan en estos niveles.

Tabla 48. Porcentaje de docentes por nivel.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ed. Pre-escolar	10	6,2
Primer ciclo básico	68	42
Segundo ciclo básico	68	42
Ed. Media	6	3,7
Ed. Técnico Profesional	7	4,3
Total	159	98,1
Datos perdidos	3	1,9
Total	162	100

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las asignaturas que imparten los docentes que respondieron al cuestionario, se aprecia que el mayor porcentaje de profesores que participan del estudio son de Lenguaje y Comunicación (22,8%), Matemáticas (15,4%) y Educación General Básica (17,9%). También se observa que se logra abarcar a profesores de todas las áreas de enseñanza, aunque con porcentajes menores, lo cual permite tener una visión del asesoramiento desde todos los ámbitos. Para estos datos no se cuenta con información que permita hacer una comparación.

Tabla 49. Docentes por asignatura.

Asignatura	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ciencias Naturales	11	6,8
Ed. Física y salud	9	5,6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	13	8,0
Inglés	4	2,5
Lenguaje y Comunicación	37	22,8
Matemática	25	15,4
Música	4	2,5
Orientación	4	2,5
Tecnología	2	1,2
Ed. General (varias asignaturas)	29	17,9
Ed. Diferencial	11	6,8
Ed. Parvularia	8	4,9
Total	157	96,9
Datos perdidos	5	3,1
Total	162	100,0

Fuente: elaboración propia.

6.2.3. Variables de asesoramiento

Con el objetivo de conocer la participación que tuvieron los docentes en la decisión de contratar un servicio de asesoramiento para la escuela, se les preguntó cómo surgió la idea de trabajar con una ATE.

Tabla 50. Datos respecto de la motivación para contratar una ATE para la escuela.

Necesidad de una ATE	Frecuencia	Porcentaje (%)
Los resultados de la autoevaluación (SEP) indicaron la necesidad de un apoyo externo (ATE) para asesorar en las áreas deficitarias.	39	24,1
El cuerpo docentes solicitó una ATE	20	12,3
Fue propuesta por el equipo directivo.	34	21
Fue una propuesta de los sostenedores (municipalidad / Sostenedor privado).	19	11,7
Fue impuesta por el equipo directivo.	21	13
Fue impuesta por los sostenedores (Municipalidad / Sostenedor privado).	26	16
Total	159	
Datos perdidos	3	1,9

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 50 se observa que el 24,1 % de los profesores indican que la necesidad de contratar una ATE surge a partir de los resultados de una autoevaluación institucional, lo que puede indicar que los servicios contratados responden al contexto de la escuela y que el trabajo que desarrolle la ATE tendrá una baja resistencia por parte de los integrantes de la escuela. Un 21% de los profesores indica que la ATE fue propuesta por el equipo directivo y un 17% dice que fue propuesta por los sostenedores (Municipal o Particular Subvencionado), al igual que en el caso anterior, aquí al menos, cabe esperar los docentes fueron consultados respecto de la ATE que trabajaría en la escuela. También es importante destacar que un 12,3% manifiesta que fue el propio cuerpo de profesores los que solicitaron asesoría de una ATE. Por otro lado un 29% indica que la ATE fue impuesta, tanto por los directores como por los sostenedores, en esta situación es posible esperar que el trabajo de la ATE encuentre bastantes resistencias por parte de los docentes.

Otra información relevante que se les solicitó a los docentes, tiene relación con la existencia o no de un diagnóstico por parte de la ATE a la escuela, este es un punto importante, ya que, dependiendo del tipo de asesoramiento que se realice, la ausencia de

un diagnóstico no permite conocer las necesidades de los docentes, por lo tanto el plan de trabajo que se desarrolle estará totalmente descontextualizado.

Tabla 51. Aplicación de un diagnóstico.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Si	91	56,2
No	65	40,1
Total	156	96,3
Datos perdidos	6	3,7

Fuente: elaboración propia.

El Tabla 51 muestra que un porcentaje importante de los docentes indica que la ATE que trabajó en la escuela no aplicó ningún tipo de diagnóstico, esta situación puede estar determinada por distintas circunstancias, una de ellas es el tiempo de duración del asesoramiento, para el que los asesores pueden estimar que no es necesario aplicar un diagnóstico, otra situación puede estar relacionada con el modelo de asesoramiento de la ATE el que puede ser estándar y se aplica en cualquier tipo de contexto. Por otro lado, un 56% de los profesores indican que la empresa asesora si aplicó algún diagnóstico en la escuela.

La información que se muestra a continuación está relacionada, específicamente, con el asesoramiento que recibió la escuela, en este sentido se les consultó a los docentes por el área en la que recibieron asistencia, el tipo de asesoramiento y el tiempo de duración del servicio que prestó la ATE en la escuela. Esta información, por un lado, permitió verificar el grado en que los docentes manejan información relacionada con el servicio de asesoramiento que recibió la escuela y, por otra parte, posibilitó establecer relaciones entre estas variables y el rol de los asesores junto con el modelo de asesoramiento que identificaron los profesores. Respecto del tipo de asesoramiento y el área de asesoramiento, es la clasificación que realiza el Ministerio de Educación para las ATE.

Tabla 52. Datos del tipo de servicio contratado por las escuelas.

Tipo de servicio	Frecuencia	Docentes %
Capacitación	46	28,4
Asesoría	27	16,7
Capacitación y asesoría	31	19,1
Evaluación de aprendizajes	10	6,2
Evaluación de aprendizajes y asesoría	7	4,3
Evaluación de aprendizajes y capacitación	4	2,5
Asesoría integral (capacitación, asesoría y evaluación de aprendizajes).	28	17,3
Datos perdidos	9	5,6

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al tipo de servicio que contrataron las escuelas, se observa en la Tabla 52 que los servicios contratados por las escuelas de este estudio es bastante heterogéneo, sin embargo se destaca que hay un 28,4% de asesorías relacionadas con la capacitación. A nivel nacional, esta tipología de servicio también es la más contratada por las escuelas durante este año con un 29,7% (MINEDUC, 2014), por lo que podemos decir que el porcentaje del estudio es un reflejo de lo que sucede a nivel nacional. El tipo de servicio menos demandado por las escuelas del estudio es evaluación de aprendizajes y capacitación con 2,5% de servicios contratados, porcentaje que es similar a lo que ocurre a nivel nacional, donde se observan un 1,2% de servicios de esta misma tipología.

Tabla 53. Áreas de asesoramiento.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Convivencia escolar	16	9,9
Gestión curricular	107	66,0
Gestión de recursos	6	3,7
Liderazgo	3	1,9
Más de un área	21	13,0
Total	153	94,4
Datos perdidos	9	5,6

Fuente: Elaboración propia.

Las áreas dónde se realizaron los asesoramientos se centra, claramente, en la gestión del currículum, un 66% de los docentes indica que es en esta área donde se desarrollaron las estrategias de asesoramiento, este dato coincide con lo que sucede a nivel nacional, donde el asesoramiento en esta área fue de un 60,3% (MINEDUC, 2014), el resto de las áreas presenta porcentajes menores. Pero es importante mencionar que, también un 13% de los profesores indica que se asesoró en más de un área.

Tabla 54. Duración del asesoramiento.

		Frecuencia	Porcentaje
Duración	Baja duración	23	14,2
	Media duración	88	54,3
	Larga duración	34	21,0
	Total	145	89,5
	Datos perdidos	17	10,5
Rol del asesor	Académico universitario	66	40,7
	Experto	37	22,8
	Colaborador	22	13,6
	Facilitador	33	20,4
	Total	158	97,5
	Datos perdidos	4	2,5

Modelo	Intervencionista	87	53,7
	Colaboración	38	23,5
	Facilitador	34	21,0
	Total	159	98,1
	Datos perdidos	3	1,9

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la duración del asesoramiento, se aprecia que en general los asesoramientos tienen una extensión de media duración, es decir más de un año y menos de dos años. En tanto que el 14,2% indica que la asistencia técnica fue de baja duración, es decir menos de un año y, el 21% de profesores indican que las asesorías fueron de larga duración, esto es, más de dos años.

Al observar la variable relacionada con el rol de los asesores, se observa que un 40,7 % de los docentes identificaron a los asesores como *académico universitario*, es decir, un asesor que centraba en desarrollos teóricos más que en propuestas prácticas. El 22,8% de los docentes identificó a los asesores como *expertos*, esta clasificación indica que los asesores presentaban propuestas de trabajo que habían sido replicadas en otros contextos. El 13,6% identificó a los asesores como *colaboradores*, la definición para esta categoría es que los asesores se presentan como personas cercanas a los docentes y se interesan por las problemáticas y necesidades de la escuela, las que son diagnosticadas en conjunto entre asesor y docentes, pero las propuestas de mejora son entregadas por los asesores. Por último, el 20,4% de los profesores identificó a los asesores como *facilitadores*, este rol es similar al anterior, se realiza un diagnóstico en conjunto, docentes y asesores, de las necesidades de la escuela, pero además, las propuestas de trabajo nacen, también, del acuerdo entre asesores y profesores.

En el caso de los modelos de asesoramiento, donde se solicitó a los docentes que identificaran el modelo en base a las características que observaron en la propuesta de la empresa asesora y, a la definición que se adjuntó en el cuestionario de esta investigación, se puede observar que, un 53,7% de los docentes indica que el modelo de asesoramiento es de tipo *intervencionista*, estos es, un modelo que se centra en la entrega de soluciones estándar probadas en otros contextos escolares, los docentes sólo aplican recetas que entregan los asesores. El 23,5% identificó un modelo de tipo *colaborador*, el que se centra en identificar problemas y necesidades en conjunto con los docentes, pero las soluciones la entrega la ATE. Por último, el 21% de los docentes

identificó al modelo de la ATE como *facilitador*, en el que los problemas, necesidades y soluciones son trabajados en conjunto con los docentes.

6.3. Análisis factorial exploratorio.

Debido a la estructura que presenta la construcción del cuestionario y, a los objetivos del mismo, este se ha dividido en tres apartados que miden aspectos diferentes de la escuela y, desde el punto de vista de vista teórico tienen un significado propio, por esto se decide aplicar un AFE por separado a cada uno. Las dimensiones son las siguientes:

- a) Dimensión I: agrupa ítems relacionados con la cultura organizacional,
- b) Dimensión II: agrupa ítems el segundo contiene ítems afines con las prácticas educativas y el currículum
- c) Dimensión III: contiene ítems relacionados con la institucionalidad de los cambios.

Para el primer apartado, la prueba de esfericidad de Barlett ($p < ,05$) y el índice KMO (.921) indican que se puede aplicar el AFE, y muestra como resultado que esta dimensión está compuesta por 4 factores que explican el 76,40% de la varianza. El método utilizado para la extracción de los factores es el de máxima verosimilitud (MV), este método supone normalidad de las variables que configuran la matriz de datos.

Al realizar una revisión de la redacción de cada ítem, se detecta que el ítem 23 tiene una estructura teórica que no tiene relación con los demás ítem que conforman este factor, el análisis de fiabilidad realizado a este factor ($\alpha = ,945$) demuestra que no sufre grandes alteraciones al eliminar el ítem ($\alpha = ,948$), por lo que se decide quitar el ítem 23 de este factor.

De acuerdo a los ítems que componen cada factor se nombran y definen los factores. Así, este apartado agruparía los factores que tienen relación con la cultura organizacional de la escuela, por lo tanto, este apartado pasa a denominarse como *Cultura organizacional*. (véase Tabla 55).

Tabla 55. AFE dimensión I.

Factor	Ítems	Definición
Liderazgo.	13, 12, 11, 14, 16, 15, 10, 9	Se refiere a los cambios en el liderazgo del director, el que se entiende como la capacidad de influencia sobre el grupo, debido sobre todo a la claridad de sus objetivos, a la fuerza de sus actuaciones, que es capaz de obtener de los miembros de la organización un esfuerzo conjunto en la realización de los objetivos propuestos.
Visión y objetivos compartidos.	8, 4, 7, 2, 3, 6, 1, 5	Se refiere a las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que genere un ambiente propicio para el trabajo colegiado de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.
Convivencia	17, 20, 19, 21, 18	Cambios en las políticas, líneas de acción y prácticas desarrolladas por la escuela para promover la formación afectiva, social y ética de los estudiantes.
Ritos y rituales	26, 22, 24,25	Cambios derivados del trabajo con la ATE en los ritos y rituales de la escuela, los que definen como comportamientos y acciones programadas de forma rutinaria y que poseen un claro carácter simbólico, es decir que tratan de provocar determinadas actitudes, sentimientos y comportamientos <i>Ritos sociales y de comunicación (protocolos).</i> <i>Ritos de trabajo.</i> <i>Rituales administrativos</i> <i>Rituales de reconocimiento.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para la segunda dimensión se siguieron los mismos pasos para la aplicación del AFE, donde la prueba de esfericidad de Barlett ($p < ,05$) y el índice KMO ($,929$) indican que se puede aplicar el AFE al segundo apartado del cuestionario. Los resultados indican que está compuesta por 3 factores que explican el 75,78% de la varianza.

La revisión detallada de cada ítem, mostró que el ítem número 42 tiene una redacción que lo ubica, conceptualmente, en el factor 2, ya que tiene coherencia con los ítems que cargan en este factor. Por lo tanto, se decide realizar un segundo análisis quitando el ítem 42 del factor 1 y revisar si existen cambios en la varianza. Al eliminar el ítem 42 la varianza no sufre cambios (75,78%), además la fiabilidad de este factor ($\alpha = ,959$) tampoco sufre un cambio importante al quitar el ítem 42 ($\alpha = ,957$). Por lo tanto, se decide quitar el ítem 42 de este factor.

En el caso del ítem 30 se decide quitar del factor 2, ya que presenta una baja puntuación ($,479$) finalmente queda compuesto por 6 ítems.

De acuerdo a los resultados arrojados por el AFE a esta dimensión, se procede a nombrar y definir los tres factores, los que tienen relación con aspectos curriculares de

la escuela, por lo que este aparatado es denominado como *Gestión del currículum* (véase Tabla 56):

Tabla 56. AFE dimensión II.

Factor	Ítems	Definición
Enseñanza y aprendizaje en el aula	28, 29, 35, 32, 27, 34, 33, 37, 36, 31, 38	Se refiere a los cambios, que producto del trabajo con la ATE, han desarrollado los docentes en las estrategias utilizadas en el aula para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en todos los estudiantes.
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	48, 46, 44, 47, 45	Se refiere a las políticas, procedimientos y estrategias que se han implementado en la escuela, producto del trabajo con la ATE, para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferencias y necesidades
Evaluación	40, 39, 41	Cambios registrados en los Instrumentos y procedimiento de evaluación de los docentes para verificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje en cada asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera parte se siguieron los mismos pasos de los análisis factoriales realizados a los apartados anteriores, así la prueba de esfericidad de Barlett ($p < ,05$) y el índice KMO (.948) indican que se puede aplicar el AFE. El análisis muestra como resultado que esta dimensión está compuesta por un único factor, con una varianza del 70,05%.

Todos los ítems presentan una puntuación superior a ,70 por lo tanto, no es necesario eliminar ningún ítem de este factor. De acuerdo a la redacción de los ítems, este factor pasa a denominarse “sostenibilidad de los cambios”.

Tabla 57. AFE dimensión III.

Factor	Ítems	Definición
Sostenibilidad de los cambios	67,51,63, 61, 59, 62, 57, 54, 50, 58, 49, 52, 65, 60, 55, 66, 53, 64, 56	Se entiende como los mecanismos y procedimientos desarrollados por la ATE con el fin de que los cambios propuestos en la escuela se mantengan en el tiempo, incluso una vez retirados los asesores externos. Incluye formación continua, desarrollo de competencias, e institucionalización de cambios en la cultura organizacional de la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de fiabilidad se aplicó a cada uno de los factores y permitieron tomar decisiones respecto de la estructura factorial del instrumento. En la siguiente tabla se presenta el resultado del Alfa de Chronbach de cada uno de los factores y de la totalidad del instrumento.

Tabla 58. Análisis fiabilidad.

Factor	Nº de ítem	Alfa de Cronbach
Liderazgo	8	,956
Visión y objetivos compartidos	8	,941
Convivencia	5	,948
Ritos y rituales	4	,841
Enseñanza y aprendizaje en el aula	11	,957
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	6	,957
Evaluación	3	,884
Sostenibilidad de los cambios	19	,976
Cuestionario completo	64	,985

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de la fiabilidad muestra puntuaciones altas, de acuerdo a Nunally y Berstein (1994) se consideran aceptables los valores de los test $\geq 0,70$. Aunque es recomendable que las puntuaciones se encuentren en 0,90 (Martínez et al., 2006) dependiendo del uso de los cuestionarios. En este caso todos los factores tienen valores $\geq 0,70$ y el cuestionario completo presenta un valor de 0,985. Por lo tanto, los factores son fiables y el cuestionario presenta alta consistencia interna.

Una vez que se obtuvo la estructura factorial del cuestionario, se procedió a aplicar pruebas estadísticas que permitieran visualizar las correlaciones y la existencia de diferencias significativas entre VD, descritas en el apartado de resultados descriptivos y, las VI que se componen por tres dimensiones y ocho factores en total.

6.4. Análisis descriptivo.

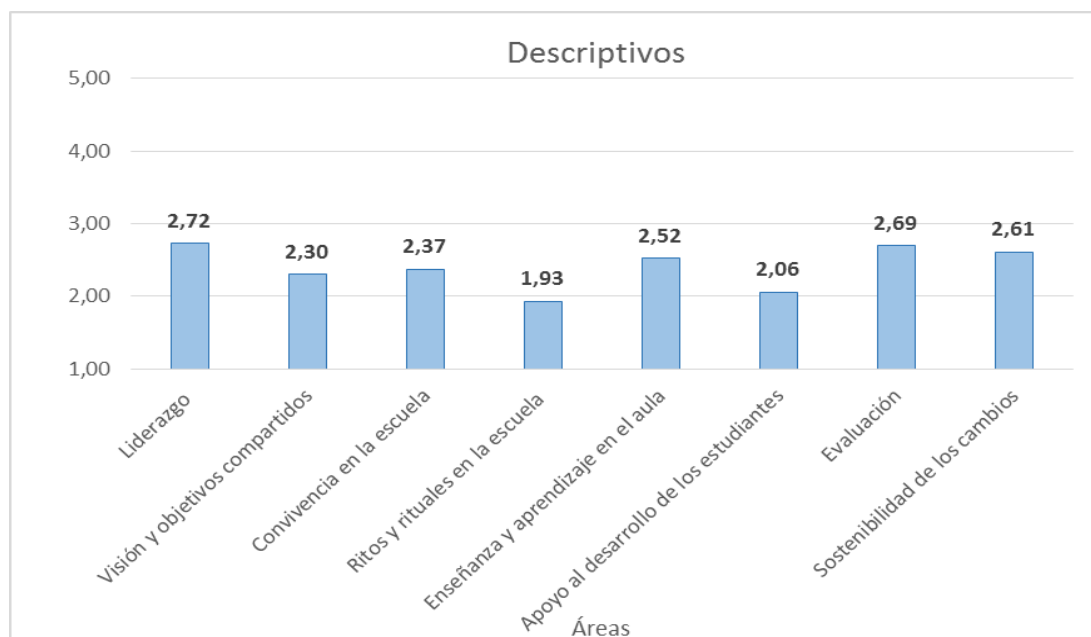
El análisis de los 8 factores que forman la estructura del cuestionario de Análisis del Funcionamiento e impacto de las ATE en las escuelas, permitirá conocer la percepción y valoración de los docentes respecto del trabajo de las asistencias técnicas. En el gráfico 1 se presentan las medias obtenidas en cada uno de los factores, la escala de respuesta tiene el valor mínimo 1 (totalmente en desacuerdo) y el máximo el valor 5 (totalmente de acuerdo).

Tabla 59. Resultados descriptivos.

Factores	Media	Desv. típ.
Liderazgo	2,72	1,083
Visión y objetivos compartidos	2,30	1,051
Convivencia en la escuela	2,37	1,244
Ritos y rituales en la escuela	1,93	,895
Enseñanza y aprendizaje en el aula	2,52	1,094
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	2,06	1,030
Evaluación	2,69	1,247
Sostenibilidad de los cambios	2,61	1,089
N válido (según lista)		162

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Valoración del nivel de percepción los docentes respecto del impacto de las ATE.



Fuente: Elaboración propia.

Los factores de liderazgo (2,72), visión y objetivos compartidos (2,30), convivencia en la escuela (2,37), ritos y rituales (1,93), se agrupan bajo una dimensión denominada cultura organizacional. La baja valoración de esta dimensión indica que los docentes perciben un impacto bajo en cada una de las variables medidas. Sin embargo se destaca que en el factor liderazgo es donde se observa el mayor puntaje en esta dimensión, lo cual puede ser un indicio de que el trabajo de las ATE logra generar algunos cambios en el estilo de liderazgo del director. Una segunda dimensión denominada gestión pedagógica, está compuesta por los factores de enseñanza y aprendizaje en el aula (2,52), apoyo al desarrollo de los estudiantes (2,06) y evaluación (2,69). Llama la atención esta baja percepción del impacto en esta dimensión teniendo en cuenta que la mayor cantidad de servicios contratados por las escuelas es

precisamente para trabajar en esta área y es donde se trabaja de forma directa con los docentes. Por lo tanto es necesario indagar respecto de las causas que pueden estar provocando que los profesores no perciban cambios producto del trabajo del asesoramiento. En esta dimensión, se destaca que el puntaje más alto se obtiene en el factor de evaluación, lo que podría indicar que se han generado algunos cambios, ya sea en los instrumentos o en los procedimientos de evaluación. El factor de sostenibilidad de los cambios (2,61) que agrupa ítems relacionados con el desarrollo de acciones encaminadas a la institucionalización de los cambios en las escuelas, la baja puntuación nos indica que las ATE, en muy pocas situaciones, incorporan procedimientos para impulsar la sostenibilidad.

6.5. Diferencia en la percepción del impacto.

El objetivo de los análisis que se exponen a continuación, han sido conocer, desde la opinión de los docentes, la existencia o no de diferencias significativas en la percepción de impacto del asesoramiento realizado en las escuelas, a partir de las variables de clasificación de los colegios y de perfil de los profesores. Estos análisis permitirán identificar cómo interactúan y afectan las variables independientes a las respuestas de los docentes, aportando a esta investigación información relevante para dar respuesta a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis planteadas. Además, en términos prácticos, estos análisis permitirán conocer si las variables independientes actúan como barreras o facilitadoras de los procesos de asesoramiento en las escuelas.

En el caso particular de la variable tipo de escuelas, la información es interesante, ya que, los dos tipos de escuelas reciben asesoramientos de empresas similares, pero las condiciones de los colegios son diferentes, por un lado las escuelas de administración Municipal tienen menos autonomía, por lo que la participación de los docentes e incluso del director, en la elección de un determinado asesoramiento es muy baja e incluso nula, además una misma entidad asesora suele ser contratada para varias escuelas, lo cual puede determinar el impacto de ésta en las escuelas. En cambio, en las escuelas de administración Particular Subvencionada, suelen gozar de mayor autonomía en las decisiones, lo que permite un trabajo más personalizado de la ATE con estas escuelas, aunque se dan los casos en que las asesorías también pueden ser impuestas por el dueño de la escuela o por el director.

A continuación se presentan los resultados de los diferentes análisis realizados, en primer lugar se exponen los análisis de la prueba t para muestras independientes en función de la variable sexo, seguido de la variable dependencia administrativa y de la aplicación de un diagnóstico o no, por parte de la ATE. Posteriormente se muestran los resultados de los análisis de la prueba ANOVA en función de las variables de perfil de los docentes (edad, experiencia docente, experiencia en la escuela, nivel y área en la que enseña). Finalmente, se muestran los resultados de la prueba Post Hoc con los factores y grupos donde se encontraron las diferencias significativas, así también se muestran gráficos con las medias de las variables para facilitar la interpretación de los datos.

6.5.1. Prueba t para muestras independientes en función de la dependencia administrativa de las escuelas.

En la aplicación de la prueba t para muestras independientes en la variable dependencia administrativa de los colegios, interesaba conocer la existencia o no de diferencias en la percepción de los docentes de ambos tipos de colegios respecto del trabajo de las ATE en las escuelas, en concreto, se buscaba responder a la pregunta: ¿existen diferencias significativas entre los docentes de escuelas municipales y particulares subvencionadas, de la percepción del impacto del asesoramiento en los centros educativos?.

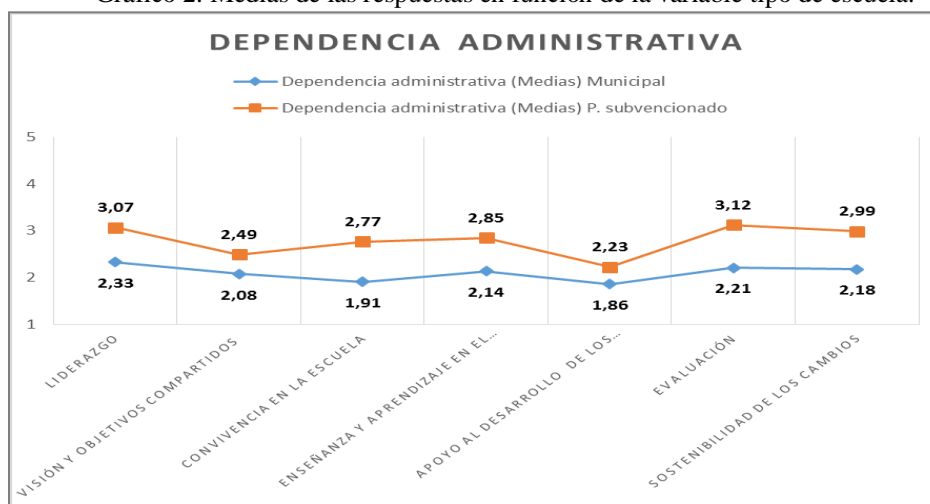
En el análisis se observa que, existen diferencias significativas ($p < ,05$) en esta variable y siete factores (Liderazgo, visión y objetivos compartidos, convivencia en la escuela, enseñanza y aprendizaje en el aula, apoyo al desarrollo de los estudiantes, evaluación y sostenibilidad de la escuela). En los datos de la Tabla 60 y el Gráfico 2, se observa que en todos los factores donde hay diferencias significativas, los docentes de los colegios particulares subvencionados son los que tienen mejor percepción del trabajo e impacto de la ATE, esto se evidencia en las medias obtenidas en cada uno de los factores (véase Gráfico 2). Pero, es importante mencionar que, a pesar de que los colegios Particulares Subvencionados (PS) tienen medias más altas que los colegios municipales, en cinco de los factores, las medias de los dos colectivos de docentes se encuentran bajo el valor 3. Esto indica, según la escala Likert del cuestionario, que la valoración en estos factores es baja, excepto en los factores de liderazgo y evaluación, donde las medias de los docentes de los colegios PS, están levemente sobre el valor 3.

Tabla 60. t para muestras independientes en función del tipo de escuela.

Factor	Dependencia administrativa de la escuela	\bar{X}	Std. dev.	Sig.
Liderazgo	Municipal	2,34	1,085	,000
	Part. Subvencionado	3,07	,963	
Visión y objetivos compartidos	Municipal	2,08	1,051	,013
	Part. Subvencionado	2,49	1,018	
Convivencia en la escuela	Municipal	1,91	1,117	,000
	Part. Subvencionado	2,78	1,217	
Ritos y rituales en la escuela	Municipal	1,82	,906	,140
	Part. Subvencionado	2,03	,879	
Enseñanza y aprendizaje en el aula	Municipal	2,14	1,033	,000
	Part. Subvencionado	2,86	1,039	
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Municipal	1,86	1,018	,022
	Part. Subvencionado	2,23	1,014	
Evaluación	Municipal	2,21	1,162	,000
	Part. Subvencionado	3,13	1,165	
Sostenibilidad de los cambios	Municipal	2,19	1,068	,000
	Part. Subvencionado	3,00	,963	

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Medias de las respuestas en función de la variable tipo de escuela.



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis se puede extraer que los docentes de las escuelas PS, presentan mayor acuerdo que los docentes de escuelas municipales respecto del cambio en el liderazgo del director o que tiene mayor capacidad para adaptar su estilo de liderazgo de acuerdo a las circunstancias. También se puede decir que, tienen mayor acuerdo en cuanto a que el trabajo de la ATE fue coherente con el proyecto educativo institucional (PEI) de la escuela y, que el asesoramiento propuso acciones para trabajar los objetivos y contenidos transversales. En el caso de la enseñanza y aprendizaje en el aula, por ejemplo, presentan mayor acuerdo en que producto del trabajo con la empresa de asesoramiento, se produjeron cambios en las prácticas pedagógicas, así también, que se preocuparon de trabajar metodologías para enfrentar los problemas de deserción escolar

y con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Lo mismo ocurre con la evaluación, los docentes presentan mayor acuerdo respecto al trabajo realizado por la ATE en las prácticas evaluativas. Finalmente, referente a la sostenibilidad de los cambios en las escuelas, los docentes de las escuelas subvencionadas tienen mayor acuerdo en lo que respecta al desarrollo de competencias en los docentes para iniciar o mantener procesos de mejora en la escuela sin la ayuda de asesores externos, así también, presentan mayor acuerdo en que los cambios realizados por la ATE pueden quedar institucionalizados en la escuela y en el PEI.

Como ya se mencionó anteriormente, las escuelas reciben asesoramiento de entidades con características similares, en algunos casos la misma empresa asesora, por lo que la diferencia en la percepción del impacto puede estar dada por otro tipo de variables. Un aspecto que posiblemente intervenga en la diferencias encontradas, es la menor autonomía en la elección de la ATE en las escuelas Municipales lo cual introduce un grado de resistencia en los docentes frente a la imposición del apoyo externo, en este sentido los datos indican que 17% de los profesores de escuelas municipales manifiesta que la ATE fue impuesta tanto por los directores como los sostenedores, frente al 12% de los docentes de escuelas PS. Esta situación también se puede apreciar en algunas de las opiniones expresadas por los profesores en las preguntas abiertas del cuestionario y, en algunas de las experiencias relatadas por directivos de escuelas municipales en las entrevistas aplicadas.

6.5.2. Prueba *t* para muestras independientes en función de la aplicación de un diagnóstico.

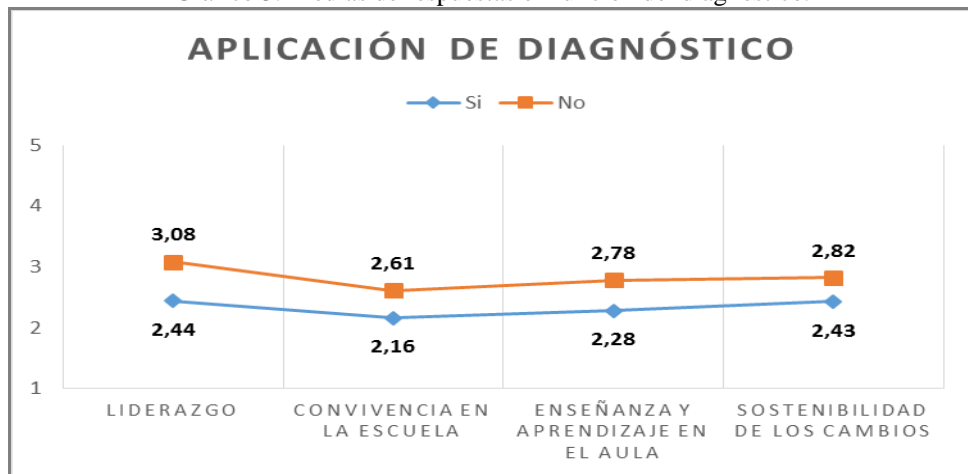
Con la aplicación de este test, interesaba conocer la existencia o no de diferencias en la percepción del asesoramiento entre aquellas escuelas donde la ATE aplicó un diagnóstico previo al inicio del asesoramiento. Se buscaba responder a la pregunta ¿existen diferencias significativas entre las escuelas donde las ATE aplicó un diagnóstico, previo al inicio del asesoramiento? En la Tabla 61 y el Gráfico 3 se presentan las medias de cada uno de los grupos donde se encontraron diferencias significativas ($p < .05$).

Tabla 61. t para muestras independientes en función del diagnóstico.

Factores	Desarrolló un diagnóstico	\bar{X}	Std. dev.	Sig.
Liderazgo	Si	2,45	1,079	,000
	No	3,08	,966	
Visión y objetivos compartidos	Si	2,34	1,138	,507
	No	2,23	,891	
Convivencia en la escuela	Si	2,17	1,223	,024
	No	2,62	1,208	
Ritos y rituales en la escuela	Si	1,88	,896	,663
	No	1,95	,827	
Enseñanza y aprendizaje en el aula	Si	2,29	1,099	,004
	No	2,79	1,008	
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Si	1,92	1,023	,101
	No	2,19	1,003	
Evaluación	Si	2,56	1,241	,198
	No	2,82	1,216	
Sostenibilidad de los cambios	Si	2,43	1,159	,021
	No	2,83	,949	

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Medias de respuestas en función del diagnóstico.



Fuente: elaboración propia.

Se encuentran diferencias significativas en cuatro de los factores (liderazgo, convivencia en la escuela, enseñanza y aprendizaje en el aula y sostenibilidad de los cambios), en todos estos factores, los docentes de escuelas donde no se aplicó un diagnóstico, tienen una mejor valoración que los docentes donde sí se aplicó un diagnóstico. Aunque, al igual que los análisis anteriores, las medias de esos docentes se encuentran bajo el valor 3, lo que indica un bajo nivel de acuerdo con el impacto de las ATE en las escuelas.

En los datos de este análisis se puede apreciar un hecho interesante. Los docentes de escuelas donde no se aplicó un diagnóstico presentan una mayor valoración

respecto del impacto de la ATE en la escuela, frente a los docentes que indican que si se aplicó un diagnóstico previo al asesoramiento. Este hecho es contrario a lo que se podía esperar, ya que generalmente se indica que un diagnóstico es altamente necesario para realizar un buen trabajo de asesoramiento, además un diagnóstico de la situación de la escuela permite dirigir el apoyo externo a las necesidades y problemáticas que se encuentren. Con esta información, surge una nueva pregunta ¿qué docentes son los que indican que no se aplicó un diagnóstico y que presentan una mejor valoración del asesoramiento?, y una segunda pregunta, en las escuelas donde sí se aplicó un diagnóstico ¿en qué áreas se aplicó?

Al indagar en los datos se observa que el 41,6% de los profesores indica que no se aplicó un diagnóstico y, de este porcentaje el 32,7% pertenece a colegios PS, frente al 9% de docentes de escuela Municipales. Respondiendo a la pregunta planteada, resulta evidente que los docentes de las escuelas PS tienen mejor valoración, lo que permite enlazar este análisis con la prueba de diferencias en función del tipo de escuela.

Respecto de las áreas dónde se aplicó el diagnóstico, el 65,9% de los docentes indica que se aplicó en el análisis de resultados educativos, principalmente el SIMCE, de este porcentaje el 39,5% son docentes de escuelas Municipales y 26,3% de PS. Estos datos nos pueden dar pistas respecto a que el área del diagnóstico puede afectar a la menor valoración del impacto de la ATE por parte de los docentes de escuelas Municipales, ya que el análisis de los resultados educativos, no es necesariamente algo que se desarrolle con los profesores, por lo que no se valoran otras áreas donde se pueden tener necesidades de asesoramiento.

6.5.3. ANOVA en función de las variables de perfil de los docentes.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿existen diferencias en la valoración de las ATE en relación a las variables de perfil de los docentes? Así también, se busca comprobar la hipótesis número 5: “Las variables de perfil de los docentes influyen en la valoración de los cambios en las escuelas producto del trabajo con la ATE”. Para esto, se aplicó el test ANOVA a las variables de edad, años como docentes y años en la escuela. Al ser variables con más de dos categorías, se justificaba aplicar este tipo de prueba. Respecto del supuesto de homogeneidad de varianzas, se aplica el test de Levene, en la Tabla 62 se puede observar que, en siete de los ocho

factores se cumple con este supuesto y, se acepta la H_0 ($p > 0,05$) de igualdad de varianzas, en el caso de la variable “convivencia en la escuela” se obtiene un valor de $p < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 de diferencia de varianzas, para esta variable se procede a aplicar la prueba de comparación de medias con la corrección de Welch (W). Respecto de la comparación de medias entre la variable años en la escuela y los factores del cuestionario, no se encontraron diferencias significativas en la aplicación del test. En la Tabla 63 se muestran los resultados del análisis de diferencia de medias en función de la edad de los docentes.

Tabla 62. Test de Levene para la homogeneidad de varianzas

Factores	Estadístico de Levene	Sig.
Liderazgo	2,515	,084
Visión y objetivos compartidos	,384	,682
Convivencia en la escuela	3,128	,047*
Ritos y rituales en la escuela	,399	,672
Enseñanza y aprendizaje en el aula	1,670	,192
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	1,790	,171
Evaluación	,379	,685
Sostenibilidad de los cambios	1,173	,312

*Significativo al nivel $P < 0,05$

Tabla 63. ANOVA en función de la edad.

Factor	Categorías de edad	\bar{X}	std. dev.	Diferencia de medias
Liderazgo	Jóvenes	2,94	1,097	2,996
	Media edad	2,66	,938	
	Mayores	2,40	1,169	
visión y objetivos compartidos	Jóvenes	2,52	1,037	3,172 ^a
	Media edad	2,19	1,080	
	Mayores	2,00	,969	
convivencia en la escuela	Jóvenes	2,67	1,325	3,491*
	Media edad	2,15	1,113	
	Mayores	2,09	1,172	
Ritos y rituales	Jóvenes	1,95	,946	2,237
	Media edad	2,02	,861	
	Mayores	1,64	,756	
Enseñanza y aprendizaje en el aula	Jóvenes	2,76	1,081	4,187 ^a
	Media edad	2,50	,960	
	Mayores	2,12	1,195	
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Jóvenes	2,19	1,027	1,556
	Media edad	1,94	,908	
	Mayores	1,85	1,100	
Evaluación	Jóvenes	3,07	1,266	5,400 ^a
	Media edad	2,60	1,189	
	Mayores	2,25	1,182	
Sostenibilidad de los cambios	Jóvenes	2,84	1,092	3,716 ^a
	Media edad	2,55	,983	
	Mayores	2,24	1,48	

* En caso de incumplimiento del supuesto de homogeneidad de medias necesario para la aplicación de la prueba F (prueba de Levene significativa con una $p \leq 0,05$), se aplica la prueba de comparación de medias con la corrección de Welch (W).

^a Diferencias significativas con una $p \leq 0,05$.

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que, se encontraron diferencias significativas dependiendo de la edad de los docentes en seis factores (liderazgo, visión y objetivos compartidos, convivencia en la escuela, enseñanza y aprendizaje en el aula, evaluación y sostenibilidad de los cambios), lo que indica que la edad de los docentes es una variable que incide en la percepción sobre el impacto de una ATE en la escuela y, al parecer los docentes jóvenes encuentran más aspectos positivos en el trabajo de las ATE que los docentes de mayor edad. En la variable evaluación se aprecia mayor diferencia con una media de 3,07 en el colectivo de los profesores jóvenes, lo cual indica que es en esta área dónde perciben más impacto por parte del trabajo de la asistencia técnica.

Para la variable experiencia de los docentes, se aplica el teste de homogeneidad de varianzas de Levene, en la Tabla 64 se puede observar que en siete de los ocho factores se cumple con este supuesto y, se acepta la H_0 ($p > 0,05$) de igualdad de varianzas, en el caso de la variable “convivencia en la escuela” se obtiene un valor de $p < 0,05$, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 de diferencia de varianzas, para esta variable se procede a aplicar la prueba de comparación de medias con la corrección de Welch (W). En la Tabla 65 se presentan los resultados de la aplicación del ANOVA en función de la experiencia de los docentes.

Tabla 64. Prueba de homogeneidad de varianzas.

	Estadístico de Levene	Sig.
Liderazgo	2,065	,107
Visión y objetivos compartidos	1,018	,387
Convivencia en la escuela	3,463	,018
Ritos y rituales en la escuela	,229	,876
Enseñanza y aprendizaje en el aula	1,083	,358
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	,478	,698
Evaluación	,355	,785
Sostenibilidad de los cambios	,737	,531

*Significativo al nivel $P < 0,05$

Tabla 65. ANOVA en función de la experiencia docente.

Factor	Categorías de experiencia	\bar{X}	std. dev.	Diferencia de medias
Liderazgo	1-10	2,88	1,110	3,688 ^a
	11-20	2,37	,890	
	21-30	2,84	,918	
	31-40	2,17	1,166	
visión y objetivos compartidos	1-10	2,51	1,070	2,737 ^a
	11-20	1,91	,908	
	21-30	2,21	,998	

	31-40	2,09	1,030	
convivencia en la escuela	1-10	2,64	1,314	3,765*
	11-20	1,97	,981	
	21-30	2,35	1,162	
	31-40	1,88	1,047	
Ritos y rituales	1-10	2,03	,945	1,150
	11-20	1,80	,778	
	21-30	1,97	,823	
	31-40	1,68	,880	
Enseñanza y aprendizaje en el aula	1-10	2,76	1,073	4,056 ^a
	11-20	2,16	,942	
	21-30	2,55	1,130	
	31-40	2,01	1,064	
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	1-10	2,13	1,003	,939
	11-20	1,89	,913	
	21-30	2,08	1,017	
	31-40	1,78	1,030	
Evaluación	1-10	2,89	1,217	2,349
	11-20	2,59	1,245	
	21-30	2,58	1,275	
	31-40	2,13	1,136	
Sostenibilidad de los cambios	1-10	2,83	1,097	2,680 ^a
	11-20	2,33	,947	
	21-30	2,64	1,086	
	31-40	2,22	1,109	

Nota:

* En caso de incumplimiento del supuesto de homogeneidad de medias necesario para la aplicación de la prueba F (prueba de Levene significativa con una $p \leq 0,05$), se aplica la prueba de comparación de medias con la corrección de Welch (W).

^a Diferencias significativas con una $p \leq 0,05$.

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran que se encontraron diferencias significativas en la variable años como docente en cinco de los factores estudiados (liderazgo, visión y objetivos compartidos, convivencia en la escuela, enseñanza y aprendizaje en el aula, y sostenibilidad de los cambios). Los docentes de menor experiencia muestran una mejor valoración del trabajo de las asistencias técnicas en las escuelas, al parecer las Ate pueden encontrar en este colectivo de profesores, un ambiente más favorable para implementar las propuestas de trabajo.

Con el propósito de observar en qué grupos de las distintas variables se dan estas diferencias, se procedió a aplicar la prueba Post Hoc de Tukey. La aplicación de la prueba indica que, en lo que respecta a la edad, los docentes clasificados como jóvenes, presentan diferencias significativas en la mayoría de los factores con los docentes de mayor edad (

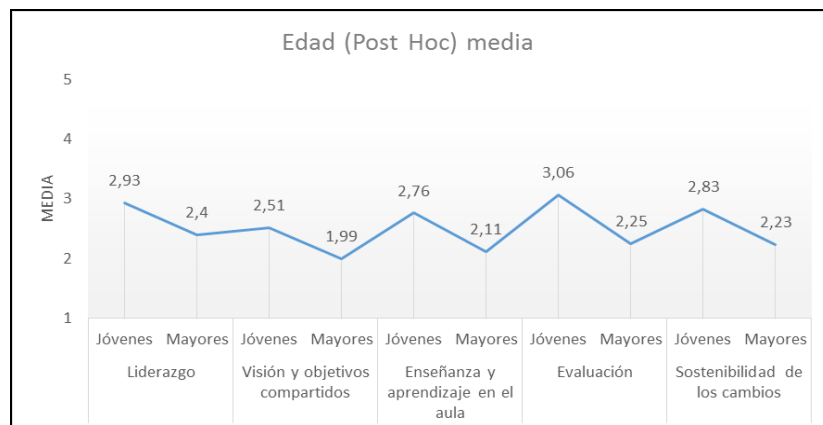
Tabla 66). Lo cual indica que los profesores jóvenes tienen una mejor percepción de las ATE que los de mayor edad.

Tabla 66. Prueba Post Hoc de la variable edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)
Liderazgo	Jóvenes	Mediana edad	,276
		mayores	,534*
	Mediana edad	mayores	,258
Visión y objetivos compartidos	Jóvenes	Mediana edad	,328
		mayores	,520*
	Mediana edad	mayores	,192
Convivencia en la escuela	Jóvenes	Mediana edad	,525
		mayores	,586
	Mediana edad	mayores	,061
Ritos y rituales en la escuela	Jóvenes	Mediana edad	-,077
		Mayores	,305
	Mediana edad	mayores	,382
Enseñanza y aprendizaje en el aula	Jóvenes	Mediana edad	,263
		mayores	,645*
	Mediana edad	mayores	,382
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Jóvenes	Mediana edad	,249
		mayores	,339
	Mediana edad	mayores	,090
Evaluación	Jóvenes	Mediana edad	,462
		mayores	,813*
	Mediana edad	mayores	,352
Sostenibilidad de los cambios	Jóvenes	Mediana edad	,293
		mayores	,602*
	Mediana edad	mayores	,309

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Medias de las respuestas de acuerdo a la edad.



Fuente: elaboración propia.

En el caso de la variable años como docente, los datos son similares a los encontrados en la variable edad. Aquí se encontraron diferencias significativas ($p < ,05$)

entre los docente de menor experiencia (1-10) y los de mayor experiencia en cuatro de los factores, dándose en todos los casos que los docentes de menos experiencia demuestran una mejor valoración al impacto que puedan tener un asesoramiento, respecto los docentes de mayor experiencia.

Tabla 67. Prueba Post Hoc de la variable años como docente.

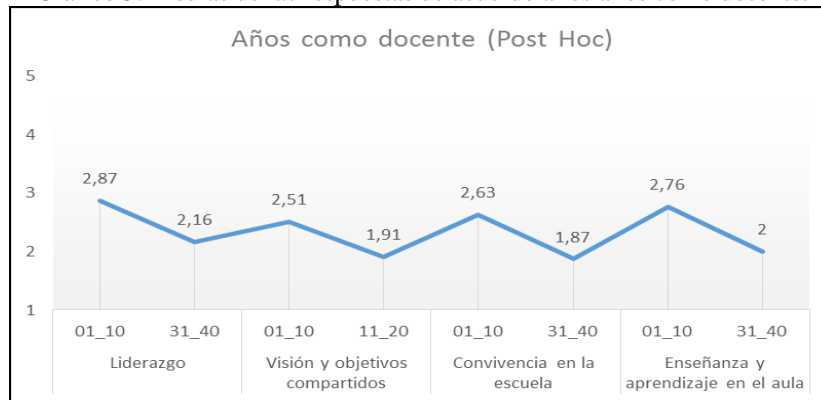
Variable dependiente	(I) Años como docente	(J) Años como docente	Diferencia de medias (I-J)
Liderazgo	1-10	11-20	,508
		21-30	,035
		31-40	,710*
	11-20	21-30	-,473
		31-40	,202
	21-30	31-40	,675
Visión y objetivos compartidos	1-10	11-20	,602*
		21-30	,309
		31-40	,427
	11-20	21-30	-,293
		31-40	-,175
	21-30	31-40	,118
Convivencia en la escuela	1-10	11-20	,669
		21-30	,289
		31-40	,761*
	11-20	21-30	-,380
		31-40	,092
	21-30	31-40	,472
Ritos y rituales en la escuela	1-10	11-20	,238
		21-30	,062
		31-40	,350
	11-20	21-30	-,177
		31-40	,112
	21-30	31-40	,288
Enseñanza y aprendizaje en el aula	1-10	11-20	,601
		21-30	,217
		31-40	,755*
	11-20	21-30	-,384
		31-40	,154
	21-30	31-40	,538
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	1-10	11-20	,245
		21-30	,057
		31-40	,352
	11-20	21-30	-,188
		31-40	,106
	21-30	31-40	,295
Evaluación	1-10	11-20	,296
		21-30	,306
		31-40	,758
	11-20	21-30	,009
		31-40	,462
	21-30	31-40	,453
Sostenibilidad de los cambios	1-10	11-20	,504
		21-30	,189
		31-40	,612
	11-20	21-30	-,315

	31-40	,108
21-30	31-40	,423

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Medias de las respuestas de acuerdo a los años como docente.



Fuente: elaboración propia.

En general, se puede ver un elemento común en este análisis y que guarda relación con los docentes noveles, ya que tanto los profesores jóvenes y los de poca experiencia, son los que tienen una mejor percepción del trabajo de la ATE y su impacto en los factores analizados. Pero, se debe tener en cuenta que aunque tienen una mejor valoración, las medias que presentan estos docentes en las distintas variables, están bajo el valor 3, lo que indica, según los criterios de respuesta de la escala Likert del cuestionario, una baja valoración en la percepción del impacto de las asesorías en las diferentes áreas de la escuela.

Una interpretación que podría explicar esta situación, puede estar en relación a que los docentes de mayor edad han vivenciado otras prácticas similares con algún tipo de apoyo externo que no ha sido exitoso y, que por lo tanto les ha generado resistencias a este tipo de asesoramiento. En cambio, los profesores noveles podrían no haber participado de este tipo de experiencias. Esto se sostiene en que varias escuelas han contratado más de una ATE para prestar servicios de apoyo externo y, se ha observado en algunas entrevistas que las empresas y en particular algunos asesores no han entregado un buen servicio.

6.6. Análisis de regresión logística binaria (Análisis logit).

En esta parte del estudio se presentan los resultados del análisis de regresión logística binaria o análisis logit. Para este análisis se consideraron las variables independientes de asesoramiento. En primer lugar se realizó una recodificación de algunas de las variables que se incluyeron en el análisis. Posteriormente y, como lo indican los supuestos de este análisis, se muestran los resultados del análisis de colinealidad de las variables independientes. Finalmente se exponen los resultados del análisis de regresión logística, con los respectivos valores de ajuste de los modelos, en la interpretación de los resultados se incluyen algunas respuestas de los profesores a las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, con el objetivo de apoyar los resultados del análisis logit.

6.6.1. Recodificación de variables independientes.

Como se mencionó en los párrafos anteriores, se seleccionaron para este análisis las VI clasificadas como variables de asesoramiento. Previo a la aplicación de la regresión logística binaria, se realizó una revisión de las variables mediante tablas de contingencia, donde se observó que, algunas de las categorías de las variables presentaban frecuencias inferiores a 5 e incluso 0. En consecuencia, se decide recodificar las variables que presentaban esta situación, ya que en el análisis logit generarían resultados inadecuados con estos valores. De esta forma, la variable *tipo de servicio* que tenía 7 categorías, se reagrupan las que hacían referencia a evaluación de aprendizajes y quedan en una sola categoría. Algo similar sucede la variable *áreas de asesoramiento*, donde las categorías que presentaban una baja frecuencia se reagruparon, pasando de 5 a 3 categorías (Tabla 68).

Tabla 68. Recodificación de variables.

	Inicial	Recodificada
Tipo de servicio	1. Capacitación	1. Capacitación
	2. Asesoría	2. Asesoría
	3. Capacitación y asesoría	3. Capacitación y asesoría
	4. Evaluación de aprendizajes	4. Evaluación de aprendizajes
	5. Evaluación de aprendizajes y asesoría	4. Evaluación de aprendizajes
	6. Evaluación de aprendizajes y capacitación	5. Asesoría integral
	7. Asesoría integral	
Área de asesoramiento	1. Convivencia escolar	1. Convivencia escolar
	2. Gestión curricular	2. Gestión curricular
	3. Gestión de recursos	3. Más de un área
	4. Liderazgo	
	5. Más de un área	

Con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados del análisis logit, se recodifican los valores de la VI duración del asesoramiento y se clasifican en tres categorías como se muestra en la Tabla 69.

Tabla 69. Recodificación de la variable duración del asesoramiento.

	Inicial	Recodificación
Duración	< 1 semestre	1. Corta duración
	≥ 1 semestre	
	< de 1 año	
	1 año	2. Media duración
	> 1 año	3. Larga duración
	≥ 2 años	

El análisis de las variables categóricas se realiza tomando la primera categoría como referencia, esto es importante para la correcta interpretación de los datos en la regresión logística.

6.6.2. Análisis de colinealidad de las variables independientes

Una vez recodificadas las VI, se procedió a estimar los estadísticos de multicolinealidad FIV y de independencia de errores de Durbin-Watson, mediante una regresión múltiple. Hair (1999, p.21) indica que “a medida que aumenta la multicolinealidad, la capacidad para definir el efecto de cualquier variable disminuye”. Los resultados indican que se cumple con los dos supuestos para proceder con un análisis de regresión logística binaria, ya que se obtiene un $FIV < 10$ en todas las VI (véase Tabla 70) y un valor para Durbin-Watson de 1,619.

Tabla 70. Análisis de colinealidad de variables independientes.

Variables	Estadísticos de colinealidad	
	Tolerancia	FIV
Áreas en las que recibió asesoramiento	,908	1,101
Duración del asesoramiento	,900	1,111
Tipo de servicio de la ATE	,902	1,109
Rol de los asesores	,728	1,374
Modelo de asesoramiento	,770	1,299

Fuente: Elaboración propia.

6.6.3. Resultados del análisis de regresión logística binaria

Al analizar los modelos para cada una de las VD, se observa que en tres de los modelos analizados los valores de ajuste no eran adecuados, por lo que se realizan nuevos análisis excluyendo las VI que no aportaban significativamente al modelo hasta llegar

valores de ajuste apropiados para explicar las VD. Por esto, los modelos de las VD convivencia en la escuela, ritos y rituales y sostenibilidad de los cambios se presentan por separado.

En la tabla 61 se presentan los resultados del análisis logit para las VD; liderazgo, visión y objetivos compartidos, enseñanza y aprendizaje en el aula, apoyo al desarrollo de los estudiantes y evaluación. Se aprecia que en los cinco modelos hay un decrecimiento del -2LL entre 153,756 y 98,637. Así también, el estadístico de Hosmer y Lemeshow muestra valores por sobre el nivel de significación, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre los valores observados y los pronosticados (se acepta la hipótesis nula de ausencia de diferencias significativas). Además, los valores de las pseudo R^2 de Cox y Snell y, de Nagelkerke, junto a los valores antes mencionados indican que el ajuste global de los modelos es aceptable.

En cuanto a los valores de clasificación, éstos presentan resultados aceptables, los cuales varían entre un 71,5% (Liderazgo) y un 83,9% (apoyo al desarrollo de los estudiantes). Las demás variables presentan los siguientes valores:

- Visión y objetivos compartidos: 78,1%
- Enseñanza y aprendizaje en el aula: 78,1%
- Evaluación: 73,0%.

Tabla 71. Modelo de regresión para las VD: Liderazgo, visión y objetivos compartidos y enseñanza y aprendizaje en el aula.

	Liderazgo.			Visión y objetivos compartidos.			Enseñanza y aprendizaje en el aula			Apoyo al desarrollo de			Evaluación.		
	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)
Constante	-2,053	5,044	,128	-1,009	1,127	,365	-4,340	14,525	,013	-3,188	6,425	,041	-4,881	16,598	,008
Duración	1,019	7,522*	2,771	-,161	,175	,851	1,542	13,881*	4,674	,622	1,914	1,863	1,101	8,832*	3,006
Áreas															
Convivencia escolar	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Gestión curricular	-,839	1,465	,432	-,991	1,891	,371	,269	,123	1,309	-1,029	1,209	,357	1,617	3,472	5,040
Más de una área	-1,494	3,263	,225	-,530	,411	,589	-,712	,603	,491	,103	,010	1,109	2,131	5,100*	8,244
Tipo de asesoramiento															
Capacitación	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Asesoría	-,352	,338	,703	-,534	,589	,586	-,871	1,196	,419	-1,180	1,902	,307	-,381	,373	,683
Capacitación y asesoría	-,011	,000	,989	,283	,202	1,327	,641	1,139	1,899	-,472	,349	,624	,167	,077	1,181
Ev. De aprendizajes	-2,237	6,585*	,107	-2,207	3,400	,110	-1,889	5,473*	,151	-,808	,723	,446	-1,272	3,252	,280
Asesoría integral	-,810	1,730	,445	-,526	,565	,591	-,896	1,916	,408	-,920	1,491	,399	-,586	,936	,556
Rol del asesor															
Académico	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Experto	1,100	4,094*	3,005	,939	2,004	2,557	,947	2,736	2,579	2,639	11,599*	14,004	,844	2,387	2,327
Colaborador	,128	,035	1,137	,429	,355	1,536	-,288	,154	,750	1,221	1,428	3,391	,446	,437	1,562
Facilitador	1,093	3,127	2,983	1,500	5,279*	4,480	1,296	3,736	3,654	1,268	1,885	3,553	1,73	3,295	3,233
Modelo de asesoramiento															
Intervencionista	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colaboración	,736	1,755	2,088	1,666	7,601*	5,289	1,142	3,800	3,132	,476	,403	1,609	1,282	5,202*	3,603
Facilitador	,076	,016	1,079	,956	2,154	2,600	,127	,039	1,136	-,387	,190	,679	,487	,639	1,627
-2LL			153,756			122,340			140,349			98,637			151,083
R² Cox y Snell			,180			,250			,237			,149			,221
R² Negelkerke			,245			,361			,327			,254			,298
Sig. Hosmer y Lemeshow			,575			,615			,267			,636			,349
Precisión de la clasificación (%)			71,5			78,1			78,1			83,9			73,0
Sig. Del modelo			,007			,000			,000			,036			,001

* Significativo al nivel 0,05.

Fuente. Elaboración propia.

6.6.3.1. Duración del asesoramiento.

En general se aprecia que, la variable duración del asesoramiento es significativa para las variables liderazgo ($\text{Exp(B)}= 2,771$) enseñanza y aprendizaje en el aula ($\text{Exp(B)}= 4,674$) y evaluación ($\text{Exp(B)}= 3,006$), demostrando la importancia de la extensión de un asesoramiento externo a la escuela cuando se tiene por objetivo generar un proceso de cambio en la organización escolar, por el contrario las estrategia de corta duración, que son comunes en el contexto de las escuelas chilenas, minimizan el impacto que puedan tener en los centros educativos, lo que tiene una repercusión en los recursos que se invierten en estas actividades. En concreto, los resultados muestran que el aumento en un punto en la duración (de baja a media y alta duración) aumenta la probabilidad de impactar en las diferentes áreas de la escuela.

Cuando se revisan los valores en cada una de las VD, se aprecia que la duración del asesoramiento adquiere especial importancia en la variable enseñanza y aprendizaje en el aula, donde el aumento en un punto en la duración puede aumentar la probabilidad de impacto sobre la VD en un 367,4% aproximadamente, respecto a los asesoramientos de media (≥ 1 año) o baja duración (< 1 año) en relación al factor de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esto se traduce en que, un asesoramiento de larga duración puede mejorar las estrategias utilizadas por los docentes en el aula, con el objetivo de asegurar el logro de los aprendizajes esperados en todos los estudiantes. Esto también se evidencia en algunas de las opiniones de los docentes respecto a las características que debe tener un buen asesoramiento externo, esto se puede reflejar en el siguiente comentario:

“Que marque un referente en el quehacer pedagógico y tenga continuidad en el tiempo” (D46).

También en el caso del factor evaluación, la duración del asesoramiento tiene una influencia importante en la probabilidad de impacto. Se aprecia que el aumento en un punto de la duración del asesoramiento (de baja a media y alta duración) aumenta la probabilidad de impacto de la ATE en un 200,6% aproximadamente. Esto quiere decir que, los asesoramientos de larga duración pueden tener un impacto de hasta 3 veces más que los de corta duración en las practicas evaluativas de los docentes, en los instrumentos y procedimiento de evaluación utilizados para verificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje en cada asignatura.

En la variable liderazgo, aunque la duración es significativa, el aumento en la extensión del asesoramiento no es tan importante como en las variables anteriores, sin embargo es necesario mencionar que, el aumento en un punto en la duración, mejora la probabilidad de impacto en el cambio del estilo del liderazgo del director en un 177,1%. Y para este estudio, se entiende el liderazgo del director, como la capacidad de influencia sobre el grupo, debido sobre todo a la claridad de sus objetivos, a la fuerza de sus actuaciones, que es capaz de obtener de los miembros de la organización un esfuerzo conjunto en la realización de los objetivos propuestos.

6.6.3.2. Tipo de asesoramiento

En el caso de la variable tipo de asesoramiento, es interesante destacar del análisis realizado que es significativa para dos de las VD, pero a diferencia de las variables anteriores, esta VI toma valores negativos, como puede verse en la Tabla 71. Por lo tanto, un tipo de asesoramiento clasificado como evaluación de aprendizajes, reduce su probabilidad de impacto en la escuela respecto del tipo de asesoramiento clasificado como capacitación, al menos en el factor de liderazgo y el factor de enseñanza y aprendizaje en el aula. Aunque no es significativa en el resto de las variables, también el estadístico B toma valores negativos en este tipo de asesoramiento. Este dato es importante, ya que gran parte de las escuelas solicita este tipo de asesoramiento (evaluación de aprendizajes), así como la oferta de las empresas asesoras ponen énfasis en la evaluación. Una posible explicación de este resultado puede darse porque el asesoramiento clasificado como evaluación de aprendizajes, está centrado excesivamente en mejorar los puntajes de las pruebas nacionales de la calidad de la educación (SIMCE), donde el asesoramiento, generalmente, se hace aplicando ensayos de pruebas a los estudiantes o entregando instrumentos a los docentes para que los apliquen a sus estudiantes y, dejando de lado el desarrollo de competencias docentes que posibiliten el desarrollo de nuevas estrategias de evaluación y que permita una reflexión docente acerca del proceso evaluativo, tal como se indica en la definición de este tipo de asesoramiento, la cual es un proceso sistemático y planificado de recogida de información, análisis y sistematización de éstos relativos ya sea al proceso de aprendizaje de los alumnos y/o al proceso de enseñanza de los docentes (evaluación docente) para su posterior valoración, de modo que sea posible tomar decisiones oportunas sobre la base de los datos registrados.

6.6.3.3. Rol del asesor

En la VI rol del asesor, la categoría de asesor experto es significativa para dos de las VD (Liderazgo: $\text{Exp(B)}= 3,005$; Apoyo al desarrollo de los estudiantes: $\text{Exp(B)}=14,004$) y, el rol clasificado como facilitador es significativo en una de las VD. Pero, es importante destacar que, aunque no son significativas en el resto de las variables, los valores que adquiere el estadístico Exp(B) son altos, ratificando la importancia que toma el rol de los asesores a la hora de desarrollar un asesoramiento a las escuelas. En particular, se observa que un asesor que asuma un rol de facilitador puede tener un impacto de hasta un 348% más que la categoría de rol académico, en relación a la visión y los objetivos compartidos (véase Tabla 71, segundo modelo), recordando que el asesor facilitador es quien *escucha las necesidades y busca soluciones en conjunto con los docentes*. Este dato tiene relación con lo que algunos docentes ven como un aspecto positivo de un asesoramiento externo:

Dar oportunidades de aprender y modificar nuestros errores (D140)

Desarrolló acciones para analizar los objetivos institucionales con la participación de todos de la escuela (D132)

Estos datos confirman lo que se menciona en la literatura respecto de la importancia que tiene la habilidad de quien asesora para llegar a los docentes, motivarlos, interesarlos y hacerlos partícipes del proceso de asesoramiento que se desarrolla en la escuela. En este sentido cobra fuerza lo que menciona Domingo-Segovia (2010, p. 554), quien menciona que uno de los puntos importantes del asesoramiento es:

“Ir conquistando y construyendo la competencia docente”, su capacidad para encontrar sus autosoluciones, movilizand o diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, y dotarlo de procesos reflexivos y de autorevisión y mejora de la práctica como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional y institucional. Más que resolver sus problemas, deben ser capaces de dotarse de un modo de trabajar que los haga cada vez más profesionales “comprometidos”.

6.6.3.4. Modelo de asesoramiento

Respecto del modelo de asesoramiento, se aprecia que la categoría identificada como modelo de colaboración es significativa en dos de las VD analizadas (Visión y objetivos compartidos: $\text{Exp(B)}= 5,289$; Evaluación: $\text{Exp(B)}= 3,603$), sin embargo el estadístico

Exp(B) adquiere valores altos en el resto de las VD, confirmando la importancia del modelo de asesoramiento en el impacto de una ATE en las escuelas. Se puede observar que, el modelo de colaboración puede mejorar el impacto de una ATE sobre la escuela hasta 4 veces más que el modelo clasificado como intervencionista en relación al factor visión y objetivos compartidos y, en 2,5 veces más en relación al factor evaluación (véase Tabla 71, segundo y quinto modelo). Este dato es interesante, ya que, de acuerdo a la definición que le damos al modelo colaborador en este estudio, *se centra en identificar problemas y necesidades en conjunto con los docentes, pero las soluciones las entrega la ATE*, es un modelo que entrega soluciones que podrían ser estandarizadas, lo que difiere, en parte, con lo que comentan los docentes y directivos, respecto de la necesidad de contextualizar el asesoramiento a la realidad de cada escuela. Aunque un asesoramiento de estas características, tiene la particularidad de trabajar en una primera instancia con los docentes y directivos para identificar las necesidades, este aspecto puede llevar a que la propuesta de la ATE para cada escuela, aunque en cierta forma estándar, tenga la suficiente flexibilidad para ser modificada e incorporar los rasgos distintivos de cada escuela. En este sentido, al solicitarles a los docentes que hicieran comentarios de los aspectos positivos y negativos de una ATE, se puede reflejar la importancia que tienen un determinado modelo de asesoramiento, en este caso el de colaboración. El primer comentario refleja un aspecto negativo del asesoramiento, donde el docente indica que la ATE tiene un modelo demasiado rígido y estandarizado de trabajo. El segundo comentario que se presenta, el docente ve como positivo el trabajo que desarrolla la ATE, esto es en base a la mirada externa y a la retroalimentación que puede brindar una entidad que trabaja en base a las necesidades de los docentes.

No crea la convicción en los docentes que la planificación y currículo son flexibles por tanto cada uno de forma ordenada puede modificar materiales y/o actividades según las características y necesidades propias de su contexto (D06).

La ventaja que nos proporciona es que puede brindar una retroalimentación constantes de los procesos que se desarrolla en el establecimiento en las distintas áreas (D126).

Los datos analizados también concuerdan con la literatura sobre el asesoramiento, donde los autores manifiestan que, las estrategias de asesoramiento no pueden ser generales y deben estar contextualizadas a la realidad de la escuela (Bolívar, 2000), en esta misma línea Rodríguez (1997) indica que centrarse en propuestas que buscan resultados previsibles con estrategias uniformes, tienen poco

sentido y están destinadas al fracaso. Y, siguiendo con esta idea, Domingo-Segovia (2010, p. 556) manifiesta que:

Cualquier pretensión de creer que la técnica y su correcta aplicación es la clave del apoyo y de la mejora, cae por su propio peso [...] Cada proyecto educativo concreto debe ir encontrando su propio camino, hasta dotarse del proceso como versátil “visión estratégica” desde la que afrontar sus retos, problemas y sueños.

6.6.3.5. Modelo de regresión para el factor convivencia en la escuela.

Para cerrar esta parte del análisis de regresión logística, se presentan los modelos por separado de tres VD. En el análisis inicial estos modelos no tuvieron ajustes adecuados, por lo que se decidió realizar nuevos análisis quitando las VI que no aportaran significativamente al modelo, de esta forma se llega a los resultados que se muestran a continuación.

El primer modelo para la VD convivencia en la escuela, presenta una reducción del estadístico -2LL de 33,053 (valor inicial: 162,915; valor final: 129,862), las pseudo R² de Cox y Snell y, de Negelkerke tienen valores aceptables. Sin embargo, el valor de Hosmer y Lemeshow, si bien no es significativo, tiene un valor que es muy bajo (p=,086). Sin embargo, el porcentaje en la precisión de la clasificación tiene un valor aceptable (80,3%) para predecir la VD.

Tabla 72. Modelo de regresión para la variable convivencia en la escuela.

F3. Convivencia en la escuela.			
	B	Wald	Exp(B)
Constante	-5,067	20,028	,006
Duración	1,063	6,968*	2,896
Rol del asesor			
Académico	--	--	--
Experto	1,684	7,549*	5,387
Colaborador	-,138	,031	,871
Facilitador	1,410	4,765*	4,098
Modelo de asesoramiento			
Intervencionista	--	--	--
Colaboración	2,150	11,415*	8,582
Facilitador	1,356	4,230*	3,881
-2LL			129,862
R² Cox y Snell			,208
R² Negelkerke			,304
Sig. Hosmer y Lemeshow			,086
Precisión de la clasificación (%)			80,3
Sig. Del modelo			,000

* Significativo al nivel 0,05.

Fuente. Elaboración propia.

Al igual que en los modelos anteriores, la duración aparece como un importante predictor del impacto, en esta VD pasar de un asesoramiento de corta a media y larga duración, puede mejorar el impacto en la VD hasta en un 189,6% aproximadamente. Pero, la variable más importante en este caso, es el modelo de asesoramiento, se aprecia que, las categorías de colaboración y facilitador, mejoran la probabilidad de impacto frente a un modelo de asesoramiento intervencionista. De las tres categorías que asume esta variable, la que tienen mayor relevancia es el modelo de asesoramiento colaborador, de esta forma, una ATE que asuma un modelo colaborador tienen una probabilidad de hasta 7 veces más de contribuir a la mejora en las políticas, líneas de acción y prácticas desarrolladas por la escuela para promover la formación afectiva, social y ética de los estudiantes, frente a una ATE que asuma un modelo intervencionista. En el caso del rol del asesor, es interesante observar que, a diferencia de los modelos de regresión de los otros factores, en este el rol clasificado como experto asume tiene mayor relevancia que las otras tipologías, en particular, el rol de experto puede mejorar el impacto de la ATE en el factor de convivencia en la escuela hasta 5 veces más frente al rol intervencionista.

6.6.3.6. Modelo de regresión para el factor ritos y rituales.

En el siguiente modelo se aprecia que, la prueba de Hosmer y Lemeshow ($p=,520$), el estadístico $-2LL$ se reduce desde un valor inicial de 81,379 al modelo final de 65,103 presentando una reducción de 16,276. Estos datos, junto al porcentaje global de acierto de un 92,0% indican un ajuste aceptable del modelo.

Tabla 73. Modelo de regresión para la variable ritos y rituales.

	Ritos y rituales		
	B	Wald	Exp(B)
Constante	-6,831	12,211	,001
Duración	1,510	5,272*	4,527
Tipo de asesoramiento			
Capacitación	--	--	--
Asesoría	,450	,236	1,568
Capacitación y asesoría	,573	,367	1,774
Ev. De aprendizajes	-,504	,165	,604
Asesoría integral	-,328	,070	,721
Modelo de asesoramiento			
Intervencionista	--	--	--
Colaboración	1,551	3,170	4,716
Facilitador	1,388	2,695	4,007
-2LL			65,103
R² Cox y Snell			,081
R² Negelkerke			,190
Sig. Hosmer y Lemeshow			,516
Precisión de la clasificación (%)			92,0
Sig. Del modelo			,113

* Significativo al nivel 0,05.

Fuente. Elaboración propia.

Como era de esperar, la duración del asesoramiento tiene un papel importante en esta VD, en concreto pasar de un asesoramiento de corta a media y larga duración puede mejorar el impacto en esta VD hasta en un 352,7% aproximadamente. Pero, la variable más importante para generar cambios en los comportamientos y acciones de carácter simbólico, es decir que tratan de provocar determinadas actitudes, sentimientos y comportamientos en los integrantes de la escuela, son los modelos de asesoramiento categorizados como de colaboración y facilitador. Estos tipos de modelos de asesoramiento mejoran la probabilidad de impacto hasta en un 371,6% frente a un modelo intervencionista,

6.6.3.7. Modelo de regresión para el factor sostenibilidad de los cambios.

Para el último modelo que se presenta, los valores indican un ajuste global aceptable, además el modelo resulta significativo para explicar los resultados del factor sostenibilidad de los cambios. El valor de -2LL tienen un decrecimiento desde el modelo inicial de 186,450 hasta el modelo final de 157,238, presentando una reducción de 29,212. Las pseudo R² de Cox y Snell y, de Negelkerke tienen valores aceptables, así también la prueba de Hosmer y Lemeshow resulta no significativa (p=,378), lo que

indica que no hay diferencias significativas entre los valores observados y los pronosticados, siendo el porcentaje de predicción de un 69,1%.

Tabla 74. Modelo de regresión para la variable sostenibilidad de los cambios.

	Sostenibilidad de los cambios.		
	B	Wald	Exp(B)
Constante	-3,049	12,642	,047
Duración	,966	7,709*	2,627
Tipo de asesoramiento			
Capacitación	--	--	--
Asesoría	-,422	,510	,656
Capacitación y asesoría	,964	3,021	2,621
Ev. De aprendizajes	-1,362	3,637	,256
Asesoría integral	-,582	1,013	,559
Rol del asesor			
Académico	--	--	--
Experto	,820	2,582	2,271
Colaborador	1,100	3,201	3,005
Facilitador	2,090	13,590*	8,082
-2LL			157,238
R² Cox y Snell			,200
R² Nagelkerke			,269
Sig. Hosmer y Lemeshow			,378
Precisión de la clasificación (%)			69,1
Sig. Del modelo			,000

* Significativo al nivel 0,05.

Fuente. Elaboración propia.

Los datos muestran que, nuevamente la duración del asesoramiento aparece como una variable significativa que influye en la sostenibilidad de los cambios. Pero, la variable más importante en este caso, es el rol del asesor clasificado como facilitador, el que puede mejorar la probabilidad de impacto en el factor hasta en 7 veces aproximadamente, frente a un rol académico. Este dato confirma lo que han descrito algunas investigaciones respecto del papel que juega el asesor en el éxito o fracaso de un asesoramiento. En este sentido, Gonzalez y Bellei (2013) en una investigación desarrollada en escuelas de Chile que habían sido asesoradas por entidades externas, observaron que las escuelas que lograron mantener buenos resultados en el tiempo, más allá del asesoramiento, fueron asesoradas por personas que cumplían ciertas características que se acercan a lo que en este estudio se ha definido como asesores colaboradores y facilitadores, los investigadores manifiestan que:

A parte 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 (González y Bellei, 2013, p. 60).

6.7. Análisis Estadístico de Datos textuales (AEDT).

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario. La descripción de las preguntas se realiza en el capítulo 4 (véase punto 4.4.1.) Para el análisis se recurre a las técnicas del AEDT, descrito en el apartado de estrategia analítica.

En primer lugar se realizó la segmentación del texto de las respuestas positivas y negativas. Para cada texto se procedió al conteo de las formas gráficas, las palabras, esto permite construir el léxico básico con el que se trabaja en el análisis. Posteriormente, se realiza el conteo de las formas gráficas, se excluyen las palabras con una longitud menor a tres caracteres, las palabras denominadas herramientas y las que presentan una frecuencia menor a cinco ocurrencias en el texto. Luego se analizan los segmentos repetidos para las respuestas de cada una de las preguntas. Posteriormente, se procede a realizar el análisis de las formas gráficas características de cada grupo, complementándolo con las respuestas características de los mismos, donde las palabras se encuentran en el contexto en el cual son utilizadas. Este análisis de palabras y respuestas características, también llamado de especificidad, permite comparar las respuestas de los docentes en base a un grupo de pertenencia. En este caso, el análisis se hará por sexo, tipo de escuela, duración del asesoramiento y tipo de asesoramiento. Por lo tanto, proporcionará información relevante para complementar los análisis estadísticos presentados anteriormente.

En concreto, este análisis va a permitir conocer, en detalle, la percepción de los docentes respecto del trabajo con una entidad externa a la escuela que presta asesoramiento y, conocer las áreas donde, por un lado, puede tener un impacto positivo en la escuela y, por otro las áreas donde el asesoramiento está presentando falencias.

6.7.1. AEDT de las respuestas a los aspectos positivos y negativos.

En el caso de las respuestas a la pregunta sobre los aspectos positivos de trabajar con una ATE, se observa que el número de palabras fue 2146, el número de términos distintos es de 648, con un porcentaje de 30,2%.

Tabla 75. Recuento de palabras en las respuestas a la pregunta 1.

Número total de respuestas	85
Número total de palabras	2146
Número de palabras distintas	648
Porcentaje de palabras distintas	30.2%

El análisis de frecuencia muestra que la palabra más utilizadas por los docentes, aparece la palabra *trabajo* (31) seguido de los términos *profesor* (26) y *estudiantes* (26), *capacitación* (23), *escuela* (21), *aula* (18) y *planificaciones* (16). Una primera aproximación a las palabras que presentan mayor frecuencia, podría indicar que los aspectos positivos de la asesoría se relacionan con el trabajo de los profesores, específicamente en el tema de la ayuda en las capacitaciones en el plano de las planificaciones¹⁵. Además, se podría evidenciar una visión global del aporte de las ATE, ya que, la palabra escuela tiene una alta frecuencia.

Tabla 76. Formas gráficas más utilizadas en aspectos positivo.

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
trabajo	31	actividades	6
profesor	26	metodologías	6
estudiantes	26	asesoría	6
capacitación	23	como	6
Escuela	21	mejoramiento	6
Aula	18	estrategias	6
Planificaciones	16	contenidos	6
Mejorar	16	curriculares	6
material	16	profesores	6
prácticas	14	permite	6
Nuevas	13	recursos	6
planificación	12	materiales	6
apoyo	11	temas	5
nos	10	actualización	5
tiempo	10	poder	5
resultados	10	incorporar	5
evaluaciones	10	área	5

¹⁵ La sumatoria de la frecuencia de *planificaciones* y *planificación* es de 28 ocurrencias en el texto.

ate	10	tiempos	5
aprendizaje	10	constante	5
entrega	10	convivencia	5
conocer	9	desarrollo	5
mejor	7	enseñanza	5
externa	7	proceso	5
escolar	7	evaluación	5
más	7	según	5
visión	6	mejora	5
pedagógicas	6	calidad	5
nuestros	6	ventajas	5

En la Tabla 77 se presentan los 18 segmentos repetidos, donde se puede indicar que se reafirma lo observado en el recuento de palabras, presentado en la tabla anterior, donde predominan los segmentos que hacen alusión a la escuela y a los estudiantes, lo que podría sugerir que un elemento positivo de trabajar con una ATE apunta a estos estamentos de la escuela.

Tabla 77. Segmentos repetidos, aspectos positivos.

Segmento	Frecuencia	Segmento	Frecuencia
La escuela	18	Los resultados	6
Los estudiantes	17	De planificación	6
El trabajo	12	Los contenidos	5
En el aula	11	El proceso	5
De los estudiantes	10	Nuestros estudiantes	5
De la escuela	10	Para mejorar	5
Del profesor	8	Convivencia escolar	5
Al profesor	7	Nuestras prácticas	4
Las planificaciones	7	El tiempo	4

Tabla 78. Recuento de palabras en las respuestas a la pregunta 2.

Número total de respuestas	162
Número total de palabras	2539
Número de palabras distintas	775
Porcentaje de palabras distintas	30.5%

En las respuestas a la preguntas sobre los aspectos negativos de trabajar con una ATE, las palabras más utilizadas en el corpus textual corresponden a *profesores* (33), *falta* (28), *trabajo* (23), *poco* (23), *material* (19), *estudiantes* (18), *escuela* (17) y *realidad* (17). Al igual que en el corpus de los aspectos positivos, en este caso también aparecen con una alta frecuencia las palabras trabajo, profesor y estudiantes, aunque si se analiza que en estas respuestas, las palabras *falta*, *trabajo*, *poco* y *realidad*, pueden evidenciar que los aspectos negativos de la ATE tienen que ver con la poca

contextualización a la realidad de la escuela de las propuestas de trabajo que presentan las asesorías.

Tabla 79. Formas gráficas más utilizadas en la pregunta sobre aspectos negativos.

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Profesores	33	Actividades	7
Falta	28	Gestión	7
Trabajo	23	acompañamiento	7
Poco	23	Colegio	6
Material	19	Asesoría	6
Estudiantes	18	Comunicación	6
Escuela	17	Apoyo	6
Realidad	17	Calidad	5
Tiempo	17	Escolar	5
Capacitación	14	Mayor	5
Nee	12	Profesor	5
Entrega	11	Entregan	5
resultados	11	Capacitaciones	5
Poca	10	Planificación	5
Relación	9	Clases	5
planificaciones	8	Seguimiento	5
Niños	8	Materiales	5
Necesidades	7	Curricular	5
Aula	7	Costo	4

Lo anterior se refuerza al ver los segmentos repetidos, pero aquí aparece otra palabra *nee*, que es la abreviación de necesidades educativas especiales, la que aparece en dos segmentos y, puede indicar que las asesorías tienen una falencia en la generación de propuestas de trabajo para que los profesores puedan atender a este colectivo de niños, además podría evidenciar una necesidad por parte de los docentes, en cuanto a recibir capacitación en este aspecto.

Tabla 80. Segmentos repetidos en la pregunta sobre aspectos negativos.

Segmento	Frecuencia	Segmento	Frecuencia
los profesores	22	niños con nee	6
falta de	20	no hay	6
los estudiantes	14	a las necesidades	6
la escuela	13	profesores no	6
la realidad	13	la realidad de	6
la ate	12	las planificaciones	6
con nee	9	con la realidad	6
de la escuela	9	de los estudiantes	5
los resultados	8	la capacitación	5
entrega de	8	con los profesores	5
en el tiempo	7	la asesoría	5
de los profesores	7	la gestión	5
el trabajo	7	de trabajo	5
niños con	7	Con los estudiantes	4

Si bien, las frecuencias de uso de palabras ofrecen información interesante, es necesario aplicar otro tipo de análisis para conocer las respuestas características en base a las variables de perfil y de asesoramiento, que permitan hacer comparaciones entre los grupos. La selección de las variables de agrupación, se realizó en base los resultados de los análisis estadísticos (ver apartado de análisis estadístico) Esto se hizo analizando los segmentos característicos, utilizando tablas léxicas y tablas de contingencia, cuyos resultados se presentan a continuación.

6.7.2. AEDT por variable sexo

Respecto de la variable sexo, se registraron 115 respuestas en total, 30 respuestas en los hombres y 85 en las mujeres. Al analizar la distribución de las formas según la variable sexo, las mujeres registran una mayor cantidad de palabras (2095), utilizando 372 formas distintas.

En lo que respecta a las respuestas sobre los aspectos negativos de trabajar con una ATE, se obtuvieron 30 respuestas de los hombres, con un total de 664 formas gráficas de las cuales 307 son palabras distintas. En el caso de las mujeres se obtuvieron 83 respuestas, con un número total de formas gráficas de 1795, de las cuales 586 son palabras distintas. La diferencia entre las respuesta de hombres y mujeres, es proporcional a la cantidad de profesores de cada género que participaron del estudio.

Tabla 81. Distribución de palabras según variable sexo (aspectos positivos)

	categoría	Casos	Respuestas	Formas gráficas	% del total	Media por respuesta	formas g. distintas	% del grupo
Respuestas positivas	Hombre	43	30	713	25,39	16,6	372	52,17
	Mujer	115	85	2095	74,61	18,2	725	34,61
	Total	158	115	2808	100	17,8		
Respuestas negativas	Hombre	43	30	664	27	15,4	307	46,23
	Mujer	115	83	1795	73	15,6	586	32,65
	Total	158	113	2808	100	17,8		

Una vez presentadas las diferencias entre hombres y mujeres de respuestas y utilización de palabras, se sigue con el análisis de las formas características utilizadas por cada uno de los grupos, utilizando el valor-test se pueden clasificar los términos de acuerdo a su mayor especificidad. En este sentido, en la Tabla 82 se muestran las palabras que han obtenido un valor-test superior a 1,64 con una probabilidad inferior a 0,05

En la Tabla 82 se muestra la especificidad de las palabras utilizadas por hombres y mujeres. En el caso de los hombres, se presentan los siete términos que tienen un valor-test por sobre 1,64 y, por lo tanto, una probabilidad menor a 0,05. En lo que respecta a las mujeres, se muestran las ocho palabras que tienen un mayor valor-test, aunque no alcanzan el valor 1,64.

Se observa que en los hombres, se hace referencia al asesoramiento externo como una ayuda al logro de tareas u objetivos, esto se evidencia en que el uso de la palabra *contribuye* aparece en 6 ocurrencias de las 6 del texto global, las palabras *nuevos* y *tic* también son utilizadas exclusivamente por este grupo, lo cual podría indicar que, para los docentes hombres un aspecto positivo de trabajar con una ATE, está en la entrega de nuevas herramientas para sus *prácticas* (7 ocurrencias de 14 en el texto global). Esto último se evidencia en las respuestas características 1, 2, 5 y 6 (tabla 47), donde hacen clara alusión a temas relacionados con nuevas formas de trabajo, utilización de TIC y mejorar las prácticas pedagógicas, entre otras.

Al analizar las palabras características utilizadas por las mujeres se observa que, utilizan la palabra *profesor* en 23 ocurrencias de las 26 en la que aparece en el texto global, seguidas de los términos *mejor* (7) y *trabajo* (11), cuestiones que pueden indicar que, para las mujeres, los aspectos positivos de trabajar con una ATE, se relaciona con el apoyo que pueden brindar para mejorar el trabajo de los docentes, lo que se refuerza al visualizar las respuestas características utilizadas las profesoras, donde indican claramente que una ATE aporta capacitación al profesor en, acompañamiento y apoyo al docente para mejorar las prácticas pedagógicas.

Al comparar las palabras características de hombres y mujeres, se puede indicar que, en general, visualizan las ATE como un apoyo para mejorar las prácticas pedagógicas y, la entrega de material y nuevas formas de trabajar en con los estudiantes.

Tabla 82. Palabras características aspectos positivos.

HOMBRES						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. Test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
Nuevos	0,56	0,14	3	3	2,135	0.016
tic	0,56	0,14	3	3	2,135	0.016
contribuye	0,56	0,14	3	3	2,135	0.016
constante	0,75	0,24	4	5	2,131	0.017
en la escuela	0,56	0,14	3	3	2,130	0.017

contribuye a	0,56	0,14	3	3	2,130	0,017
prácticas	1,131	0,67	7	14	1,737	0,041
MUJERES						
profesor	1,47	1,24	23	26	1,461	0,072
Mejor	0,45	0,33	7	7	1,137	0,128
De trabajo	0,70	0,57	11	12	1,030	0,152
curriculares	0,38	0,29	6	6	0,948	0,172
Asesoría	0,38	0,29	6	6	0,948	0,172
Los resultados	0,38	0,29	6	6	0,944	0,173
enseñanza	0,32	0,24	5	5	0,738	0,230

Tabla 83. Respuestas características aspectos positivos.

HOMBRES		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,697	nos ayuda a mejorar nuestras prácticas, nos facilita el trabajo de planificar
2	0,643	mejoramiento del aprendizaje, actividades lúdicas, utilización constante de tic
3	0,619	eficiencia, calidad
4	0,567	presta apoyo constante en el aula, facilita las planificaciones anuales, las evaluaciones anuales
5	0,439	actualizar conocimientos técnicos, creación de nuevos estamentos como convivencia escolar, utilización de nuevos instrumentos de planificación
6	0,344	permite conocer nuevas formas de trabajo, nos da una visión externa del trabajo que se realiza dentro de la escuela, nos permiten conocer e implementar nuevas prácticas educativas, nos permite reflexionar respecto a nuestras prácticas pedagógicas.
MUJERES		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,500	realizan asesoramiento y capacitación
2	0,400	materiales didácticos y pizarras digitales
3	0,346	capacitación al profesor de nuevas y novedosas estrategias de trabajo
4	0,273	apoyar la labor del profesor, asesorías y explicación del trabajo que realizan, evaluaciones con entrega de resultados cualitativos y cuantitativos
5	0,230	modelos de actividades guías evaluaciones etc, material para estudiantes y profesor, capacitación a los profesor en evaluación planificación etc.
6	0,216	apoyar la labor del profesor, elaboración aplicación y tabulación de los resultados de las evaluaciones con sus correspondientes reportes y sugerencias remediales, acompañamiento al aula y sugerencias para la mejora

A continuación, se realiza en el análisis de especificidad de las formas gráficas de las respuestas a la pregunta sobre los aspectos negativos de trabajar con una ATE. Y se complementa con las respuestas características de los docentes, diferenciadas por la variable sexo.

En el caso de los hombres se aprecia que la palabras que tienen una mayor especificidad es *escuela* (2,048) con una frecuencia de 9 ocurrencias frente a las 17 ocurrencias del texto global, seguido de las palabras *solo*, *ellos*, *ellos*, *siempre*, *áreas*, *efectivo* e *inicio*. En el caso de las mujeres la palabra que tiene una mayor especificidad es *niños* (1,403) con una frecuencia de 8 ocurrencias tanto interna como global, lo que indica el uso exclusivo por parte de las mujeres de este término. Le siguen, las palabras *profesores*, *colegio resultados*, *curricular*, *clases* y *escolar*. Llama la atención la palabra característica *niño* en las mujeres, que en el contexto de este estudio, hace alusión a los estudiantes, mientras que en los hombres esta palabra, así como tampoco ninguna que haga referencia a los estudiantes, aparece como forma gráfica característica. Esto podría indicar que ente los aspectos negativos de trabajar con una ATE, para las docentes mujeres, puede estar relacionado con la preocupación por el poco aporte de estas empresas asesoras a los niños.

Tabla 84. Formas gráficas características aspectos negativos.

HOMBRES						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. Test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
Escuela	1,36	0,69	9	17	2,048	0,020
Solo	0,45	0,16	3	4	1,533	0,063
Ellos	0,45	0,16	3	4	1,533	0,063
Siempre	0,30	0,08	2	2	1,455	0,073
Áreas	0,30	0,08	2	2	1,455	0,073
Efectivo	0,30	0,08	2	2	1,455	0,073
Inicio	0,30	0,08	2	2	1,455	0,073
MUJERES						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
Niños	0,43	0,33	8	8	1,403	0,080
Profesores	1,56	1,34	28	33	1,378	0,084
Colegio	0,33	0,24	6	6	1,032	0,151
Resultados	0,56	0,45	10	11	1,001	0,158
Curricular	0,28	0,20	5	5	0,817	0,207
Clases	0,28	0,20	5	5	0,817	0,207
Escolar	0,28	0,20	5	5	0,817	0,207

Al analizar las respuestas características de cada uno de los grupos de docentes, se aprecia un marcado énfasis, tanto en hombres como en mujeres, del desconocimiento del contexto de la escuela, aunque es en el caso de los hombres donde se aprecia con mayor claridad. Otro elemento común tiene relación con la falta o mala comunicación entre asesores y docentes para desarrollar el plan de trabajo que propone la empresa

asesora. Relacionado a lo anterior, aparece la imposición, por parte de los asesores, de las estrategias que se deben seguir a los profesores sin mediar un trabajo conjunto que recoja las necesidades de los docentes. Un aspecto diferenciador entre las respuestas características de hombres y mujeres, tiene que ver con la preocupación por parte de las profesoras de la falta de propuestas por parte de la ATE para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales, elemento que no aparece en las respuestas características de los hombres.

Tabla 85. Respuestas características según variable sexo (aspectos negativos).

HOMBRES		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,416	acompañamiento presencial, retroalimentación efectiva, desconocimiento de entorno
2	0,354	que se realizó a toda la comuna no a mi escuela solamente, la atención no se centró ni en la visión ni misión de mi escuela sino de muchas escuelas, poco contextualizado
3	0,251	irresponsabilidad, se hace lo que ellos quieren no se puede rebatir o opinar si no estamos de acuerdo, no importa la calidad de lo que entregan a ellos solo les interesa el dinero
4	0,230	no realizan una evaluación acabada de la escuela previamente a la capacitación, al ser capacitaciones impuestas no siempre responden a las necesidades inmediatas de la escuela, no siempre quedan instauradas en el tiempo las prácticas aprendidas por falta de sistematización
5	0,182	mayor comunicación, falta más ayuda en la capacitación
6	0,172	ausencia absoluta y desconexión con la escuela y su realidad, solo detecta problemas y no asesora las soluciones, muy costosa y poco efectiva
MUJERES		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,188	método de comunicación poco efectivo, considerar herramientas para trabajar con niños con nee
2	0,145	faltó más presencia en el colegio, tardaron en la entrega de los resultados, el costo es muy elevado para el colegio
3	0,101	son impuestas por el sostenedor, aplican estrategias universales para todos los estudiantes sin fijarse en el contexto
4	0,099	falta de comunicación con los profesores, nuevas variadas y actividades dinámicas para los estudiantes
5	0,074	entregar estrategias claves para desarrollar en las clases con los estudiantes que presentan dificultades
6	0,071	los libros son un recurso, pero poco motivadores ya que la imágenes no son a colores, falta material para niños con nee, las planificaciones facilitan nuestra labor pero son muy extensas

En general, se puede concluir que, no existen grandes diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres, tanto en las respuestas a los aspectos positivos de trabajar con una ATE como en las respuestas a los aspectos negativos. Aunque si se

puede observar algunas peculiaridades en el uso de algunas palabras más características en un grupo en que en el otro. Lo expuesto anteriormente, viene a confirmar el análisis estadístico de la prueba *t para muestras independientes*, donde no se encontraron diferencias significativas entre la variable sexo y los factores del cuestionario.

6.7.3. AEDT por tipo de escuela.

Se realizó un análisis AEDT para determinar si existen diferencias en las respuestas a las preguntas relativas a los aspectos positivos y negativos de trabajar con una ATE, entre los docentes de colegios de administración municipal y particular subvencionado. Este análisis se ha realizado por medio del método de especificidad de las palabras en cada grupo, donde se pueden conocer las palabras y las respuestas características de cada grupo.

En primer lugar, la distribución de las respuestas según la variable tipo de escuela muestra que, tanto en las respuestas positivas como en las negativas, los docentes de las escuelas particulares subvencionados (PS) utilizan una mayor cantidad de formas gráficas (2869 y 3464 respectivamente), lo mismo ocurre con el uso de las palabras distintas, en ambos casos, los docentes de escuelas PS utilizan un mayor número de formas distintas. En este sentido se podría indicar que, teniendo en cuenta que la diferencia entre las respuestas es baja entre los docentes de ambos tipos de escuela, se observa que los profesores de las escuelas PS utilizan un vocabulario con una mayor cantidad de palabras para referirse al tema de las ATE, frente a los docentes de las escuelas municipales. Y, en general, los docentes de ambos tipos de escuela, utilizan un vocabulario con una mayor cantidad de términos (3464) para referirse a los aspectos negativos de trabajar con una ATE, frente a los aspectos positivos (2869). Lo que podría indicar que, hay una mayor necesidad de expresar las problemáticas con las que se enfrentan los docentes a la hora de enfrentarse a un proceso de asesoramiento externo, pero además, es un indicador de que, para los profesores trabajar con una ATE tiene más desventajas que aspectos positivos que aporten a su trabajo.

Tabla 86. Distribución de respuestas según la variable tipo de escuela.

	categoría	Casos	Respuestas	Formas gráficas	% del total	Media por respuesta	formas g. distintas	% del grupo
Aspectos positivas	Municipal	77	54	880	41,01	11,4	354	40,23
	Part. Subv.	85	63	1266	58,99	14,9	438	34,60
	Total	162	117	2146	100	13,2		
Aspectos negativas	Municipal	77	55	1601	46,22	20,8	643	40,16
	Part. Subv.	85	61	1863	53,78	21,9	670	35,96
	Total	162	116	3464	100	17,7		

Cuando se analizan las palabras y respuestas características de cada grupo, se puede apreciar que, en el caso de los docentes de escuelas municipales es interesante que la palabra con mayor especificidad para referirse a los aspectos positivos de una ATE es *no* (Valor-Test=4,344) con una frecuencia interna de 18 ocurrencias de las 20 del texto global, siendo de usos casi exclusivo de este grupo de docentes. En el caso de los profesores de las escuelas PS, la palabra con mayor especificidad es *trabajo* (Valor-test= 2,780) con una frecuencia interna de 26 ocurrencias de las 31 en el texto global.

Tabla 87. Palabras características según variable tipo de escuela.

MUNICIPALES						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. Test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
No	2,05	0,93	18	20	4,344	0,000
evaluaciones	1,02	0,47	9	10	2,874	0,002
mejora	0,57	0,23	5	5	2,273	0,012
estudiantes	1,82	1,21	16	26	1,926	0,027
Guías	0,45	0,19	4	4	1,909	0,028
Si	0,45	0,19	4	4	1,909	0,028
materiales	0,57	0,28	5	6	1,689	0,064
nuestros	0,57	0,28	5	6	1,689	0,064
recursos	0,57	0,28	5	6	1,689	0,064
PART. SUBVENCIONADOS						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
Trabajo	2,05	1,44	26	31	2,780	0,003
nos	0,79	0,47	10	10	2,574	0,005
Conocer	0,71	0,42	9	9	2,384	0,009
Permite	0,47	0,28	6	6	1,729	0,042
visión	0,47	0,28	6	6	1,729	0,042
curriculares	0,47	0,28	6	6	1,729	0,042
Actualización	0,39	0,23	5	5	1,467	0,071

Las respuestas características, dan más pistas respecto de las semejanzas y diferencias entre los profesores de los dos tipos de escuelas.

Aquí se puede observar que, las respuestas características de docentes de las escuelas municipales a los aspectos positivos de una ATE, son en sentido negativo, lo cual explica que la palabra con mayor especificidad haya sido *no*. Aunque también se pueden observar que las respuestas que son en sentido positivo, se refieren principalmente a los materiales que entregan, junto a la ayuda en las planificaciones para las clases de los profesores y en el ámbito de la evaluación.

En los profesores de las escuelas PS, se observa que las respuestas características se relacionan con la ayuda que puede entregar una ATE en las planificaciones, además de que aporta una visión externa de la escuela, lo cual permite a los docentes visualizar las falencias en su trabajo. Otro punto importante que destaca en las respuestas, es que visualizan la ATE como un agente que les podría traer nuevas estrategias y metodologías de trabajo para aplicarlas a las prácticas pedagógicas, en general, los profesores de este tipo de escuelas, parecen ver en el asesoramiento externo, una posibilidad de aliviar la carga de trabajo, también asociada al poco tiempo que tienen para planificar y preparar el material para las clases.

Tabla 88. Respuestas características aspectos positivos.

MUNICIPAL		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	1,618	planificaciones, materiales, guías, evaluaciones
2	1,448	no encontré ninguna
3	1,265	no tiene ventajas trabajar con ate
4	1,131	las ventajas no fueron observadas
5	0,923	las ventajas no fueron observadas
6	0,766	el material, guías remediales y pruebas
7	0,724	en mí no tuvo ningún impacto
8	0,656	sin ventajas
9	0,639	la experiencia realizada con la ate no es positiva ya que el material asesoramiento no cumplió con las expectativas (nuevas estrategias y metodologías)
10	0,633	la experiencia con la ate que prestó servicios en nuestra escuela no fue positiva, no cumplió con las expectativas, no causó impacto esperado en el ámbito educativo de nuestros estudiantes
PARTICULAR SUBVENCIONADO		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	1,079	nos ayuda a mejorar nuestras prácticas, nos facilita el trabajo de planificar
2	0,902	permite conocer nuevas formas de trabajo, nos da una visión externa del trabajo que se realiza dentro de la escuela, nos permiten conocer e implementar nuevas prácticas educativas, nos permite reflexionar respecto a nuestras prácticas pedagógicas.
3	0,859	planificaciones, cuadernos de trabajo, capacitación

4	0,747	conocer otras visiones acerca de las metodologías de trabajo actual, capacitación acerca de un tema de interés colectivo, vienen a nuestro lugar de trabajo.
5	0,720	planificaciones, cuadernos de trabajo, capacitación, estructurado según las bases curriculares
6	0,690	trabajo sistemático, ayuda a agilizar el trabajo, modelo prácticas de uso de tic en el aula
7	0,680	organización de tiempos curriculares, jerarquización de contenidos.
8	0,676	atender falencias individualizadas, conocer el trabajo del equipo de gestión, analizar temas de educación.
9	0,662	actualización de políticas vigentes, fomentar espacios para el trabajo de equipo
10	0,654	planificación, los cuadernos de trabajo, capacitación, estructurado según las bases curriculares

En lo que respecta a las respuestas de los aspectos negativos de una ATE, las palabras con mayor especificidad utilizadas por los docentes de las escuelas municipales son *material* (Valor-Test=2,126) con una frecuencia interna de 14 ocurrencias de 19 apariciones en el texto global, también aparecen con alta especificidad los términos *realidad*, *establecimiento* (se refiere a la escuela) y *pruebas*. En general se aprecia que los problemas se relacionan con el material de las asesorías y el poco acercamiento a la realidad de la realidad de la escuela.

Por su parte en los profesores de las escuelas PS, las palabras con mayor especificidad es *nee* (Valor-Test=2,534) con una frecuencia interna de 11 ocurrencias de 12 apariciones en el texto global, le siguen las palabras *relación*, *seguimiento*, *mayor*, *escolar* y *niños*. Aquí se observa una clara preocupación por un grupo de estudiantes, que al parecer, no están incluidos en las propuestas de trabajo de las empresas asesoras, esto se visualiza en la referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales (*nee*).

Tabla 89. Palabras características en respuestas a aspectos negativos.

MUNICIPALES						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. Test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		
Material	1,17	0,75	14	19	2,126	0,017
Realidad	1,01	0,67	12	17	2,007	0,022
establecimiento	0,34	0,16	4	4	1,658	0,049
Pruebas	0,34	0,16	4	4	1,658	0,049
Asesoría	0,42	0,24	5	6	1,383	0,083
Soluciones	0,25	0,12	3	3	1,261	0,104
PART. SUBVENCIONADOS						
Forma gráfica	Porcentaje		Frecuencia		V. test	Probabilidad
	Interno	Global	Interna	Global		

Nee	0,82	0,47	11	12	2,534	0,006
relación	0,59	0,35	8	9	1,889	0,029
seguimiento	0,37	0,20	5	5	1,731	0,042
mayor	0,37	0,20	5	5	1,731	0,042
escolar	0,37	0,20	5	5	1,731	0,042
niños	0,52	0,32	7	8	1,643	0,050
Real	0,30	0,16	4	4	1,413	0,079

Al analizar las respuestas características de ambos grupos de docentes se observa que, en el caso de los docentes de escuelas municipales los aspectos negativos de las ATE se pueden dividir en distintos temas. Se evidencia que los materiales entregados por los asesores a los profesores carecían de la calidad necesaria para un correcto aprovechamiento, además de los problemas con la calidad, está el desfase en el tiempo en la entrega de los recursos a los docentes. Otro de los problemas tiene que ver con la **descontextualización**, tanto del material, como del asesoramiento en general, las propuestas de trabajo de las ATE no tenían en cuenta la realidad socioeconómica de los estudiantes, entregando un plan de mejora estandarizado que no se ajustaba a las necesidades de los docentes. El último tema que manifiestan los docentes tiene que ver con el **costo** de la ATE y la relación con la calidad del trabajo que realizan, y mencionan que ven el asesoramiento externo como un negocio por parte de las empresas asesoras.

Los profesores de las escuelas PS mencionan en sus respuestas características que, el asesoramiento por parte de las empresas no involucran a los estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo un tema recurrente en este grupo de docentes. Otro tema que destacan como un aspecto negativo, tiene relación con los contenidos de los materiales con los que se trabajaba, presentando diversos problemas con la edición de cuadernos y libros. También la descontextualización del asesoramiento aparece como un aspecto negativo, junto a esto existe la necesidad de generar más espacio para la capacitación de los docentes, así como involucrar a otros estamentos de la escuela en un proceso de asesoramiento.

Tabla 90. Respuestas características en aspectos negativos.

MUNICIPAL		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,629	los horarios, los objetivos poco efectivos y prácticos, material no contextualizado
2	0,604	el problema que hubo es que el material fue entregado atrasado
3	0,575	material malo, poco asertivos los asesores, hacer lo que ellos piensan
4	0,502	trabajo mediocre, no cumplen con lo que ofrecen, les interesa lo que cobran
5	0,498	ausencia absoluta y desconexión con la escuela y su realidad, solo detecta problemas y no asesora las soluciones, muy costosa y poco efectiva
6	0,480	el material no es entregado a tiempo
7	0,477	que la planificaciones no era el esperado, que las reuniones se hicieron por cumplir, me di cuenta que en realidad era puro negocio
8	0,450	no se trabaja con la realidad del establecimiento, no trabaja con todos los profesores, utiliza metodologías estandarizadas y no adaptadas a la realidad escuela
PARTICULAR SUBVENCIONADO		
N	Criterio de clasificación	Respuesta característica
1	0,540	Mayor comunicación, falta más ayuda en la capacitación
2	0,405	Muy extensas las planificaciones, la letra de los textos muy pequeña, descompaginación en algunos libros (sic)
3	0,398	son muy extensas las planificaciones, las planificaciones excluyen a los niños con nee, los cuadernillos no tienen color, falta más imágenes para que sea más interesante para los estudiantes.
4	0,394	no involucra a los niños con nee, muy extensas las clases (lenguaje), falta ser más flexibles con algunas clases e involucrar a los niños con nee, faltan hojas en los cuadernillos de los estudiantes, colocar más imágenes en los cuadernillos de los estudiantes
5	0,386	faltó mayor contextualización al entorno sociocultural, faltó trabajo en relación a las evaluaciones en relación a los niños con decreto, destinar un tiempo exclusivo dentro del año escolar para el perfeccionamiento de profesores
6	0,351	faltó más presencia en el colegio, tardaron en la entrega de los resultados, el costo es muy elevado para el colegio
7	0,306	falta de conocimiento con las bases en relación a las dudas del momento.
8	0,284	poca autonomía, faltó mayor trabajo e información sobre el trabajo con los estudiantes con nee, poca participación de los apoderados

En general, se aprecia que existen diferencias en algunos temas en las respuestas de los docentes las escuelas municipales y PS. En este sentido hay que destacar las diferencias en las respuestas relacionadas con los aspectos positivos de trabajar con una ATE, donde los docentes de escuelas municipales, prácticamente no ven ventajas de trabajar con un asesoramiento de este tipo, frente a los docentes de escuelas PS que manifiestan algunas ventajas que puede traer un asesoramiento externo, especialmente en la ayuda para preparar las planificaciones.

Estas diferencias en las respuestas pueden tener su explicación en que, en las escuelas municipales las empresas asesoras vienen impuestas desde la administración municipal, generalmente para todas las escuelas de una comuna, por lo tanto la participación de los docentes en la elección es prácticamente nula, lo cual genera resistencias a priori frente a unos procesos de este tipo. En el caso de los profesores de las escuelas PS, al ser las escuelas autónomas en la elección o no de un cierto tipo de asesoría, puede darse el caso que los profesores participen de la elección de la ATE con la que trabajarán, lo que les permite sentir que se acercan a sus necesidades, aunque no siempre se da esta situación.

Otra de las diferencias se da en las respuestas de ambos grupos de docentes, se relaciona con la preocupación de los profesores de las escuelas PS por el poco o nulo involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el asesoramiento externo. Esto se puede deber a que los docentes de las escuelas municipales ven este tema que es de competencia de otro estamento de la administración que, en cierta forma, lo pueden tener cubierto ya que, generalmente, las escuelas de administración municipal aplican todos los planes enviados desde el Ministerio de Educación, el que tiene uno especialmente diseñado para trabajar con estudiante con NEE. Por el contrario los docentes de las escuelas PS manifiestan una falencia importante en su preparación para trabajar con estudiantes con NEE y que no ha sido resuelta por la escuela y, ven en el asesoramiento una instancia para paliar esta necesidad, pero las ATE tienen en sus prioridades mejorar el puntaje en las pruebas SIMCE y aplican propuesta de trabajo estandarizadas, tal como lo mencionan los docentes de ambos tipos de escuelas.

Las diferencias encontradas en el AEDT es congruente con los resultados del análisis de diferencias encontrado con la prueba *t para muestras independientes*, donde se hallaron diferencias significativas en la percepción del impacto del asesoramiento entre los docentes de ambos tipos de escuelas, donde los docentes de las escuelas PS manifiestan una mayor percepción del impacto frente a los docentes de las escuelas municipales, lo cual se relaciona con las respuestas respecto a los aspectos positivos de una ATE, donde los docentes de escuelas PS manifiestan mayores ventajas frente que los profesores de las escuelas municipales.

6.8. Resultados análisis cualitativos.

En este apartado se exponen los resultados del análisis cualitativo realizado a las entrevistas. Este es un proceso que se mueve entre una estrategia inductiva – deductiva. Inductiva, porque emergen códigos de las entrevistas y, deductiva, porque hay códigos y categorías pre-establecidos a partir de la teoría, los datos cuantitativos y las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Esto permite darle coherencia y cierta continuidad a la presentación de los resultados. En el tratamiento de las entrevistas se hizo una codificación inicial que permitió establecer un listado de códigos, que luego se reagruparon y formaron las familias de códigos las que finalmente pasaron a transformarse en las categorías. La presentación de los resultados se hace utilizando como guía el objetivo e intentando responder a las hipótesis de trabajo planteadas (véase Tabla 91).

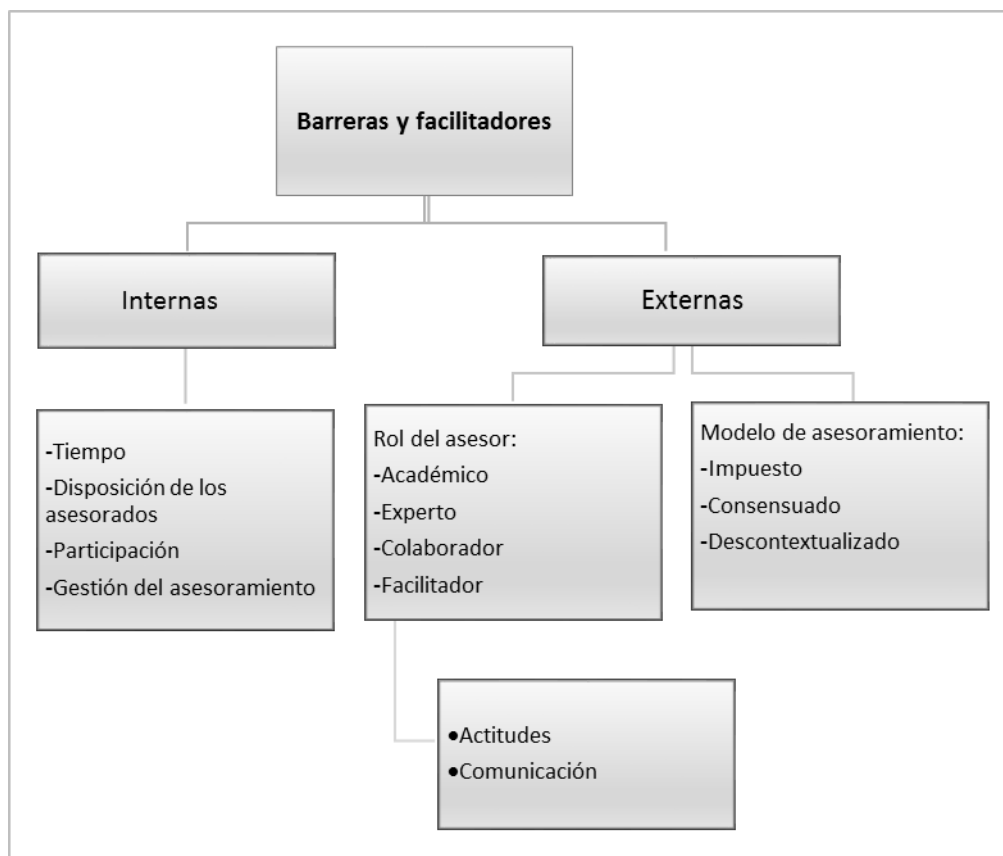
Tabla 91. Objetivo e hipótesis que guían el análisis cualitativo.

Objetivo	Hipótesis de trabajo
1. Definir y delimitar las barreras y facilitadores del asesoramiento externo a las escuelas	1. Las barreras y facilitadores del asesoramiento externo tienen un carácter intrínseco a un proceso de asistencia técnica educativa. 2. Las ATE implementan modelos estandarizados que buscan obtener objetivos a corto plazo dejando de lado el desarrollo de competencias en los docentes y la implementación de mecanismos que permitan la sostenibilidad de los cambios.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las dos categorías *barreras y facilitadoras*, éstas se analizan desde dos dimensiones *internas y externas* a la escuela, las que a su vez están integradas por subcategorías, en la Figura 14 se muestra esta relación.

Figura 14. Códigos para barreras y facilitadores.



Fuente: elaboración propia.

6.8.1. Barreras Internas

Se aprecia que, en general, los entrevistados destacan el **tiempo** como una variable relevante respecto del funcionamiento de una ATE. En este sentido, el tiempo lo podemos situar, por un lado, desde la perspectiva de los docentes y la escuela en general, por otro, desde la duración del proceso de asesoramiento. Actúa como una **barrera** importante, ya que a partir de los datos entregados por los informantes, tiene relación con el limitado tiempo de los docentes para trabajar con asesores externos y, por lo tanto, para dedicarle espacios a las acciones que proponen las asistencias técnicas.

Ya... las barreras em... la mayoría yo pienso que se dan en todos los colegios que es el tiempo que tengan los docentes para poder tener reuniones constantes con los asesores de la ATE (D.1)

Evidentemente que este hecho escapa a la gestión que pueda hacer un asesor, ya que es una tarea que, en primera instancia debe solucionar o prever los directivos de las escuelas. Pero es un tema de difícil solución, ya que entran en juego otros factores, un

cambio en la distribución de los docentes donde tengan mayor cantidad de horas fuera de la sala de clases, significa mayor financiamiento para contratar más personal. Este es un tema trascendente a la hora de proponer, iniciar o desarrollar proyectos de cambio e innovación en los establecimientos educacionales y, que muchas veces no se consideran en la planificación de las entidades asesoras.

(...) un factor clave de programación, entonces programar de tal manera que no se le ocupe más tiempo al profesor del que tiene disponible para su trabajo (D.3).

Por lo tanto, no considerar esta variable, intencionalmente o no, tiene consecuencias directas sobre el proceso de asesoramiento, se debe tener presente la carga de trabajo y el desgaste que significa pasar gran parte del tiempo frente a grupos que sobrepasan los treinta estudiantes. Esto predispone a los docentes a tener una actitud de resistencia frente a cualquier tarea extra a su trabajo habitual.

Relacionado directamente al tema anterior, aparece como barrera la **disposición** de los asesorados frente al apoyo externo de las asistencias técnicas. Este factor se refiere al comportamiento y la actitud con la que un docente o directivo enfrenta un proceso apoyo externo. En este sentido se visualiza que la primera reacción frente al asesoramiento es de rechazo, aunque no se haya realizado ninguna acción de apoyo, pero el sólo hecho de saber que recibirán un asesoramiento externo genera esta resistencia, lo que se puede apreciar en la siguiente cita.

Yo creo que uno de los factores es la disposición tanto del equipo técnico directivo como de los profesores ahí hay que hacer un trabajo previo que ese es un factor relevante, porque muchas veces los profesores se sienten amenazados o que van a interrumpir su trabajo cotidiano por estas empresas que vienen a trabajar con ellos (D.3)

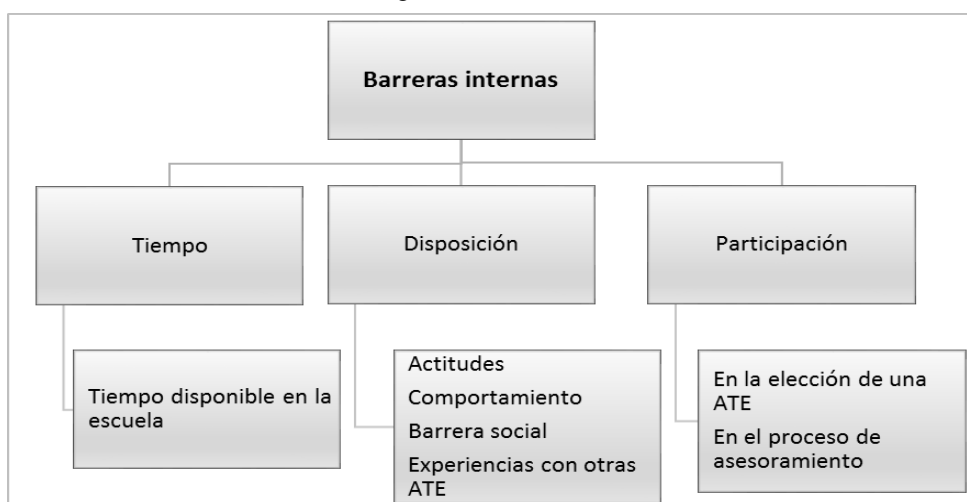
Las explicaciones a esta resistencia pueden tener distintos orígenes. En primer lugar, hay una deslegitimación de las ATE, las que han estado en continuo debate por diversos acontecimientos referidos al mal funcionamiento, a los nexos de dueños de empresas asesoras con partidos políticos y, al lucro que buscarían las ATE como fin último. A esta barrera la podríamos denominar como **barrera social** y, está asociada a la construcción de una imagen de la mala calidad y del funcionamiento de las asesorías en base a la opinión pública y, que no es necesariamente con un sustento en evaluaciones formales de las instituciones de apoyo externo. Frente a esto, se genera una disposición de rechazo a priori, por parte de los asesorados. Otro origen de esta resistencia la podemos asociar a la **experiencia** de los docentes con otros sistemas de

apoyo externo, aquí se relaciona este dato con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, donde se observó una baja valoración del trabajo de las ATE por parte de los docentes con mayor experiencia. Un tercer elemento que actúa como barrera interna, es la **participación** de los docentes en la elección de la institución asesora y, posteriormente en las acciones que ésta implementa. Se observa que los docentes reclaman mayor incidencia en la elección de una asesoría, este hecho también se visualiza en los datos del cuestionario, donde un 12% de los docentes indica que la institución asesora que prestó servicios en la escuela fue propuesta o solicitada por los propios profesores.

Lo otro quizás eh... que a veces los profesores de lo que yo me di cuenta cuando estaba en el cuestionario que... ellos sentían que el equipo directivo decidía que ATE tomaba y ellos requieren mayor participación también de poder decidir eh... en que ATE si ellos conocen alguna otra para también sentirse eh (...) que sea más significativo para ello (D. 2).

Otra barrera que se aprecia en las escuelas, es la sensación de invasión que sienten los docentes, especialmente cuando el trabajo de las ATE incluye las visitas al aula, este es un punto que genera bastante resistencia, ya que también se asocia a un temor por parte de los profesores a una supervisión de las prácticas pedagógicas, vencer esta resistencia parte, en primera instancia por los directivos de las escuelas y en segundo lugar por parte de las entidades asesoras, quienes deben buscar diferentes mecanismos para **convencer** a los docentes que las vistas al aula son esenciales para entregar una visión externa del trabajo que realizan, además la retroalimentación que se realice debe ser desde una postura constructiva.

Figura 15. Barreras internas.



Fuente: elaboración propia.

6.8.2. Facilitadores internos.

De acuerdo al análisis de las entrevistas se pueden situar como facilitadores internos del asesoramiento las condiciones de la escuela que posibilitan el buen trabajo de las instituciones o personas que prestan el servicio de asesoramiento.

En general, los directivos destacan la **gestión** que hace el equipo de dirección con los docentes para predisponerlos positivamente frente a la asistencia técnica. Entendiendo la gestión como el conjunto de acciones que, en este caso el director, realiza con los profesores para generar actitudes que permitan aceptar el proyecto de asesoramiento externo. Se visualiza como una tarea importante, ya que, como se describió en el apartado de las barreras, existe una mala imagen pública de estas instituciones. Ante esto, los directivos deben trabajar destacando las posibilidades de apoyo y ayuda que significa el trabajo con agentes externos y los objetivos que se busca con este trabajo, indicando los productos concretos que entregará la ATE, como por ejemplo material para la realización de las clases, construcción de evaluaciones, entrega de planificaciones de las clases, entre otros, en definitiva, como lo menciona una directora que indica que el motivo de contratar una ATE fue:

alivianar la carga de trabajo del establecimiento (...) En relación a las aperturas [aperturas] a la ATE bueno la mayoría de los estamentos están como bastante dados a esa orientación a esa ayuda siempre y cuando eso sea concreto, sea visible, plasmable y que se pueda visualizar (D.1).

Es importante hacer un trabajo previo de programación del trabajo de asesoramiento en conjunto, directivos y asesores, pero esto choca con los escenarios donde las asistencias técnicas son impuestas a las escuelas, donde se encuentran situaciones donde el trabajo de asesoramiento no tiene una temporalidad coherente con los tiempos de trabajo de las escuelas, con inicios abruptos no conversados ni coordinados con las escuelas, este hecho se aprecia especialmente en las escuelas de administración municipal.

Una **cultura organizacional** dispuesta a emprender proyectos de cambio y mejora, en este sentido se visualiza que aquellas escuelas donde existe una estructura administrativa ordenada, un proyecto educativo institucional claro y compartido con todos los integrantes de la escuela, conlleva que los docentes estén más abiertos a recibir un asesoramiento que les permita conocer nuevas formas de trabajar y metodologías que

sean pertinentes a las condiciones del centro educativo. Pero, no cualquier tipo de asesoramiento es aceptado, también en este tipo de escuelas son más críticos con los procesos de asesoramiento que entregan servicios de calidad, además existe mayor participación en la toma de decisiones respecto al tipo de apoyo externo que se necesita. También este tipo de cultura organizacional influye en la disposición de los profesores respecto a este tipo de estrategias, en un ambiente donde el docente se siente en confianza para poner en práctica la autoevaluación y la autocrítica como una forma de descubrir los ámbitos en los cuales necesita tener algún tipo de apoyo, aquí el trabajo de una ATE será, evidentemente, distinto a trabajar en una cultura donde las decisiones y las relaciones son jerárquicas, el siguiente comentario de un profesor, es parte de la respuesta a la pregunta ¿qué motivó la llegada de una ATE a la escuela?:

Primero, lo que motivó a nosotros al equipo directivo a la escuela a contratar esta ATE era para descubrir en primera instancia las falencias que teníamos como escuela, en cuanto a los contenidos, a los aprendizajes esperados propuestos por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, queríamos descubrir por qué los resultados SIMCE que nos estaban entregaban estaban por debajo de la media nacional, y teníamos que empezar a descubrir donde estábamos fallando, si éramos nosotros como escuela, si era la parte de gestión, si era la parte familiar, teníamos que empezar a buscar razones por la cual algo estaba fallando y por qué los niños no estaban logrando los aprendizajes que queríamos lograr con ellos, en la mayoría. Es así como se contrató, bueno vinieron a ofrecer este proyecto esta ATE obviamente las personas dueñas de esta ATE, vinieron a ofrecer dieron todo el panorama dieron todas las explicaciones de cuanto había de aprendizaje el material las supervisiones que en alguna medida se entendió buen y se creyó positivo, o sea cuando presentaron la propuesta dijimos nos gustó encontramos que eran sistemáticos y ordenado, y obviamente pensamos que un agente externo nos iba a ayudar porque muchas veces uno piensa que lo está haciendo bien, y hay veces que no es tan bien como uno lo está haciendo, y es bueno tener opinión de otros colegas que entren a la sala sabe colega le falta algo al inicio al desarrollo al cierre (...) porque a veces uno piensa lleva años haciendo lo mismo y uno piensa que lo está haciendo bien y al final no es así necesitamos también la opinión de otras personas (P.1).

Figura 16. Facilitadores interno.



Fuente: elaboración propia.

6.8.3. Barreras externas.

Las barreras externas se refieren, principalmente, a las asistencias técnicas y a sus asesores. En general se aprecia que el asesor, debe cumplir varias condiciones, en particular, una de las más importantes, es **la actitud** con la que enfrenta el proceso. Las propiedades de estas actitudes, se reflejan en el tipo de **comportamiento** del asesor frente a los asesorados. Vamos a precisar los conceptos de actitud y comunicación con las siguientes definiciones:

- Actitud del asesor: Conjunto de comportamientos del asesor frente a los docentes y directivos de la escuela, que contribuye para determinar una variedad de reacciones en relación al objeto, que es el asesoramiento, incluye gestos desafiantes o de confianza del asesor, así como la demostración de respeto o no, a los asesorados. Tiene influencia directa sobre las emociones y acciones de atracción o rechazo sobre el proceso que se desarrolla en la escuela.
- Comunicación: Forma en que se establece la relación entre asesor y asesorados, en la que intervienen los sistemas utilizados para realizar el acercamiento, la planificación, la aplicación (formación) y evaluación del proceso de asesoramiento, son significativos los símbolos utilizados por el asesor y los significados que los asesorados le dan a éstos.

En este sentido se destaca que en el momento del primer contacto del asesor con los miembros de la escuela, es crucial la actitud con la que se enfrenta este momento, un asesor que se presenta como experto con un comportamiento que expresa superioridad intelectual frente a los docentes genera sentimientos de aversión en los asesorados hacia el apoyo externo. En este sentido se manifiesta un directivo de escuela, quien relata cómo debería ser buen acercamiento a la escuela por parte de una ATE:

Primero que todo que la empresa que ofrecen los servicios deben hacer un trabajo previo con los establecimientos educacionales, acercarse a los establecimientos una vez que se adjudicó vía licitación, ver cuáles son las áreas que se van a trabajar y hacer un plan de trabajo en conjunto (D. 3).

Robbins y Jutdge (2013) indican que en las organizaciones las actitudes son un aspecto central para promover el cambio y la mejora, también mencionan que las actitudes están compuestas de tres componentes sobre los cuales se debe trabajar: a) cognitivo, b) de afecto y c) comportamiento. El asesor, debe tener en cuenta estos

componentes a la hora de establecer el acercamiento y una relación con los docentes. Otro directivo también se expresa en referencia a la relación del relator y los docentes para que las acciones que propone puedan ser tomadas y aplicadas por los docentes: “(...) aquí depende bastante de la de la relación que se dé entre el profesor y el relator (D. 1)”.

Aunque no solamente en el primer contacto con la escuela son importantes las actitudes, durante el proceso se debe mantener un trato de cordialidad y una relación entendida en el ámbito de trabajo entre profesionales, al parecer hay asesores que olvidan este punto, tal como se aprecia en el comentario de un directivo, donde se puede observar claramente las repercusiones de las actitudes del asesor y su capacidad de resolver situaciones que pueden ser conflictivas durante el proceso:

Y en vez de darnos la solución el tutor se enojó, entonces se empezó a enfrentar y llego al punto de ofenderlos y decir que ellos no se estudiaban las guías, que... que... no son capaces de entrar a la página, los estoy pillando, porque aquí se ve que ustedes no tiene idea de lo que están haciendo (D. 4).

En este caso, los directivos de la escuela solicitaron a la empresa que prestaba el servicio el cambio de asesor y, la experiencia que se da con el nuevo agente de apoyo es totalmente distinta, la entrevistada relata que la nueva asesora se presenta con una actitud absolutamente distinta, cercana a los docentes, flexible y algo que se destaca, no solamente en esta entrevista, es la **experiencia** del asesor, en la siguiente cita podemos apreciar que la disposición de los miembros de la escuela es distinta ante el cambio de actitudes de un asesor y, también de aquí se desprende lo que una escuela espera de un agente de apoyo externo, que coincide con el comentario del directivo 1 (D.1) respecto del trabajo previo de un asesor con los docentes:

[Son necesarios] asesores como la que tenemos ahora empático, comprensivos, afables y que sepa, porque el anterior yo creo que tapaba sus falencias las tapaba con su... prepotencia se notaba, entonces los colegas en vez de ayudarlo a salir adelante lo atacaban más se provocaba el conflicto (D. 4).

[El trabajo previo de los asesores respecto de los docentes] conocerlos conocer a las personas que trabajan las inquietudes los intereses, lo que los motiva y como poder generar los cambios a través de esta interrelación (D.1).

Otra de las características que destacan el entrevistado respecto de un asesor es, que debe poseer **conocimientos** del área en la que va a trabajar, esto parece un tema obvio, pero al parecer este aspecto ha sido una falencia de las ATE. Puede deberse a

que, si bien los asesores tienen los conocimientos del área en la que trabajan, no tienen la capacidad de profundizar ni tampoco de proponer nuevas formas de trabajar a los docentes, los que se sienten frustrados ya que lo que esperan de un asesoramiento son nuevas ideas, nuevas propuestas metodológicas que se adecuen al tipo de estudiantes de la escuela. Aquí toma importancia un aspecto que abordamos y que planteamos a modo de inquietud en el marco teórico, cuál es la formación que necesitan los asesores y quiénes deben formarlos. Otro factor que puede provocar esta impresión de falta de conocimientos respecto del área en la que trabajan, es la excesiva estandarización e inflexibilidad del plan de trabajo de las asesorías, las que obligan al asesor seguir un procedimiento trazado desde la ATE.

La **imposición** de una asesoría también se visualiza como una barrera. Aquí hay diferencias en cuanto al tipo de escuelas. Por un lado, a las escuelas que dependen administrativamente de las municipalidades se les impone una ATE desde la administración, en algunos casos sin mediar una consulta previa ni a los directivos de las escuelas y menos a los docentes, en otros casos los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) hacen un trabajo con directivos respecto de la necesidad de un apoyo externo a las escuelas, pero la decisión respecto de qué institución asesora se contrata se realiza desde el DAEM.

(...) las políticas que hay en los DAEM con respecto a decidir ellos con respecto a las asistencias técnicas son las más pertinentes para los trabajos en los establecimientos educacionales y ahí la escuelas en muchos casos no tenemos nada que decidir, o sea se decide a nivel de administración y eso es una barrera gigantesca porque a veces uno tiene una idea de asistencia técnica y tu administrador te envía otra y te descuadra todo tu trabajo que es lo que nos pasó con esta última, esta última se impuso a muchas escuelas y liceos de la comuna porque lo decidió el sostenedor (D.3).

En el caso de las escuelas de administración particular, la imposición viene dada por parte de directivos y sostenedores¹⁶, los datos cuantitativos del cuestionario muestran que un 29% de los encuestados indica que la ATE fue impuesta por los directivos y sostenedores de las escuelas. Aunque aquí cabe destacar que las escuelas de este tipo de administración tienen mayor autonomía para contratar entidades asesoras

¹⁶ Es la denominación que se le da a los “dueños” de las escuelas Particulares Subvencionadas (PS), es necesario recordar que estas escuelas, si bien son de administración particular, reciben financiamiento del Estado para su funcionamiento. En el transcurso del 2015 se promulga una ley que cambia esta figura y las escuelas PS deben transformarse en fundaciones o corporaciones sin fines de lucro.

que se adecuen las necesidades del centro. Por lo tanto, aquí es importante la gestión de los directivos en cuanto a establecer los mecanismos que permitan conocer las problemáticas y necesidades de los docentes y del propio cuerpo directivo y las áreas sobre las que se requiere apoyo externo. Pero, podemos encontrar antecedentes que indican que en muchos casos este trabajo previo no existe y, se instaura un asesoramiento a los docentes, donde el elemento que se utiliza como parámetro para seleccionar una ATE, son los resultados de las pruebas nacionales que miden la calidad de la educación (SIMCE), este hecho también se aprecia en los datos de los docentes encuestados donde un 24% indica que se contrató una entidad asesora en base a los resultados académicos.

En definitiva, en ambos tipos de escuela la imposición de un asesoramiento genera resistencias que son difíciles de manejar y hacen que el trabajo de los asesores se enfoque, en primera instancia, en vencer estas barreras. Asociado a la imposición de una ATE, se observa como un factor recurrente la **descontextualización** de los planes de mejora que proponen las asistencias técnicas. Este es un fenómeno que se da en los dos tipos de escuelas y es una opinión generalizada entre docentes y directivos, este dato viene a confirmar los resultados del análisis de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, donde la descontextualización es una de las respuestas características de los encuestados. La voces críticas respecto a las ATE hablan de un trabajo **estandarizado**, un sistema de producción de planes de mejoramiento sin importar las condiciones de las escuelas ni las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, además los entrevistados manifiestan que incluso con una aplicación previa de un diagnóstico (centrado en los resultados de los estudiantes) el plan no se acercaba a las necesidades de la escuela. Una directora de colegio PS describe el desconocimiento por parte de un asesor de la escuela:

[El asesor] Se inclinó por dar un diagnóstico que cosas se podían hacer en el colegio, pero no había no sabía la realidad del establecimiento por lo tanto hablo de una de una... experiencia que ella no manejaba el contexto del colegio y eso fue como una asesoría eh... que no dio ningún impacto (D.1).

Un directivo de escuela Municipal explica la falta de acercamiento de la ATE a la realidad de la escuela y la poca relación de los asesores con los miembros del centro:

[¿Hubo contextualización?] noo nada, y la relación con el colegio, uno recibía a los examinadores y nada más conversábamos con ellos pero nada más y se llevaban las pruebas aplicaban las pruebas y se las llevaban, y después nos mandaron resultados en la página

web, pero no había ninguna interacción, no hay análisis, no había nada de eso te fijas, entonces el apoyo la verdad que la utilidad para nosotros fue mínima (D.10).

No sólo el planteamiento general de las entidades asesoras se aleja de la realidad de las escuelas, sino que también el material que presentan debe ser adaptado para que sea aprovechado por los docentes, las críticas en este sentido también quedan de manifiesto en las respuestas del cuestionario, donde las quejas por la calidad del material que se entrega a los docentes tiene serias falencias en los contenidos. Un directivo comenta que las guías de trabajo que le hace llegar la entidad asesora deben ser modificadas:

hay un trabajo de contextualizar el material, de utilizarlo como refuerzo de trabajo del profesor, pero utilizar netamente el trabajo de la ATE no, o sea es una política del establecimiento que se vaya adecuando el material que llegue tanto de la ATE o del ministerio al contexto de los estudiantes para que pueda surtir efecto. Hubo buenos resultados ya, pero no fueron precisamente por el trabajo de la ATE (D. 2).

El alto **costo** de los servicios de asesoramiento de estas empresas aparece como una barrera, especialmente para contar con el denominado apoyo integral o asesoramiento integral. Aquí también aparecen voces críticas respecto de las asistencias técnicas, en el sentido que han sido creadas con el objetivo de ganar dinero, con acciones que sólo van destinadas al entrenamiento de los estudiantes para mejorar el puntaje del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

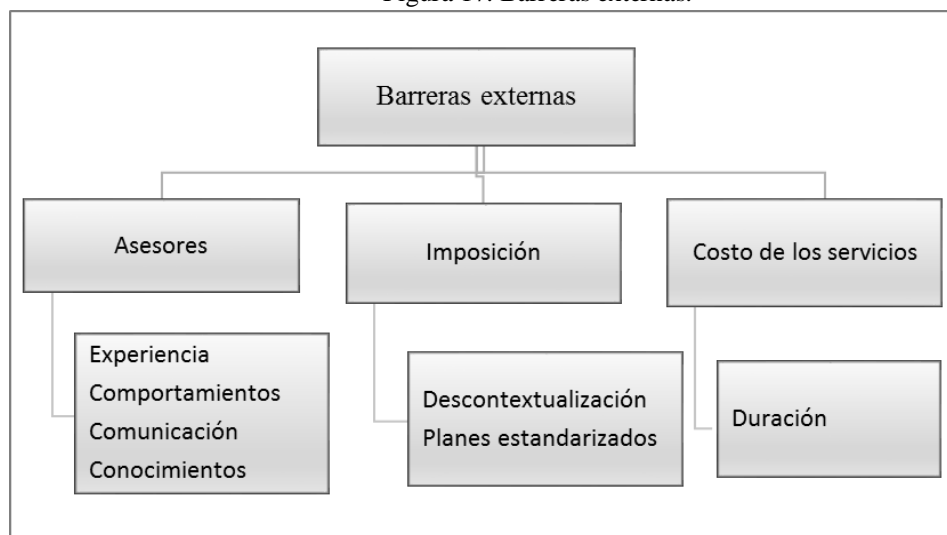
Las barreras tienen que ver y las barreras podrían ser eh... como institución para nosotros las ATE para contrata una ATE que pudiera tomar más de una área es muy costosa o sea el costo es muy alto “no nos podemos dar ese lujo” son demasiado costosas (D.1).

Otra directora agrega, en relación a las características de una ATE que:

(...) que también los costos que ellos tengan estén accesibles porque hay muchas ATE que se van mucho en los costos y el producto que entregan no es bueno (D.2).

El costo de una asistencia técnica varía en función del tiempo y del tipo de asesoramiento que se contrate, como ejemplo, un servicio de elaboración de instrumentos de evaluación y aplicación de las pruebas para una escuela puede ascender a diez millones de pesos (€13.000), si se tiene en cuenta que, generalmente las administraciones municipales contratan servicios de apoyo externo para un grupo de escuelas este valor se multiplica, además, en el caso de requerir otro tipo de servicio de asesoramiento el valor es aún mayor. Aquí se reúnen dos tipos de barreras, el costo de la ATE y la imagen pública de estas entidades.

Figura 17. Barreras externas.



Fuente: elaboración propia.

6.8.4. Facilitadores externos.

Una administración con un papel más **democrático** en la toma de decisiones parece ser un elemento que puede facilitar el trabajo de las entidades asesoras. En este sentido consultar a los directivos y docentes respecto de las necesidades que presentan, allana el camino para la entrada de agentes externos a las escuelas, el que puede parecer un acto fácil y obvio de parte de directivos y administradores, se transforma en la principal demanda de los miembros de las escuelas. Los siguientes comentarios muestran la experiencia de escuelas donde los directivos generaron instancias de participación con los docentes para conocer las propuestas de distintas ATE y tomar una decisión en conjunto.

Todo fue, digamos socializado, de lo contrario no los habíamos tomado, porque esta no es una cuestión del director o sea no porque a mí me gustara la ates yo la iba a tomar, primero la socialicé con los profesores, les conté en qué consistía. La verdad fue la ate que más porque vinieron otras ates, incluso de las universidades, es que fueron tan claros, tienen tan clara la película, clarísima adonde tienen que apuntar, que no hay vuelta más que darle, es lo que uno tiene que hacer realmente, es lo que debe hacerse realmente (D. 6).

Aquí se pone en evidencia como la apertura de administradores y directivos a la participación en las decisiones que involucren a diferentes estamentos de las escuelas, genera una disposición diferente a este tipo de estrategias.

Otro grupo de facilitadores tienen relación con las propias asistencias técnicas y sus asesores. Se observa que las entidades que presentan **experiencia** en el trabajo del asesoramiento con escuelas tienen mayor posibilidad de ser aceptadas, especialmente

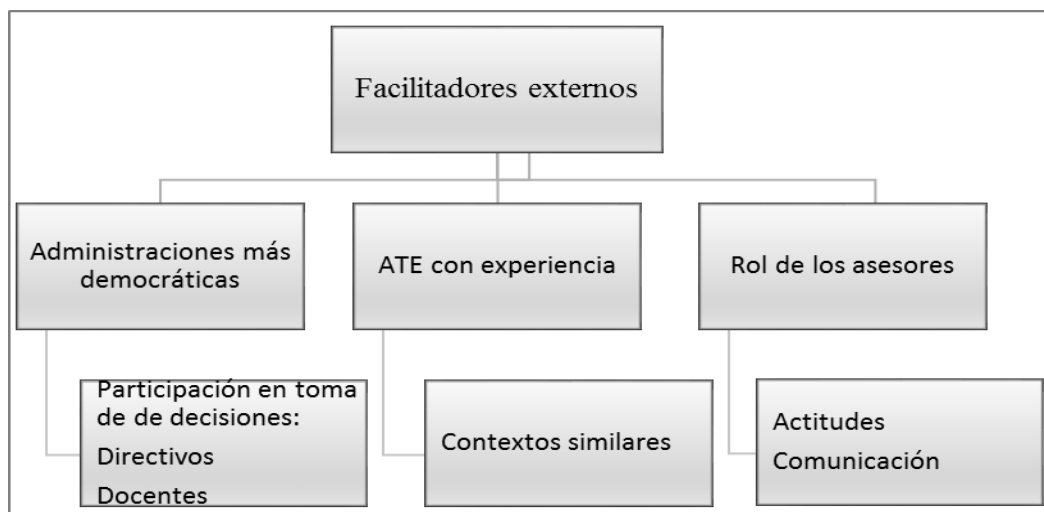
por los docentes, en congruencia con éste tema, son mejor valoradas las ATE que tienen entre sus miembros docentes, también experimentados y con los conocimientos respecto del área en la que se realizará el trabajo de apoyo. También aparecen como aspectos relevantes para una buena inserción en las escuelas, las asistencias técnicas que realizan un trabajo previo de *marketing* en las escuelas, con estrategias que van en la línea de convencer a los miembros de los centros de que lo que ellos ofrecen como entidad asesora es relevante y generará un impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes.

Nuevamente la **actitud** o, más bien el **rol de los asesores**, es un facilitador que se destaca en los comentarios de los entrevistados, se aprecia que asesores con actitudes cercanas a los docentes son bien valorados y, provocan que el plan que propone la ATE sea bien aceptado, aunque este plan tenga características de intervención e incluya visitas al aula (tema controvertido y difícil que los docentes acepten fácilmente), el siguiente comentario de un docente es un reflejo de este tema:

entrar entraban con otra actitud, eso hay que reconocer, que nosotros teníamos una mala idea, nosotros pensábamos que iba a ser distinto, pero fue solamente una mala impresión de parte nuestra porque una vez que entraron a la sala ellos siempre sugirieron podrían hacerlo de esta forma, ellos no decían esto está mal hágalo de esta manera y los talleres que tenemos mensuales de capacitación porque hay talleres mensuales, ellos siempre están con esa actitud, siempre están con esa actitud de sugerir de colaborar, incluso ellos son colaboradores dentro de la sala, nos piden por ejemplo presten la guía de trabajo ellos ayuda a repartir a explicar a otros niños, o sea ellos son colaboradores que es distinta a la actitud que nosotros pensamos que iban a tener (P. 1).

En este caso situamos el rol de los asesores más allá del componente cognitivo que le asignamos en la clasificación que se realizó para el cuestionario y, adquiere características del elemento afectivo (Robbins y Judge, 2013), al parecer los docentes en la primera impresión de los asesores valoran el comportamiento, el lenguaje no verbal, el tono de voz y las formas de expresarse frente a ellos. Los detalles son importantes, especialmente en el primer contacto que se hace con los miembros de la escuela. Posterior a esta primera impresión, la valoración se centra en los conocimientos respecto del área donde se presta apoyo y las competencias del asesor para desarrollar acciones significativas para los docentes, así como para enfrentar y resolver problemas en la medida que se desarrolla el asesoramiento.

Figura 18. Facilitadores externos.



Fuente: elaboración propia.

6.8.5. Modelos de asesoramiento.

En el marco teórico se plantea que en la realidad no se encuentran modelos puros, este aspecto se ratifica en la entrevistas. Sin embargo se observa que, en general, las ATE se acercan más a modelos de tipo **intervencionistas** y de acuerdo a la denominación que les da Guarro (2005), modelos del tipo **doctor paciente**. Si bien los entrevistados no reconocen explícitamente un modelo desde estas clasificaciones, se desprende de los comentarios que realizan que las asistencias técnicas llegan a las escuelas con estrategias y planes de mejoramiento que son previamente elaborados y estandarizados, es preciso recordar que muchas de las empresas que realizan servicios de asesoramiento lo hacen en diferentes escuelas y comunas del país. En el siguiente texto, extraído de la página web de una de las ATE, se aprecia que la labor del asesor es apoyar al docente en la aplicación del modelo de trabajo de la empresa:

Por medio de visitas al aula, la misión fundamental es asesorar y orientar al docente, en la aplicación del modelo pedagógico [nombre de la empresa]. Las funciones claves las cumple en su relación con directivos, UTP, Docentes y estudiantes de los establecimientos y cursos adscritos al servicio en visitas periódicas a terreno, ya sea semanal, quincenal o mensual. Además, es el relacionador permanente entre [nombre de la empresa] y los usuarios para efectos de información, red de apoyo técnico, resolución de problemas y retroalimentación de avance y resultados de aprendizajes y rendimientos académicos de su carga tutorial (sic).

De las opiniones de los directivos y docentes de las escuelas donde trabajaron con esta entidad se puede visualizar que la propuesta de apoyo externo es la aplicación del denominado modelo pedagógico, donde los profesores no cumplen otra función que

replicar las planificaciones de las clases que les envía la ATE. Esto se aprecia en el comentario de los docentes, quienes manifiestan que:

ellos nos envían las soluciones pedagógicas, viene un libro para cada profesor, es como este cuaderno, ellos nos dan las soluciones pedagógicas para trabajar y en medio se le entrega la guía, ahí vienen que lecturas trabajar y todo eso, y cómo hacerlo y cómo la clase a clase que es lo primordial que ahí viene el aprendizaje esperado, viene la parte de el tema valórico e además aparece como una estructura determinada, el inicio, cierre, desarrollo, los minutos que debe durar y después vienen los refuerzos, viene la retroalimentación una vez que se verificó los resultados de la prueba y se retroalimenta y después se hace un reporte evaluativo (D. 6).

¿entonces hay que cumplir un protocolo?, porque supuestamente el modelo pedagógico sirve, pero cómo sirve, ¿a que los niños se condicionen a que los niños se estructuren cierto tipo de preguntas o a que realmente aprendan? (p. 1).

De los entrevistados en este estudio, ninguno reconoce otro tipo de modelo de asesoramiento, todos vienen definidos de antemano, esto puede obedecer a la necesidad de lograr resultados a corto plazo, esta urgencia no da tiempo para elaborar planes desde una perspectiva más colaboradora, compartida y consensuada. A pesar de la inflexibilidad de los modelos de trabajo, existen asesores que logran dar algunos matices de flexibilidad, pero esto depende de la capacidad del agente de apoyo de generar espacios de adaptación del asesoramiento, pero en el fondo el plan se sigue siendo impuesto e intervencionista. En este sentido, es importante destacar que, a pesar que la literatura indique que los modelos de carácter más colaborador son los pertinentes para generar cambios más profundos y duraderos en el tiempo, se observa que los docentes valoran positivamente las acciones que se implementan a partir de este tipo de trabajo. Las opiniones van en la línea que apuntábamos en párrafos anteriores respecto del tiempo y la cara de trabajo de los profesores, los que indican que con la entrega de planificaciones y evaluaciones ya elaboradas por la ATE, les **aliviana el trabajo**, ya que no necesitan planificar sus clases y facilita las prácticas pedagógicas en el aula.

Bueno la primera motivación es en relación aplicar instrumentos de evaluación externos uno con la validez que pueden tener por los profesionales que trabajan para su construcción y también para alivianar la carga de trabajo del establecimiento (D.1).

También se expresa en esta misma línea la siguiente directora, ante la pregunta relacionada con la actitud de los docentes frente al asesoramiento:

Eee bueno ellos igual la encontraron buena la idea, como iba a venir todo planificado iban a tener menos que trabajar en esa parte les gustó

El siguiente comentario de una profesora refleja la valoración respecto a la ayuda que significa trabajar con una ATE:

Fantástica, le digo porque nos dan todo hecho, nosotros no tenemos que planificar es seguir la guía de ellos no más ya y nosotros ir por supuesto reforzando y haciendo algunas guías siguiendo el modelo que tienen ellos (P. 3).

6.8.6. Sostenibilidad de los cambios.

Finalmente, respecto de la **sostenibilidad de los cambios**, se preguntó a los entrevistados si creía que los cambios evidenciados a partir de la ATE se mantendrían en el tiempo una vez se retiraba el asesoramiento de la escuela. Las respuestas a esta cuestión permiten visualizar que los directivos y docentes piensan que serán capaces de mantener los cambios. Sin embargo, no se aprecia que las entidades asesoras hayan realizado acciones que permitieran la sostenibilidad, es más bien una idea de la capacidad de gestión de los directivos, pero que no se sustenta en un trabajo ni planificación para esta tarea.

Es que como la ATE no ha sido principalmente un detonador para la mejora ya sino que ha dado como una cierta orientación ya, por lo tanto el establecimiento es capaz de mantenerla mientras el mismo establecimiento las instale como propias o sea no podemos dar por hecho que la ATE ha hecho ese trabajo no se internalizado por la institución (D. 1).

Al parecer, no es una preocupación de las asesorías trabajar en este tema, seguramente, la urgencia por lograr resultados se una barrera para planificar acciones tendientes a este tema. También, el tiempo es un elemento relevante a la hora de abordar este tema. Otro aspecto interesante que se observa es que se asocia la sostenibilidad de los cambios con el material que han entregado para el asesoramiento, es decir, comentan que el material que entregaron los directivos los mantienen para replicarlos el año siguiente, de esta forma no es necesario contratar otra vez una ATE.

[Respecto de la sostenibilidad] Yo creo que sí, porque a través de todos estos años hemos logrado la autonomía como colegio, quizás para... tendríamos que si formar un equipo que se dedique netamente al área de evaluación para no tener la necesidad de estar adquiriendo instrumentos de ellos y nosotros... conformar nuestros propios instrumentos y validarlo y tener y... que sean confiables para aplicarlos, pero si podemos hacerlo por supuesto por algo hemos logrado la autonomía (D4).

La sostenibilidad está relacionada con la duración de la ATE, ya que las limitaciones de tiempo en las escuelas y la excesiva carga de trabajo de los profesores actúan como una barrera para implementar acciones en este ámbito. La cultura organizacional es otro factor que influye en la institucionalización de cambios, que

depende de un proyecto institucional que permita integrar las mejoras a la escuela, además esto significará *desaprender* por parte de los docentes para integrar nuevos aprendizajes, por lo tanto, también hay una dimensión personal que afecta la sostenibilidad.

La evidencia que hay hasta ahora que los resultados no se mantienen y por eso son tan fluctuantes los indicadores en SIMCE que tenemos o sea ese año se subió un promedio de treinta a cincuenta puntos y después bajó veinte, treinta puntos sin tener antes, pero también hay que tener que el curso que dio el SIMCE no era la misma profesora y no sabían aplicar los mismos trabajos, por lo tanto los resultados siempre van a ser tontos, o sea no podemos decir gracias a la ATE a lo largo del tiempo de tres, cuatro años fueron estables no, o sea es complejo eso decirlo porque tendríamos que tener las mismas profesoras en los cursos y realizar la misma dinámica, es un poco complejo hacerlo (D. 3).

Otro elemento importante que se destaca es que la sostenibilidad se asocia con los resultados del SIMCE, es decir, la mejora se mide sólo en una dimensión de la escuela, que por cierto es importante, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual situaría esta forma de medición en el quinto nivel del modelo de evaluación de impacto de Guskey (2000), pero para que se dé la sostenibilidad se deben cumplir otras condiciones en la organización y a nivel de docentes. La rotación de personal se visualiza como otra problemática y una barrera para la sostenibilidad.

6.9. Integración de resultados.

Como una forma de tener una visión global de los resultados obtenidos a partir de los distintos análisis, se presenta a continuación una breve triangulación de los datos. Las diferencias de valoración y de opiniones del trabajo de las ATE es un aspecto que se visualiza en el análisis de diferencias de medias (t para muestras independientes y ANOVA) entre los diferentes colectivos que respondieron a la encuesta y las entrevistas. En particular, se aprecian diferencias en base a la dependencia administrativa de las escuelas, también hay diferencias significativas entre los docentes noveles y los de más experiencia, la otra variable que presenta diferencias significativas es la edad, en este caso los docentes jóvenes tienen mejor valoración que los de mayor edad. Estos resultados se complementan con los datos del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, donde se confirman las diferencias respecto de la valoración de las ATE por parte de los docentes de los dos tipos escuelas.

En el caso del análisis logit, se visualiza que la duración del programa es la variable que tiene influencia en la percepción del impacto en todos los factores, seguida

del rol del asesor y del modelo de asesoramiento. Con el análisis cualitativo de las entrevistas se complementa esta información y permite confirmar que el rol de los asesores cumple un papel importante en el asesoramiento, especialmente en la etapa de contacto. La duración aparece como elemento importante en las entrevistas, y se visualiza que el asesoramiento debe apuntar a un proceso de larga duración.

Del análisis de las preguntas abiertas se desprende n cuestiones relevantes que permiten corroborar los resultados de los análisis cuantitativos, así como profundizar en algunos de ellos. Las diferencias de opinión entre docentes de distinto tipo de escuelas, las necesidades que presentan los profesores y que no han sido cubiertas por las ATE y las valoraciones generales de las asistencias técnicas, son algunos de los resultados de este análisis.

Tabla 92. Integración de los resultados.

Variables independientes	Análisis				
	<i>t</i>	ANOVA	Análisis Logit	Análisis de preguntas abiertas	Entrevistas
Dependencia administrativa	Municipal	Media global: 1,99		docentes de escuelas municipales, prácticamente no ven ventajas de trabajar con un asesoramiento de este tipo,	Las barreras y facilitadores son comunes en los dos tipos de escuelas: Barreras:
	Particular Subvencionada (PS)	Media global: 2,78		Los docentes de escuelas PS que manifiestan algunas ventajas que puede traer un asesoramiento externo, especialmente en la ayuda para preparar las planificaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de los docentes • Tiempo y carga de trabajo • Malas experiencias con ATE Facilitadores: <ul style="list-style-type: none"> • Buena gestión • Cultura organizacional orientada al cambio
Aplicación de un diagnóstico	Si	Media global: 2,33		Respuestas características: El diagnóstico es en función de los resultados del SIMCE.	La aplicación de un diagnóstico, cuando se hace, es por medio de aplicación de evaluaciones a los estudiantes.
	No	Media global: 2,82			
Experiencia de los docentes	1-10 años		Media global: 2,69	Los docentes visualizan que las ATE buscan un beneficio económico y su aporte no es significativo para el trabajo e los profesores	La experiencia y la edad de los docentes no aparecen explícitamente como variables determinantes del asesoramiento. Pero se puede asociar con las resistencias al proceso de docentes y directivos que han participado de más de una asistencia técnica y las ven como una carga más de trabajo.
	31-40 años		Media global: 1,98		
Edad	Jóvenes		Media global: 2,81		
	Mayores		Media global: 2,19		
Duración				Los asesoramientos de larga duración pueden influir hasta en 4 veces más en la percepción del	La duración aparece relacionada con el tiempo disponible de los docentes para trabajar con las

		impacto respecto de los asesoramientos de corta duración.	ATE. También se observa que las asesorías son contratadas anualmente por las escuelas.
Modelos de asesoramiento	Intervencionista	El modelo de colaboración puede mejorar hasta 4,5 veces más el impacto de la ATE en la escuela, respecto del modelo de intervención.	No se identifican explícitamente los tipos de modelos que se definen en el estudio, pero el trabajo de las ATE se acerca más a un tipo de modelo intervencionista.
	Colaboración		
	Facilitador		
Rol de los asesores	Académico	El rol facilitador puede influir hasta en 3 veces sobre la percepción del impacto de la ATE en la escuelas, respecto de los roles académico y experto.	Barreras relacionadas con los asesores: <ul style="list-style-type: none"> • Actitud del asesor • Comunicación Facilitadores relacionados con el asesor: <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento previo a la escuela. • Buena comunicación con los docentes. • Con experiencia. • Con conocimiento y competencias.
	Experto		
	Colaborador		
	Facilitador		

Fuente: elaboración propia.

***PARTE IV. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN,
LIMITACIONES Y PROPUESTAS.***

Capítulo 7.

Conclusiones y discusión.

Capítulo 8.

Limitaciones y propuestas.

Capítulo 7. Conclusiones y discusión.

El asesoramiento externo en educación surge de la mano de las reformas educativas que impulsaron introducción de mecanismos de mercado en el ámbito educativo, como la competencia entre escuelas, mayor subvención por parte del estado a los privados para iniciar o mantener escuelas, formas de control de la calidad educativa como la rendición de cuentas, aplicación de pruebas nacionales e internacionales que comenzaron generar una sobrecarga de trabajo en las escuelas y unas elevadas expectativas por la mejora. En estos movimientos, especialmente en los países anglosajones, es donde el asesoramiento fue configurándose como una estrategia que, poco a poco, fue construyendo una identidad, delimitando su funcionamiento y los ámbitos de acción. Aunque, en el contexto Latinoamericano aún está en una etapa temprana de implementación, donde encontramos países que ya lo han instalado en las políticas educativas con financiamiento para la contratación, otros que se encuentran en camino de implementación, hasta países que cuentan con estrategias aisladas de asesoramiento y, generalmente ligadas a la administración educativa. En este contexto, esta investigación ha estudiado el fenómeno del asesoramiento externo a las escuelas en Chile, con el propósito de levantar información referida a modelos de asesoramiento, roles de los asesores, conocer las opiniones de los docentes como principales receptores de las acciones de la asistencia técnica y, en definitiva, tener una valoración respecto del impacto de las ATE en las escuelas.

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio, las que buscan ser una reflexión acerca del asesoramiento externo a partir de la integración de los resultados de los diferentes análisis realizados, además, en esta capítulo se integra la discusión, donde se contrastan las conclusiones con los aspectos teóricos revisados en este estudio. La estructura de la presentación se realizará considerando los objetivos que se plantearon para este estudio y que se presentan en la Tabla 2 y se reproducen a continuación, en la primera parte se desarrollarán las ideas en torno a cada uno de los objetivos y, como cierre, se presentarán conclusiones de carácter general. Posteriormente se presentan las limitaciones de este estudio como una forma de autoevaluación o meta-análisis del proceso. Por último, se hacen las propuestas de futuras investigaciones relacionadas con este fenómeno.

Tabla 2. Relación de preguntas, objetivos e hipótesis que guían las conclusiones.

Objetivo general		
Analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas y los factores que determinan su impacto en la escuela.		
Preguntas	Objetivos	Hipótesis
1. ¿Cuáles son las áreas de la escuela donde los docentes perciben cambios producto del asesoramiento?	2. Analizar, desde la percepción de los docentes y directivos, los cambios en la escuela producto del asesoramiento de las ATE.	3. El asesoramiento externo realizado por las ATE actúa como un agente propiciador de cambios y mejoras en las escuelas y que es percibido por los docentes y directivos.
2. ¿Hay un modelo de asesoramiento que prevalece por sobre los otros en las Asistencias Técnicas Educativas y cuál es el más efectivo en los cambios en la escuela?	3. Analizar los modelos de asesoramiento y el rol de los asesores como factores condicionantes de la percepción del cambio en las escuelas	4. Los modelos de asesoramiento identificados como colaboradores y facilitadores tienen mayor impacto en la cultura organizacional, en la gestión del currículum y la sostenibilidad de los cambios de la escuela que los modelos identificados como intervencionistas.
3. ¿Cuál es la influencia del rol de los asesores en el impacto del asesoramiento en la escuela?		5. El rol de los asesores identificados como <i>colaboradores y facilitadores</i> tiene una mayor valoración por parte de los docentes que los asesores identificados como <i>académicos y expertos</i> .
4. ¿Hay diferencias en los cambios percibidos entre los docentes de escuelas particulares subvencionadas y municipales?	4. Verificar la existencia de diferencias en la percepción de cambios en las escuelas según la dependencia administrativa y las variables de perfil de los docentes.	6. La dependencia administrativa incide en la valoración de los docentes respecto del trabajo de las ATE.
5. ¿Existen diferencias en la valoración de las ATE en relación a las variables de perfil de los docentes?		7. Las variables de perfil de los docentes influyen en la valoración de los cambios en la escuela producto del trabajo con la ATE.
6. ¿Se mantienen los cambios una vez que la ATE se retira de la escuela?	5. Conocer los factores que influyen en la sostenibilidad de los cambios.	8. La asistencia técnica no genera las condiciones para la sostenibilidad de los cambios en las escuelas.
7. ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores frente al asesoramiento externo?	6. Definir y delimitar las barreras y facilitadores del asesoramiento externo a las escuelas	9. Las barreras y facilitadores del asesoramiento externo tienen un carácter intrínseco a un proceso de asistencia técnica educativa.
8. ¿Son las ATE instituciones que promueven la mejora sostenida de las escuelas?		10. Las ATE implementan modelos estandarizados que buscan obtener objetivos a corto plazo dejando de lado el desarrollo de competencias en los docentes y la implementación de mecanismos que permitan la sostenibilidad de los cambios.

7.1. Conclusiones.

Como ya se ha apuntado, la exposición de las conclusiones se guía por los objetivos del estudio, sin embargo es posible encontrar reflexiones de carácter transversal o general, debido a la dificultad de limitarse a las áreas que los diferentes objetivos plantean. A continuación se procede a presentar las principales conclusiones del estudio.

Objetivo general: Analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas y los factores que determinan su impacto en la escuela.

Del proceso de asesoramiento que siguen las asistencias técnicas educativas se aprecia que, en general, siguen planteamientos de tipo predominantemente técnico con acciones tendientes a implantar una forma de trabajar que se elabora y planifica desde las entidades asesoras. El proceso es de carácter técnico, porque se enfatiza en la prescripción de soluciones a las escuelas con un claro énfasis en la preparación de los estudiantes para rendir las pruebas de medición de la calidad de la educación SIMCE. En este sentido, se aprecia que se sigue una perspectiva del tipo técnica, en palabras de Tejada (1998) se siguen planteamiento de fidelidad del cambio, donde el profesor es un consumidor pasivo de las acciones que implementa el agente externo y, si nos situamos desde la formación de los docentes, estaríamos hablando de un planteamiento de tipo aplicacionista (Imbernón, 2003) o de una modalidad pre-constructiva (Monereo, 2010), en ambos modelos el docente es un replicador de acciones predefinidas por especialistas y la formación tiene un carácter modelador para reproducir acciones. También, se pueden situar las etapas del proceso de asesoramiento desde la motivación de las escuelas por contratar una ATE, donde se observa que el principal objetivo que tienen los directivos es poder subir los puntajes en el SIMCE. Por lo tanto, no hay una visión amplia de la mejora de la escuela, que abarque otros ámbitos y áreas del centro, esta mirada sería entender el cambio y la mejora de forma sistémica, pero los actuales dispositivos de control de la calidad de la educación que impone el Ministerio de Educación, hacen que la mirada sea parcelada y restringida.

Por lo tanto, el proceso de asesoramiento está cargado de propuestas con objetivos a corto plazo, con planes estandarizados que dejan poco margen al desarrollo profesional de los docentes, quienes pasan a ser un instrumento de las agencias de

asistencia técnica, para implementar o aplicar las planificaciones y evaluaciones que son preparadas fuera de la escuela, la falta de contextualización es una constante en las propuestas de mejora. Otra demanda de los docentes tiene relación con la falta de acciones dirigidas a preparar a los profesores para trabajar con estudiantes con capacidades diferentes, lo que evidencia la mirada reduccionista de la calidad de la educación.

Respecto del proceso de asesoramiento que siguen las ATE, se pueden distinguir una serie de etapas, en este sentido, Bellei, Raczinsky y Osses (2010) identifican tres etapas de asesoramiento, diagnóstico, etapa intermedia y asesoramiento, (véase capítulo 3), donde se puede apreciar que estas fases están relacionadas exclusivamente con las asistencias técnicas. Si bien en el análisis de los datos se reconocen estas fases, también creemos oportuno agregar una etapa previa a las que plantean los autores antes mencionados que se sitúa en la escuela y que es desarrollada por los propios integrantes del centro escolar. En esta fase se debe realizar el levantamiento de información respecto a las necesidades, problemáticas o falencias que se quieren abordar, así mismo, evaluar la pertinencia de contratar un agente externo para trabajar en las áreas detectadas. Por lo tanto, la escuela requiere de un trabajo de **auto-diagnóstico y reflexión**, como una fase esencial para darle coherencia al trabajo futuro. ¿Qué se ha podido evidenciar en este estudio con respecto a esta fase? En general, este trabajo no se cumple, ya sea por falta de capacidades en las escuelas para realizar este procedimiento de auto-evaluación o por la imposición de un asesoramiento a las escuelas de acuerdo a decisiones administrativas de los sostenedores.

Una vez que se ha seleccionado la ATE que cumple con los criterios para abordar las necesidades detectadas, viene la etapa de **toma de contacto** de los asesores con las escuelas. Aquí hay una serie de procedimientos, como dar a conocer el trabajo de la asesoría, la experiencia en el apoyo a otras escuelas, presentar los asesores y las competencias y conocimientos que éstos poseen para desarrollaran el trabajo con los miembros de la escuela, exponer los objetivos esperados del asesoramiento y las acciones que se desarrollarán a lo largo del proceso. Evidentemente que estos procedimientos tienen variaciones dependiendo de la duración de la asistencia.

Realizada la toma de contacto con los miembros de la escuela, comienza la siguiente fase que es el **desarrollo del asesoramiento**, donde en primer lugar es muy

recomendable que, independientemente de la duración de la asistencia, se aplique alguna acción diagnóstica, que permita establecer las bases sobre las cuales se va a trabajar. La aplicación de acciones de la propuesta de trabajo o plan de mejora, si así fuera el caso, es el momento central de esta etapa. Como ya se ha mencionado, la gran mayoría de asistencias se realizan sobre el área de gestión pedagógica, por lo tanto es con los docentes con quien se centra el trabajo de los asesores, y especialmente en aquellas áreas que son medidas por la pruebas nacionales de la calidad de la educación. Esta situación condiciona, en parte, el estilo de asesoramiento que se desarrolla en las escuelas, ya que es común encontrar asistencias donde la mayor parte del trabajo de las ATE lo realizan a distancia (online), se envía el material para que los docentes lo apliquen en las aulas y los asesores hacen visitas a las escuelas para verificar que se cumple con el trabajo estipulado. También, es común que las ATE trabajen en torno a la confección y aplicación de instrumentos de evaluación a través de plataformas en internet, donde, supuestamente los resultados de estas evaluaciones sirven de retroalimentación a la escuela y, en especial a los profesores de las áreas evaluadas para conocer el nivel de los estudiantes y los ámbitos deficitarios en los cuales se debería poner atención para mejorar, pero se observa que esta retroalimentación no es del todo eficaz o en ocasiones no se realiza, ya que se deja en manos de las escuelas realizar este trabajo de feedback.

La fase final, de **retirada de la ATE**, que debería incluir procedimientos de evaluación del proceso, verificar si los objetivos propuestos se cumplieron e indagar en los cambios generados en la escuela y en particular en los estamentos o áreas donde se trabajó con apoyo externo. Esta parte de la retirada al parecer no se contempla entre las acciones de las ATE, al menos formalmente. La evaluación del trabajo de las ATE queda en manos del director de la escuela quien es el encargado de hacerlo a través del sistema implementado por el Ministerio de Educación. También en esta etapa, debe contener acciones tendientes a verificar si se instalaron nuevas prácticas en las escuelas, está claro que dependerá de la duración del proceso, aunque en este estudio el 75,3% de los docentes indican que el asesoramiento tuvo una duración de más de 1 año, la institucionalización de los cambios es una tarea que se debe abordar en forma conjunta entre asesores y escuela, ya que de no trabajar en esta línea, los cambios y las mejoras, de haber ocurrido, se desvanecen una vez retirado el asesoramiento.

Respecto del impacto de las ATE en las escuelas, se observa que no se producen grandes cambios en las escuelas como producto del asesoramiento, al menos no son profundos, es decir, no afectan a la totalidad de la organización y, a nivel individual, no cambian las creencias y enfoques de la enseñanza en el los docentes, los cambios que se visualizan son de carácter superficial, que podríamos denominar de carácter **instrumental**, por ejemplo la introducción de las TIC en las salas de clase o en algunas prácticas pedagógicas, utilización de las planificaciones que entregan las ATE a los docentes y que son diferentes a las utilizadas por la escuela, pero donde los profesores no han participado en su elaboración.

Objetivo específico n°1: Analizar, desde la percepción de los docentes y directivos, los cambios en la escuela producto del asesoramiento de las ATE.

Como ya se apuntó en el párrafo anterior, los cambios en las escuelas se pueden clasificar de tipo superficial e instrumental. Desde este punto de vista, los factores que intervienen en la percepción de los cambios tienen características ambientales, organizacionales, relacionadas con la escuela y los que podríamos denominar internos y, hablaremos de factores externos para referirnos a los cambios impulsados por las ATE. En este sentido, encontramos que los docentes perciben pocos cambios a nivel organizacional e individual. Teniendo en cuenta que la percepción de los docente se refiere a: “un proceso mediante el cual, los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente” (Robbins, 1998, p. 90).

De los cambios que se visualizan en el plano organizacional, estos tienen relación con elementos puntuales, que no son necesariamente nuevas formas de gestionar o de organizar el centro, se pueden encontrar cambios como la implementación de sistemas de evaluación externa para las áreas que son medidas por el SIMCE, adoptar una nueva forma de planificación de las prácticas educativas, que en la mayoría de los casos es aplicar planificaciones entregadas por las entidades asesoras, otra área que se podría considerar como un cambio es la inclusión de las TIC en las salas de clases, entre otras **acciones** de este tipo, que como se ve están dirigidas y pensadas en las prácticas pedagógicas y tienen un carácter instrumental. Hay muy pocos cambios de tipo cultural en las organizaciones como pudiera ser el liderazgo del director, revisión y análisis del proyecto educativo institucional, así también, no se

observan cambios de tipo estructural, como generar más espacios para la reflexión pedagógica de los docentes, para implementar experiencias interdisciplinarias, para impulsar el trabajo en equipo, entre otras.

En el ámbito individual, los cambios que perciben los docentes tienen relación con elementos prácticos, no se aprecian cambios más profundos como nuevas concepciones de la enseñanza producto de acciones dirigidas a la reflexión pedagógica, por lo tanto las modificaciones de las prácticas de aula son producto de la introducción de instrumentos por parte de la ATE, los que ya hemos enunciado en párrafos anteriores. Al parecer, las instituciones asesoras no tienen en cuenta los componentes culturales de las escuelas al momento de iniciar la asistencia técnica, como ya se visualizó en el capítulo 1, la cultura organizacional de las escuelas y las subculturas (San Fabián, 2011) son un entramado complejo de relaciones, valores, hábitos y costumbres que las asesorías deben estudiar y conocer para trabajar y aportar al desarrollo organizacional de las escuelas (Gairín, 1996), por lo tanto ante todo, es preciso conocer la situación organizativa de la institución (Tomás, 2003) o el estadio organizativo de la escuela (Gairín, 1999, 2005) con el propósito de desarrollar un proceso de asesoramiento contextualizado y acorde a la situación de la escuela. Es así, como el éxito de las innovaciones dependerá de la capacidad de comprensión que tengan los docentes de los cambios que se pretenden realizar y se debe buscar impactar en las experiencias, emociones, creencias e ideas de los profesores (Hargreaves et al., 2001).

Objetivo específico n°2: Analizar los modelos de asesoramiento como factores condicionantes de la percepción del cambio en las escuelas.

De acuerdo a la revisión de la teoría, realizada en el capítulo 2, se pueden encontrar diferentes tipologías de modelos de asesoramiento (Arencibia, 1998; Domingo-Segovia, 2010; Domínguez; 2010; Guarro, 2005; Imbernón; 2007; Nieto, 2001; Rodríguez, 1996) que se sitúan entre dos polos: el de intervención y colaboración (Murillo-Estepa, 1997). Teniendo en consideración las aportaciones de los diferentes autores, para este estudio, se definieron tres tipologías de modelos de asesoramiento: Intervencionista, modelos de colaboración y modelos de facilitación, los cuales sirven como una forma de caracterizar las prácticas de las ATE y, de esta forma compararlos entre ellos. En este sentido, se observó que, en general, en las asistencias técnicas predominan las

características de los modelos de intervención, aunque también se aprecian, en algunos casos, rasgos de las otras dos tipologías de modelos.

Ahora bien, ¿cómo influyen estos modelos en los cambios en las escuelas? Los distintos tipos de análisis que se realizaron indican que los modelos de tipo colaboracionista y el de facilitación pueden tener mayor influencia en la posibilidad de generar cambios en las escuelas. Estos tipos de modelos dan importancia a generar un intercambio de ideas entre docentes y asesores, entendiendo que la escuela es poseedora de un conocimiento que es pertinente y contextualizado y, a partir de esta base el asesoramiento construye en conjunto con la escuela las acciones de mejora. Lo importante no es la propuesta de asesoramiento o el plan de mejora, sino que las relaciones, el conocimiento, las ideas y el desarrollo de competencias en docente y directivos, esto va en la línea de los planteamientos de cambio que formulan Hargreaves y Shirley (2012) en su perspectiva de la cuarta vía del cambio, donde los miembros de las escuelas son el centro y los impulsores de la mejora escolar. Sin embargo, se aprecia que el trabajo de las ATE se sitúa más en los modelos intervencionistas, 57,7% de los docentes indica que la asistencia técnica que trabajó en su escuela tiene características de este tipo de modelo, donde las acciones que se implementan se dirigen a instaurar una forma de trabajar que, en teoría, debería tener resultados positivos en los resultados académicos de los estudiantes. Algunas de estas acciones ya se han comentado en párrafos anteriores, el foco son los alumnos y la labor del profesor es instrumental para que la ATE aplique las acciones en los estudiantes, este tipo de trabajo no permite el desarrollo profesional del docente, entendido como el aprendizaje constante a través de acciones de capacitación que permitan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias pedagógicas del profesor.

A pesar de lo expuesto y, de acuerdo a los análisis de la entrevistas, también se percibe cierta valoración positiva ante este tipo de modelo de la ATE por parte de los docentes, lo cual se explica porque permiten alivianar la excesiva carga de trabajo de los docentes. Por lo tanto, lo que viene a hacer este tipo de modelo de trabajo es cubrir una necesidad que los distintos tipos de administraciones no han podido gestionar, por esto surge cierta contradicción respecto de la valoración positiva de un tipo de ATE que es intervencionista.

En el asesoramiento, el **rol de los asesores** es clave para desarrollar un proceso que sea bien recibido por los miembros de las escuelas. Más allá de la clasificación que se realizó del rol en este estudio, los asesores deben tener la capacidad de adaptar sus actuaciones dependiendo del contexto y las condiciones a las que se enfrente. Aparecen como factores importantes a considerar respecto del papel del agente externo: **i) las actitudes**, que se refieren a los aspectos propios de la personalidad y que se traducen en un conjunto de comportamientos, gestos desafiantes o de confianza, la demostración de respeto, tiene influencia directa sobre las emociones y acciones de rechazo sobre el proceso de asesoramiento y símbolos que utiliza frente a los docentes; **ii) La comunicación**, que en esta situación nos referimos como la forma en que se establece la relación entre asesor y asesorados, en la que intervienen los sistemas utilizados en las distintas etapas del asesoramiento, el acercamiento, la planificación, la aplicación (formación) y evaluación del proceso de asesoramiento y, son significativos los símbolos utilizados por el asesor y los significados que los asesorados le dan a éstos. Desde la perspectiva del comportamiento organizacional (Robbins y Judge, 2013) las actitudes y la comunicación al interior de las organizaciones es fundamental, lo cual se puede trasladar y aplicar al trabajo que desarrolla el asesor con los docentes. Aquí se ha podido visualizar que el asesor juega un papel fundamental para provocar actitudes de aceptación por parte de los asesorados hacia el planteamiento de la ATE, por lo tanto las asistencias técnicas deberán preocuparse por establecer acciones formativas para los asesores que englobe lo técnico y lo actitudinal.

Objetivo específico n°3: Verificar la existencia de diferencias en la percepción de cambios en las escuelas según la dependencia administrativa y las variables de perfil de los docentes.

La dependencia administrativa de las escuelas parece influir en el desarrollo del asesoramiento y en los cambios ocurridos en las escuelas. Esto se evidencia en la valoración que hacen docentes de los centros escolares de los tipos de administración, Municipal y Particular Subvencionado (PS), donde se observa una mejor valoración de las ATE en los colegios PS. En el caso de los centros de administración municipal, es posible que la menor valoración se deba a que, en general, los administradores comunales de educación contratan una misma ATE para todos los colegios de la comuna o ciudad, elemento que atenta contra la autonomía y el contexto de cada uno.

Aquí las mayores críticas del proceso se dan por la imposición de una ATE sin la consulta previa a los miembros de las escuelas, observándose una fuerte resistencia al asesoramiento. Esto también es gatillado porque las entidades de asistencia técnica, no establecen diferencias entre las escuelas de la comuna en la que trabajan, implementando el mismo plan de trabajo en todos los centros. Del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas se destaca que los docentes del sistema municipal, en general, no ven ventajas de trabajar con una ATE y manifiestan en repetidas ocasiones que el fin de estas entidades es el lucro. En el caso de los docentes de las escuelas PS indican que las ventajas de las ATE están en la ayuda en la preparación de planificaciones y de instrumentos de evaluación, como ya se apuntó en otro lugar, principalmente en alivianar el trabajo de los profesores. En ambas tipos de escuela, hay un reclamo constante respecto de mayor apoyo y de estrategias para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Respecto del perfil, se visualiza que los docentes jóvenes y con menor experiencia tienen mejor valoración de las ATE que los docentes mayores. Esto se observa que al revisar las valoraciones respecto de los docentes que han indicado que si hubo algún tipo de impacto de las ATE en las distintas áreas evaluadas de las escuelas, se observa que en cada una de las áreas más del 50% de los que indican que si son profesores jóvenes. Aquí se plantea que los factores que pueden gatillar esta diferencia en la valoración pueden estar relacionados con las **experiencias negativas** de los docentes mayores con otras ATE que los predispone a una resistencia a nuevas propuestas de apoyo externo. En cambio, los docentes jóvenes están con una disposición distinta, con una apertura al aprendizaje y en muy pocos casos han trabajado con entidades de apoyo externo.

Objetivo específico n°4: Conocer los factores que influyen en la sostenibilidad de los cambios.

Un aspecto clave en los procesos de cambio, mejora e innovación de las escuelas es la sostenibilidad. En este estudio se evidenció que las ATE no suelen implementar acciones tendientes a la institucionalización, evidentemente que la duración de un asesoramiento es un factor importante a considerar, sin embargo, teniendo en cuenta que un gran porcentaje de docentes indican que las asesorías tuvieron una duración de más de un año, es pertinente indicar que no se trabaja para la sostenibilidad.

De los factores que influyen en la sostenibilidad, como ya mencionamos es **la duración** del asesoramiento tiene relación directa con la sostenibilidad, en este sentido los procesos de apoyo largos tienen más opciones de dejar instalados los cambios en las escuelas. Un segundo factor en importancia es el **rol de los asesores**, que incluye aspectos de tipo intelectuales y actitudinales, en particular se observa que los roles clasificados como de colaboración y de facilitación adquieren relevancia en la sostenibilidad. Estos tipos de rol de los agentes de apoyo externo tienden a impulsar un trabajo colaborativo entre asesor – docente y entre los docentes, aspecto que en la literatura se demostrado como significativo para el desarrollo profesional de los docentes, entendiendo este como una experiencia de aprendizaje para todos los involucrados (Guskey, 2000). Así mismo, estos roles podrían generar cambios más profundos en los profesores, como las concepciones respecto del procesos de enseñanza – aprendizaje (Lieberman, 1995, Guskey, 2000) propiciando la reflexión pedagógica y la autoevaluación de los docentes. En menor medida, aparecen los **modelos de asesoramiento** y el **tipo de asesoramiento**, como factores que propician la sostenibilidad de los cambios. Respecto de los modelos, ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones que predomina el clasificado como intervencionista en los procesos de asistencia técnica, este sería un factor que inhibe la institucionalización de cambios, ya que el tipo de acciones que se implementan van en la línea de la aplicación e instauración con muy poca participación de los integrantes de las escuelas en la elaboración de los materiales utilizados. Por contrapartida, los modelos clasificados como de colaboración y facilitación, tienen mayores posibilidades de propiciar la sostenibilidad de los cambios ocurridos en las escuelas. La implementación de acciones dirigidas al desarrollo de competencias en los docentes cumplirá con el propósito de generar las condiciones para la escuela sea el motor de su propio cambio y mejora (Bolívar, 1998, 2000).

Del análisis de las entrevistas se observó que los directivos atribuyen una responsabilidad compartida en la institucionalización de los cambios. Por un lado, la gestión de los directivos en generar las condiciones para que los docentes puedan internalizar nuevas formas de trabajar con los estudiantes y entre los propios profesores, que permita crear una cultura de cambio, aunque también atribuyen un papel importante a la disposición de los docentes para conocer y aprender nuevas prácticas pedagógicas. Por otro lado, la pertinencia de las acciones que implementa la ATE deben ser acordes

con los requerimientos de la escuela, esto es fundamental, en primer lugar para la aceptación por parte de los miembros del centro escolar y en segundo para la internalización en las prácticas organizacionales.

Objetivo específico n°5: Definir y delimitar las barreras y facilitadores del asesoramiento externo a las escuelas.

En las conclusiones que se han presentado en los párrafos anteriores, ya se han avanzado algunas barreras y facilitadores del asesoramiento en las escuelas. Podemos situar su origen en el propio centro y en las entidades que prestan el apoyo externo. La mayoría de las categorías que exponemos a continuación pueden ser definidas como facilitadores y barreras dependiendo de las características que adquieran y en las condiciones que se presenten. Por lo tanto la exposición se hará de forma conjunta (facilitadores y barreras) y en la descripción se hará la delimitación de cada uno, y con el objeto de no redundar y ser repetitivos, no se abordaran temas que ya se han presentado en objetivos anteriores.

Los diferentes análisis muestran que **la disposición de los docentes**, que la entenderemos como la intención de comportarse de cierto modo hacia el apoyo externo. Lo interesante es analizar qué provoca una disposición negativa o positiva en los profesores, aquí encontramos dos dimensiones: Interna y externa. La dimensión interna está relacionada con las condiciones estructurales, organizacionales y ambientales de la escuela para desarrollar un proceso de asesoramiento. En este sentido encontramos que en muchos casos, los docentes sienten que previo al desarrollo de la asistencia se deben mejorar algunas condiciones laborales de los profesores. Así mismo, en el plano estructural, generar los **tiempos y espacios específicos** para las reuniones o capacitaciones previstas por los asesores, que se cuente con los recursos materiales necesarios y pertinentes para la correcta ejecución de la asistencia técnica, ya sea provista por la escuela o por la ATE. En el aspecto organizacional, se evidencia que es necesario que los directivos asuman un **liderazgo claro y eficiente** del proceso de asesoramiento, que se involucren, como también que generen un ambiente, un clima organizacional donde profesores, directivos y asesores confluyan en acciones de trabajo colaborativas y se genere conocimiento de forma compartida y con una visión sistémica del proceso de mejora y cambio.

Respecto de la dimensión externa que influye en la disposición de los docentes, aparecen las **características de la ATE y las actitudes de los asesores**. Es importante considerar que en la fase de contacto de la asesoría con la escuela es clave para el desarrollo del asesoramiento, en este sentido cobra importancia que la planificación de esta etapa sea precisa, con acciones tendientes a trabajar con los asesorados para establecer relaciones profesionales, académicas y afectivas, que provoquen reacciones y actitudes positivas frente al apoyo externo, recordando que los tres componentes de las actitudes de los trabajadores en las organizaciones son de tipo cognitivo, afectivo y de comportamiento (Robbins y Judge, 2013). Por lo tanto se debe tener en cuenta lo que piensan los docentes de las ATE (componente cognitivo) que está condicionado por las experiencias previas y la opinión pública, lo que sienten (componente afectivo) los profesores respecto de las relaciones establecidas y del trato que reciben por parte de los asesores y, si la participación es activa o no (componente de comportamiento) en el proceso de asistencia técnica.

De lo anterior se desprende un aspecto importante y que no ha sido abordado en profundidad en los estudios respecto del asesoramiento en Chile, y tiene que ver con la formación de los asesores y las competencias que deben tener para desarrollar esta tarea. Quién asesora, cómo debe hacerlo y bajo qué condiciones se puede hablar de un buen o mal asesor, son cuestiones que se deben abordar, tanto desde el Ministerio de Educación, como de las propias entidades asesoras.

La **duración del asesoramiento** aparece como un factor central, donde las asistencias de larga duración tienen más posibilidades de generar cambios en las escuelas. En las entrevistas no se aprecia con claridad este tema. Aparecen planteamientos relacionados que se dirigen a un tipo de asesoramiento que tenga la suficiente flexibilidad para adecuar la duración del proceso a la disponibilidad de la escuela, algunos entrevistados plantean que es necesaria una ATE, pero no todo el tiempo, ya que hay dinámicas y procesos internos que necesitan trabajarse de forma autónoma, así también, el tiempo en una institución de este tipo es escaso y el trabajo abundante. En este sentido, se debería encontrar una fórmula que permita mantener un asesoramiento de larga duración, pero con una planificación donde se integren las tareas administrativas de cada escuela, esto implicaría trabajar con objetivos a largo plazo.

Aquí, es preciso abordar el tema de los objetivos y las motivaciones de las escuelas para trabajar con una ATE.

Conclusiones de tipo general

Respecto de la motivación para contratar un apoyo externo radica en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, específicamente aumentar los puntajes en la prueba SIMCE en las áreas que esta evaluación mide y, que evidentemente, se transforma en el principal objetivo de las ATE, lo cual se puede observar en una revisión de las ofertas que realizan. Por lo tanto, se produce una visión de tipo reduccionista y con un claro énfasis técnico de la forma de abordar la calidad de la educación, donde abundan las ofertas de sistemas sofisticados de evaluación, con aplicaciones de pruebas externas a través de plataformas en internet, con entrega de resultados on-line, con la creencia que el sólo hecho de aplicar pruebas de este tipo permite generar actitudes de reflexión y autoevaluación en los docentes, que los impulsará a cambiar la forma de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así también, como ya apuntamos en conclusiones anteriores, es común encontrar entre los servicios de asistencia, propuestas donde se entregan materiales pre elaborados, a prueba de contextos y escuelas, con la promesa de mejorar el rendimiento de los estudiantes, pasando por alto el desarrollo profesional de los docentes.

Una problemática que ven los directores que les impide acceder a un tipo de asesoramiento que abarque las diferentes áreas de las escuelas, es el alto costo económico de las ATE que ofrecen servicios de tipo integral, lo que se evidencia en el bajo número de contratos de este tipo de asistencia.

Respecto de la responsabilidad de la administración educativa (MINEDUC), posiblemente será necesario realizar una revisión constante de las condiciones y regulaciones contenidas en el registro ATE para verificar que, tanto las asistencias técnicas que ya están ofreciendo servicios de asesoramiento como las que ingresan al registro, cumplan con los estándares de calidad, para que una estrategia tan importante no se traduzca solamente en una forma de hacer negocio y lucrar con los dineros públicos destinados a los estudiantes de menores recursos. Así mismo, es indispensable que se busquen los mecanismos para que los servicios de apoyo externo lleguen a los

sectores más apartados del país contribuyendo a la calidad y la equidad de todo el sistema educativo chileno.

Capítulo 8. Limitaciones y propuestas.

8.1. Limitaciones del estudio.

El desarrollo de un estudio de este tipo no está exento de problemáticas y dificultades que condicionan el proceso de investigación, que obligan al investigador a reformular la planificación inicial, a cambiar de perspectivas y tomar decisiones complicadas respecto de diferentes situaciones, también mediadas por cuestiones de tipo personal que limitan el progreso ideal, tal como se había pensado al inicio de la investigación. En este sentido, las limitaciones de estrictamente ligadas al estudio tienen que ver con los aspectos metodológicos. En el caso de este estudio, una de las limitaciones principales tiene que ver con la dificultad de confeccionar la muestra para aplicar instrumentos, aunque se utilizaron diferentes medios para facilitar la participación de los informantes seleccionados, finalmente fue necesario desplazarse a Chile y contactar con las escuela y aplicar personalmente el cuestionario y las entrevistas. Evidentemente que las restricciones económicas que esto conlleva significó que el tiempo de recolección fuera reducido, lo cual finalmente implicó que la muestra llegara a los 162 cuestionarios contestados. Otra condicionante tiene relación con la rotación de los profesores en las escuelas, esto significó que docentes que habían participado de asesoramiento en determinadas escuelas habían sido trasladados de escuelas, despedidos o habían renunciado al puesto de trabajo, por lo tanto esto hacía disminuir la cantidad de docentes a contestar de acuerdo a la planificación inicial.

8.2. Recomendaciones y desarrollo posteriores.

La inclusión de las asistencias técnicas educativa en la política escolar del país significó la masificación de un fenómeno que estaba restringido a un grupo reducido de escuelas, lo que abrió un heterogéneo mercado de instituciones y ofertas de servicios, donde las escuelas disponen de recursos económicos, entregados por el Estado, para generar planes de mejoramiento y contratar las ATE que estimen convenientes. Esto evidencia

la tendencia a la descentralización administrativa del sistema y la entrega de mayor autonomía a las escuelas para gestionar recursos y el currículum.

Desde la entrada en vigencia de la Ley SEP en el año 2008, el volumen de ATE en el mercado ha ido creciendo de forma exponencial, así también los contratos de servicios desde el año de entrada en vigencia de la ley suman más de seis mil hasta el año 2014, también la inversión económica da muestra de la importancia que adquirió este mercado en el sistema chileno, donde los datos disponibles indican que en poco más de dos años se contabiliza una inversión superior a los treinta millones de dólares (Bellei et al., 2010), la reciente revisión realizada por Asesorías para el Desarrollo (2015), que toman para el análisis el año 2013, muestran que durante ese año las escuelas invirtieron más de trece millones de dólares.

Demostrada la importancia del sistema de asesoramiento externo en Chile, surge la necesidad de contar con revisiones y evaluaciones que permitan analizar este fenómeno con el propósito de aportar con conocimientos que permitan ajustar los mecanismos de asesoramiento y visualizar el aporte que esta estrategia está haciendo a las escuelas. En este sentido y, a modo de propuesta en el plano de la investigación del asesoramiento en el contexto chileno, resulta necesario ampliar el ámbito de estudio que permita abarcar la máxima cantidad de factores que intervienen en el proceso con el propósito de dar cuenta de que se trata de un tipo de apoyo sistémico, que abarca la totalidad de la organización. Así mismo resulta necesario impulsar estudios que verifiquen el impacto de las ATE en las escuelas, que permitan analizar la transferencia de los aprendizajes adquiridos por los docentes durante el asesoramiento a sus prácticas pedagógicas.

Desde el punto de vista de las ATE, es preciso que revisen sus propuestas de asesoramiento y tiendan a generar un proceso de asesoramiento de tipo integral, participativo y con acciones que impulsen el trabajo colaborativo entre los docentes, desarrollo de competencias profesionales, y una cultura organizacional abierta al cambio y las innovaciones. Indudablemente que es un trabajo complicado, ya que las presiones de las escuelas y por consiguiente de los docentes por preparar a los estudiantes para rendir en las pruebas nacionales, es un impedimento importante, ante esto los objetivos de mejora que se propongan deben ser a largo plazo.

Otro elemento importante que las ATE deben incluir como uno procedimiento central, es la participación activa de los docentes en la planificación del asesoramiento, en la elaboración de materiales e instrumentos de evaluación y en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas detectados. Por otro lado, es apremiante que las entidades asesoras incorporen acciones tendientes a generar la sostenibilidad de los cambios, ya que hasta el momento la inversión de las escuelas en asesoramiento finalmente se pierde si no se institucionalizan las mejoras. No se trata de darle menor importancia a los aprendizajes de los alumnos, si en definitiva este es el propósito final, sino que de generar las condiciones para que la propia escuela sea la generadora y responsable de esta mejora. Las acciones concretas que pueden aportar a este trabajo pueden ser:

En las escuelas:

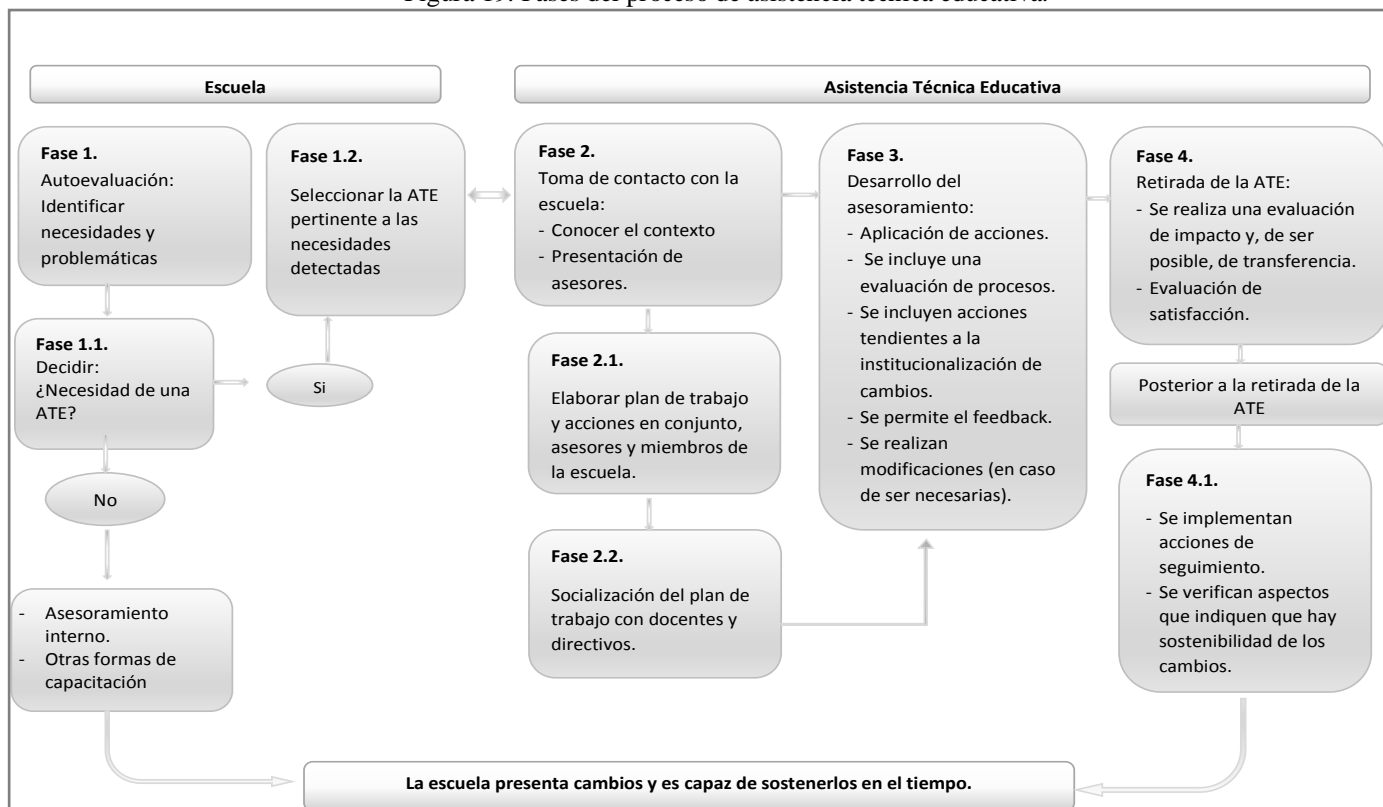
- Realizar un análisis previo al asesoramiento, de la situación de la escuela y las necesidades de apoyo externo.
- Mayor participación de los docentes en la toma de decisiones respecto del apoyo externo: nadie más que los propios profesores son conscientes de las necesidades de formación y de las problemáticas que se dan en las aulas.
- Directivos con capacidad de adaptar los estilos de liderazgo de acuerdo a las situaciones de las escuelas.
- Construir o revisar el proyecto educativo institucional de manera participativa donde se dé cabida a la generación de innovaciones por parte de los docentes.
- Generar las condiciones organizacionales para crear o fortalecer **comunidades de práctica profesional** entre los docentes (COP) como una estrategia de aprendizaje colaborativo.
- Mejorar o crear las condiciones de infraestructura y tecnológica para la incorporación de las TIC como un instrumento para el desarrollo profesional de los docentes y la generación de conocimiento de forma colaborativa.
- Resguardar que la rotación de los docentes sea mínima para evitar que se perjudiquen los procesos de cambio y mejora producto de la salida de docentes formados en la escuela.

Por parte de la ATE:

- Conocer el contexto y aplicar un diagnóstico previo al desarrollo del asesoramiento.
- Dependiendo de la estructura de la ATE, seleccionar los asesores pertinentes para las necesidades y problemáticas sobre las que se va a trabajar.
- Realizar una toma de contacto, poniendo énfasis en provocar reacciones positivas en los docentes respecto del asesoramiento.
- El apoyo externo centrado en la formación continua de los docentes: **Trabajar con los docentes** para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y no utilizar a los docentes para aplicar formulas y métodos en las aulas que no provocan cambios en las concepciones de aprendizaje de los profesores.
- Formación continua centrada en desarrollar o fortalecer competencias en los profesores.
- Proponer un proyecto con una planificación y objetivos claros, pero a la vez flexible, que permite realizar ajustes durante el proceso de acuerdo a las situaciones o nuevas exigencias de la escuela.
- Desarrollar acciones de retroalimentación de forma constante con los docentes y directivos.

Teniendo como base estos planteamientos, la teoría revisada, los datos analizados y las conclusiones del estudio, se plantean las fases que debe seguir un proceso de asesoramiento a la escuela. Este está compuesto por cuatro fases, la primera corresponde ser desarrollada por la escuela y está compuesta por dos sub-fases. Las etapas dos, tres y cuatro corresponden ser desarrolladas o dirigidas por la ATE, la fase dos está compuesta de dos sub-fases y la etapa cuatro de una sub-fase (véase Figura 19. Fases del proceso de asistencia técnica educativa.).

Figura 19. Fases del proceso de asistencia técnica educativa.



Fuente: elaboración propia.

En esta secuencia de pasos de un proceso de asistencia técnica educativa, se incluye a la escuela en una primera etapa, a diferencia de lo que se ha visto en la literatura donde las fases del asesoramiento hacen referencia de forma exclusiva a la ATE. La propuesta que se presenta, pretende ser una síntesis de las conclusiones y una invitación para las escuelas y entidades que ofrecen asistencia técnica, para guiar un proceso de asesoramiento constructivo, participativo y eficaz en el logro de los objetivos propuestos. A continuación se describen las fases del modelo:

Fase 1: Los directivos de la escuela desarrollan procedimientos dirigidos a conocer las necesidades y problemáticas que pueda presentar la comunidad educativa, levantando información desde los diferentes estamentos (profesores, estudiantes, padres y madres) con el objetivo de tener una visión global del centro educativo, Los datos son tratados y sistematizados y, los resultados son compartidos con la comunidad educativa.

Fase 1.1: Una vez se han compartido los resultados, se crean comisiones con representantes de los diferentes estamentos con el objetivo de debatir respecto de la necesidad de requerir un apoyo externo que permita dar solución a los problemas

presentados. En caso de que la decisión sea negativa, se evalúa la posibilidad de generar acciones de asesoramiento interno o con otros tipos de formación.

Fase 1.2: En esta fase, los directivos o las personas designadas para esta tarea, buscan las asistencias técnicas pertinentes para abordar las temáticas relacionadas con las problemáticas y necesidades que presenta la escuela. Una vez seleccionadas distintas opciones de entidades de apoyo externo, se invita a las diferentes ATE a presentar las propuestas de asesoramiento a los estamentos de la escuela que recibirán la asistencia técnica. Posteriormente, directivos y representantes de los estamentos que serán asesorados deciden en forma conjunta la ATE que presenta la propuesta de trabajo más pertinente.

Fase 2: Desde esta fase la ATE seleccionada para desarrollar el asesoramiento es la principal responsable del proceso. La toma de contacto con la escuela es un momento de especial importancia, ya que es donde pueden surgir las resistencias más difíciles de sobrellevar durante la asistencia técnica. Por el contrario, si los asesores realizan un trabajo de negociación y de “convencimiento” respecto del trabajo que realizarán, las barreras se disipan y se habla de facilitadores del asesoramiento. En esta fase de toma de contacto, los asesores aplican acciones diagnósticas relacionadas con la temática y las problemáticas sobre las que trabajarán.

Fase 2.1: Situados en la etapa de toma de contacto y, una vez aplicado el diagnóstico, comienza la fase de elaboración del plan de trabajo, donde los asesores generaran acciones tendientes a fomentar la participación de los asesorados en la planificación y elaboración del plan de trabajo. La ATE puede tener pre establecido un plan, pero debe ser suficientemente flexible como para modificarlo de acuerdo al contexto donde se trabajará y a las indicaciones que hagan los asesorados.

Fase 2.2: Una vez que se ha confeccionado el plan de trabajo, este es socializado con la comunidad educativa o con los estamentos que recibirán el asesoramiento.

Fase 3: En esta fase se aplican las acciones de asesoramiento y formación de acuerdo al plan de trabajo confeccionado en la etapa anterior. Es importante que, durante el desarrollo de esta fase se incluyan acciones dirigidas a la institucionalización de los cambios y mejoras, una forma de promover la institucionalización es que el asesoramiento debe tener componentes teóricos y prácticos, donde los asesorados

visualicen y apliquen en la práctica los aprendizajes derivados del proceso de asistencia, con el correspondiente soporte de los asesores y la retroalimentación constante entre asesor y asesorado. La institucionalización requerirá de una planificación por parte de la ATE. También se incluyen en esta fase acciones de evaluación de proceso, las que permitirán observar los posibles desajustes en la aplicación del plan de mejora, así como agregar o quitar elementos de acuerdo a nuevas necesidades que aparecen en el transcurso del desarrollo del asesoramiento. Esta evaluación e proceso dependerá de la duración estimada de la asistencia técnica.

Fase 4: En la fase cuatro, denominada retirada de la ATE, se realiza una evaluación de impacto y, de ser posible, una evaluación de transferencia de los aprendizajes. Si bien, este sería formalmente el punto final del asesoramiento, es recomendable que la ATE implemente acciones de seguimiento de manera temporal, con visitas a la escuela con el fin de observar si se mantienen los cambios y se aplican los aprendizajes adquiridos durante el asesoramiento. Además, es posible contemplar la aplicación de acciones esporádicas que permitan conocer facilitadores y barreras o problemáticas con las que se van en encontrando los asesorados en la aplicación de los aprendizajes, con esto, la ATE puede aplicar algún tipo de acción remedial con el objetivo de que los cambios se mantengan en el tiempo. Así también, la entidad asesora puede recoger información que le permita introducir cambios en el modelo de asesoramiento que utiliza, lo cual le permitirá ofrecer un servicio de mayor calidad en futuros asesoramientos.

Los elementos considerados en esta propuesta son susceptibles de ser modificados de acuerdo a la realidad de cada escuela. También, es posible encontrar organizaciones que no posean las capacidades para aplicar las acciones de la primera etapa y requieran de una ATE para desarrollar todo el proceso de detección de necesidades. Así también, como ocurre en las escuelas que participaron de este estudio, hay centros educativos donde la asistencia técnica es instaurada desde la administración, en estas circunstancias será la responsabilidad de la ATE generar las condiciones para que el asesoramiento sea participativo, significativo para los miembros de la escuela y eficaz en el logro de los objetivos.

PARTE V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bibliografía.

- Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Santiago de Chile: publicación de las Naciones Unidas.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). On Sustainability of Project Innovations as Systemic Change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. doi:10.1207/S1532768XJEPC1401_01
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar / Manuel Álvarez*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Arencibia, J. S. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*.
- Armengol, C. (1999). *La Cultura organizacional en els centres educatius de primària*. (tesis doctoral). Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultada de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Asesorías para el Desarrollo. (2014). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno: informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Santiago, Chile: Barrera, D., De la Fuente, L., Miño, M., Miranda, N., Román, S., Raczynski, D.
- Arroyo, G. C., González, A. F., & Cruz, M. del Á. V. (2014, December 12). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Baldwin, T. y Ford, J. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona...[et al.] : Paidós...[et al.].
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, 1-48.
- Bartholomew, D., Steele F., Moustaki, I. & Galbraith, J. (2008). *Analysis of multivariate social science data*. Boca Ratón. Tylor and Francis Group.
- Bécue, M., Lebart, L., y Rajadell, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Analysis*, (55), 7-22.
- Bellei, C. Osses, A. y Valenzuela, J. (2007). *Experiencias Internacionales de Asistencia Técnica Educativa*. Chile. Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Estudios.

- Bellei, C. Raczynski, D. Valenzuela, J. Sotomayor, C. Osses, A. y Salinas, D. (2010). ¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa? . En C. Bellei (Coord.). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* (pp. 10-30). Santiago. Chile. Ocho libros editores.
- Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, Osses, A. y Valenzuela, J. (Coord.). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia* (pp. 47-80). Santiago. Chile. Ocho libros editores.
- Bellei, C. Raczynski, D. y Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso. En C. Bellei (Coord.). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento escolar?* (pp. 31-76). Santiago. Chile. Ocho libros editores.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Baldwin, T. y Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. Grupo editorial Ceac.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona HORA S.A.
- Bolívar, A. (1999). El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos al a Innovación y Desarrollo Interno. *Enfoques Educativos*.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula, 26, 859–888.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47, 253–275.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* (Vol. 4).
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8–22. doi:10.1177/2345678906290531

- Budnik, J., Chávez, R., López, J., Rojo, J., Edmonson, R., y Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*. doi:10.1590/S0101-73302011000200004
- Burke, L. y Hutchins, H. (2008). A study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
<<http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1230>>
- Carretero, (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, número 001.
- Castro, J. Posada, y Galindo, M. (2000). *Estadística multivariante: análisis de correlaciones*. Salamanca : Amarú.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid : Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid : Síntesis.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. CEPPE (2010). *Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Informe Final preparado para la División de Educación General, Ministerio de Educación. Chile.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE. (2011). Estándares de calidad de programas de Asistencia Técnica Educativa. Recuperado de:
http://www.ciae.uchile.cl/publicaciones/estandares_calidad_FONDEF1038/
- Cerda, J., Vera, C., y Rada, G. (2013). [Odds ratio: theoretical and practical issues]. *Revista Médica de Chile*, 141(10), 1329–35.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks : SAGE.
- Coronel, J. (1996). *La Investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos: una perspectiva internacional*. Huelva : Universidad de Huelva.
- Creswell. J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston : Pearson,.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Taylor & Francis
- Domingo, J. (2005). Practices Advisory Educational Centers: A Review of the process

- model. *education policy analysis archives*, 13, 17. doi:10.14507/epaa.v13n17.2005
- Domingo-Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação & Sociedade*, 541–560.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 7, 9–40.
- Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid : Ra-Ma.
- Fernández, K. (2003). Análisis textual: Generación y aplicaciones, 5, 55–66.
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., ... Lagos, P. (2013a). «¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: El Cuestionario de Factores de Transferencia». *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 219-248.
- Feixas, M.; Fernández, A.; Lagos, P.; Quesada, C. y Sabaté, S. (2013b). «Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar 2015, vol. 51/1 81-107*.
- Fullan. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 6(1998), 1–14.
- Fullan. (2007). *Las Fuerzas del cambio, con creces*. Madrid : Akal,.
- Fullan, M. (2002a). *Las Fuerzas del cambio : explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid : Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona : Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. New York: RoutledgeFalmer. doi:10.4324/9780203165805
- Fullan, M. (2004). *Las Fuerzas del cambio: la continuación*. Tres Cantos, Madrid : Akal Ediciones.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. Ediciones La Muralla.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo. En Lorenzo, M. y otros (coord.) *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*.

- (pp. 47-91). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 031–85.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. En J. Bonals y M. Sánchez (Coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. (pp. 105 – 142). Barcelona. GRAÓ.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar 2011*, vol. 47/1 31-50.
- Gairín, J. y Castro, D. (2010, Eds.). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes*. FIDECAP.
- García, J. (2008) El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, año/vol. 12, número 001
Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/567/56712102/56712102.html>
- García-Huidobro, J. (2002) *Programa de las 900 Escuelas y Escuelas Críticas (Chile). Dos experiencias de discriminación positiva*. Disponible en:
http://info.worldbank.org/etools/docs/library/235965/D1_Programa_de_las_900_EcuelasCriticas.pdf
- García-Huidobro, J. y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990 – 1998. Visión de conjunto. En J. García-Huidobro (Ed). *La reforma educacional chilena*. (pp. 7-46). Madrid: Editorial Popular.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- Geertz, C. (1981). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1999). *La Tercera vía: la renovació de la socialdemocràcia*. Barcelona. Edicions 62.
- Gil, A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine Pub. Co.
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educativa*, 52, 31–67. doi:10.4151/07189729

- González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE*. Vol. 3, No. 1. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GonzalezG.pdf
- Goodson, I. Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61. doi:10.1177/0013161X05278180
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275.
- Guarro, A. y Hernández, V. (2002). El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido. *Educar* 30, 2002 121-138.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. California: Sage Publications.
- Guskey, T. (2002). «Does it make a difference?: Evaluating professional development». *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid : Prentice-Hall.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow : Pearson Education.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. In: Bergman, Manfred Max (ed.) *Advances in Mixed Methods Research*. London: Sage, pp. 22–36.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 89–100. doi:10.1007/s10833-009-9103-4
- Hargreaves, A. (2012). Singapore: the Fourth Way in action? *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 7–17. doi:10.1007/s10671-011-9125-6
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). *Learning to change:*

- Teaching beyond subjects and standards. Business Horizons*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43–58.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La Cuarta vía : el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34. doi:10.1177/0892020607085623
- Hernández, V. (2002). *Centros, Sistema de apoyo externo a los centros educativos*. (tesis doctoral). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de la Laguna.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Florida: Chapman & Hall/CRC,.
- Hodgson, N. (2012). “The Only Answer is Innovation ...”: Europe, Policy, and the Big Society. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 532–545. doi:10.1111/j.1467-9752.2012.00877.x
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>
- Insunza, J. (2009). La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile. *Santiago de Chile: OPECH, Universidad de Chile*.
- Irrarázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G. y Bogolasky, F. (2012). *Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jovell, A. (1995). *Análisis de regresión logística*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London, California, New Delhi: The SAGE Publications.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2a ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de las acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lebart, L., Salem, A., y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida : Milenio.

-
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. doi:10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*. doi:10.1177/0013161X98034002005
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387–423. doi:10.1177/0013161X11436268
- Ley N° 18.962/1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, de 10 de marzo de 1990.
- Ley N° 20.248/2008. Establece la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Diario oficial de la República de Chile, de 1 de febrero de 2008. Disponible en: <http://bcn.cl/1m1d6>
- Ley N° 20.370/2009. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, de 12 de septiembre de 2009.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591–596.
- Lloret, S., Ferreres, A. y Tomás, A. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada, *Revista Anales de Psicología*, 30 (3), 1151–1169.
- López, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. Marcelo y J. López.(Ed). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Madrid. Editorial Ariel
- López, J. (2003). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5(003): 139-155. *Universidad de Huelva*.
- López, J. (2009). Cambio sostenible en educación; ¿Qué lo hace posible? *Revista Irice*, 20. 49–61.
- López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. . *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1).

- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 9–28.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, M., Hernández, M., y Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Mendenhall, W., Beaver, R., y Beaver, B. (2002). *Introducción a la probabilidad y estadística*. México: International Thomson.
- Ministerio de Educación (2009). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos*. Chile. www.fonide.cl
- Ministerio de Educación. (2013). Cinco pasos para trabajar con ATE: Material de apoyo para el proceso de búsqueda, contratación e implementación de un servicio de Asesoría Técnica Educativa. Chile.
- Monereo, C. (2010). La Formación Del Profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178.
- Muijs, D. y Lindsay, G. (2008). «Where are we at?: An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development». *British Educational Research Journal*, 34 (2), 195-211.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01411920701532194>>
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1–22.
- 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. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2008)*, 6,(4).
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11–24.
- Murillo, F. (2011). Focos y tendencias del cambio y la mejora escolar en iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación. n.º 55*, pp. 19-24.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para

- impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Nieto, J. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación*, 311, 217–234.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. Recuperado de: <http://goo.gl/eVoFAM>
- Ordfield, G. (2000). Política educativa y equidad: Lecciones de un tercio de siglo de reformas educativas en Estados Unidos. En J. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi y L. Tyler. (Eds.). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Ortiz, I. y Cummins, M. (2012). *Desigualdad global. La distribución del ingreso en 141 países*. Nueva York. UNICEF.
- Pardo, A., Ruiz, M. y SanMartín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis
- Pascual, R., Auzmendi, E. y Villa, A. (1993). *El Liderazgo transformacional en los centros docentes: un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Bilbao : Mensajero.
- Pineda, P. (2000). «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, 27, 119-133.
- Pineda, P. Quesada, C. y Ciraso, M. (2011). *Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain*. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. DESUC. (2007). *Percepciones y opiniones sobre la supervisión MINEDUC: Una aproximación desde los actores de escuelas y liceos focalizados*. Informe final. Ministerio de Educación. Chile
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas : el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid : Morata.
- Prados, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos. *Profesorado, Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 4(2), 1–13.
- Puelles, M. (1993). Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades

- europas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1.
- Rambla, X., & Vrger, A. (2009). Pedagogising poverty alleviation: a discourse analysis of educational and social policies in Argentina and Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4). 463-477.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Robbins, T. y Judje, S. (2013). *Comportamiento organizacional* (15a ed.). Mexico: Pearson.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo The Representations of Educational Change. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 2, 23–46.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*.
- Rodríguez, M. (1996). *El Asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga : Aljibe.
- Rodríguez - Gómez, D. (2009). *Creación y gestión del conocimiento en organizaciones educativas: Barreras y facilitadores*. (tesis doctoral). Departamento de pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Romero, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento - Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Facultad de Educación - Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad complutense de madrid.
- Rubio, M. y Berlanga, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 5, núm. 2, 83-100. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice-Hall.
- San Fabián, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo : la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, pp. 41-60
- Sánchez, J., Tejero, B., Yurrebaso, A. y Lanero, A. (2006). Cultura organizacional: Desentrañando vericuetos. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 1, Número 3.
- Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(57). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- Schein, E. (1990) Cultura organizacional. En French, W. Bell, C. Zawacki, R.

- Desarrollo organizacional. Transformación y administración del cambio.* (107-119). México D. F. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Shirley, D. (2011). The Fourth Way of technology and change. *Journal of Educational Change*. doi:10.1007/s10833-011-9164-z
- Shirley, D., Fernández, M., Ossa Parra, M., Berger, A. & Borba, G. (2013). The Fourth Way of Leadership and Change in Latin America: Prospects for Chile, Colombia, and Brazil. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 5–27. doi:10.7764/PEL.50.2.2013.2
- Sireci, S. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5(4), 299-321.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata.
- Stes, A.; Clement, M. y Van Petegem, P. (2007). «The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact». *International Journal of Academic Development* [en línea], 12 (2), 99-109.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13601440701604898>>
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Supovitz, J. (2014). *Building a Lattice for School Leadership: The Top-to-Bottom Rethinking of leadership development in England and what it might mean for american education*.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. doi:10.1177/2345678906293042
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga. Ediciones Aljibe, S.L.
- Tejada Fernández, J. y Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- Tedesco, J. (s/f). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coord). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis : understanding concepts and applications*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Tomàs, M., Mas, A. y Jofre, G. (2008). ¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 47–59.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada “grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vaillant, D. (2011). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Velaz, y Vaillant , D. (Coord). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.(29-39). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Valls, J. (1999). Anàlisi estadística de dades textuales : disseny de l’entorn del software SPAD.T. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. *Systems thinker* (Vol. 9). Cambridge University Press. doi:10.2277/0521663636
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73–90.

PARTE VI. ANEXOS.

Capítulo Anexo 1.

*Cuestionario del funcionamiento e impacto de las Asistencias
Técnicas Educativas.*

Anexo 2.

Instrucciones para el juicio de expertos.

Anexo 3.

Protocolo de aplicación del cuestionario.

Anexo 4.

Guía de entrevistas semiestructurada.

Anexo 5.

Copia del correo electrónico a directores de escuelas.

Anexo 6.

*Copia de correo electrónico enviado a los jueces para la validación
del cuestionario.*

Anexo 7. CD.

Pruebas estadísticas.

Tablas léxicas del análisis de preguntas abiertas.

Anexo 1. Cuestionario.

CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO E IMPACTO DE LAS ASISTENCIAS TÉCNICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA.

Estimado/a Profesor/a,

Con motivo de mi investigación, que tiene como objetivo “analizar el proceso de asesoramiento que realizan las Asistencias Técnicas Educativas (ATE)”, le invito a participar respondiendo el Cuestionario sobre el Funcionamiento e Impacto de las Asistencias Técnicas Educativas en la Escuela. Este cuestionario se enmarca en mi tesis doctoral dirigida por los Drs. Joaquín Gairín y David Rodríguez, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La estructura del cuestionario está compuesta por tres apartados, *a) antecedentes*, *b) modelos de asesoramiento* y *c) ámbitos de asesoramiento*. En cada uno se explica la forma de contestar los ítems correspondientes.

Toda la información es totalmente anónima, y los datos que se obtengan de este cuestionario se mantendrán confidenciales y seguros, además se tratarán de forma agregada con fines exclusivamente académicos.

Por último, le agradezco su participación en esta investigación, su colaboración es muy importante para el éxito de este estudio. Ante cualquier consulta, no dude en ponerse en contacto conmigo a las siguientes direcciones de correo electrónico:

palejandrolagos@gmail.com

PatricioAlejandro.Lagos@e-campus.uab.cat

El tiempo aproximado que tarda en responder es de 25 minutos.

Patricio a. Lagos Rebolledo.

Doctor © en educación.

CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO E IMPACTO DE LAS ASISTENCIAS TÉCNICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA.

1. ANTECEDENTES.	
1.1. Nombre de la ATE que prestó servicios en su escuela:	1.2. Nombre de su escuela:
1.3. Edad: _____	1.4. Sexo: () Masculino () Femenino
1.5. Años de experiencia como docente: _____	1.6. Años de experiencia en esta escuela: _____
1.7. Nivel en el que se desempeña: Seleccionar el nivel en el que tiene más horas de clases. <input type="checkbox"/> Educación Parvularia <input type="checkbox"/> Primer ciclo básico <input type="checkbox"/> Segundo ciclo básico <input type="checkbox"/> Educación Media	1.8. Área o asignatura en la que se desempeña: Seleccionar el área en la que tiene más horas de clases. <input type="checkbox"/> Artes Visuales <input type="checkbox"/> Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> Educación Física y Salud <input type="checkbox"/> Historia, Geografía y Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Lenguaje y Comunicación <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Orientación <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Ed. General Básica (varias asignaturas) <input type="checkbox"/> Ed. Diferencial
1.9. Dependencia administrativa de la escuela: Marcar una sola opción <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular subvencionado	1.10. Clasificación según SEP (marcar sólo una opción): <input type="checkbox"/> Autónomo <input type="checkbox"/> Emergente <input type="checkbox"/> En recuperación
1.11. Áreas en las que ha recibido asesoramiento vía Ley SEP (puede marcar más de una opción): <input type="checkbox"/> Convivencia escolar <input type="checkbox"/> Gestión curricular <input type="checkbox"/> Gestión de recursos <input type="checkbox"/> Liderazgo	1.12. Duración del asesoramiento: Inicio aproximado del asesoramiento dd/mm/aaaa: ____/____/_____ 1.13. Finalización aproximada del asesoramiento dd/mm/aaaa: ____/____/_____
1.14. Además de su rol de profesor/a ¿asumió otra responsabilidad durante el asesoramiento? (marcar sólo una opción). <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Jefe/a UTP <input type="checkbox"/> Coordinador/a de ciclo <input type="checkbox"/> Coordinador/a de área <input type="checkbox"/> Encargado/a de Enlaces <input type="checkbox"/> Coordinador/a SEP <input type="checkbox"/> Encargado/a de SIMCE <input type="checkbox"/> Coordinador/a de ATE <input type="checkbox"/> No asumí responsabilidad	1.15. El tipo de servicio de la ATE fue de: <input type="checkbox"/> Capacitación <input type="checkbox"/> Asesoría <input type="checkbox"/> Capacitación y asesoría <input type="checkbox"/> Evaluación de aprendizajes <input type="checkbox"/> Evaluación de aprendizajes y asesoría <input type="checkbox"/> Evaluación de aprendizajes y capacitación <input type="checkbox"/> Asesoría integral (capacitación, asesoría y evaluación de aprendizajes).

2. MODELO DE ASESORAMIENTO.

Conteste marcando una equis “X” en los casilleros correspondientes.

2.1. ¿Cómo surge la idea de trabajar con una ATE? (marque sólo una opción)

	Los resultados de la autoevaluación (SEP) indicaron la necesidad de un apoyo externo (ATE) para asesorar en las áreas deficitarias.
	El cuerpo docente solicitó una ATE.
	Fue propuesta por el equipo directivo.
	Fue una propuesta de los sostenedores (municipalidad / Sostenedor privado).
	Fue impuesta por el equipo directivo.
	Fue impuesta por los sostenedores (Municipalidad / Sostenedor privado).

2.2. La ATE desarrolló un diagnóstico de la institución.

- Si
 No

En el caso de contestar “SI”, responda los siguientes ítems sobre las áreas en las que se realizó el diagnóstico. (Puede marcar más de una opción)

2.3. Área de diagnóstico.

	Análisis de resultados educativos (SIMCE, PSU).
	Análisis de resultados de eficiencia interna (tasas de retiro, repitencia, aprobación).
	Gestión pedagógica. (Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje).
	Enseñanza y aprendizaje en el aula. (Las estrategias utilizadas por los docentes en el aula de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes).
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes. (Las políticas, procedimientos y estrategias, para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades)
	Liderazgo escolar (liderazgo formativo y académico del director)
	Análisis de la convivencia escolar.
	Análisis de las necesidades de formación.
	Análisis de la cultura organizacional (PEI, valores y principios institucionales, rituales y protocolos de la escuela, clima de trabajo).
	En todas las áreas.

2.4. Indique cuál de las siguientes características se acerca más a su percepción de los asesores (marcar sólo una opción).

<input type="checkbox"/> Académico (Centrado en desarrollos teóricos más que en propuestas prácticas)	<input type="checkbox"/> Experto (entregaba soluciones probadas en otros contextos)	<input type="checkbox"/> Colaborador (escuchaba las necesidades y entregaba soluciones)	<input type="checkbox"/> Facilitador (escuchaba las necesidades y buscábamos soluciones en conjunto)
--	--	--	---

2.5. De acuerdo al rol del asesor que ha identificado en el ítem anterior, indique su valoración respecto del impacto del asesor/es en:

(Conteste según su respuesta del ítem 2.4)

	No relevante	Poco relevante	Medianamente relevante	Relevante	Muy Relevante
Cambios en las prácticas pedagógicas.					
Cambios en la gestión de la escuela.					
Mejora de los resultados académicos de los estudiantes.					

2.6. Indique con cuál de las siguientes afirmaciones identifica a la ATE que trabajó en su colegio (marcar sólo una opción).

<input type="checkbox"/> Intervencionista Modelo que se centra en la entrega de soluciones estándar probadas en otros contextos escolares, los docentes sólo aplican recetas que entregan los asesores.	<input type="checkbox"/> Colaboración Modelo que se centra en identificar problemas y necesidades en conjunto con los docentes, pero las soluciones las entrega la ATE.	<input type="checkbox"/> Facilitador Modelo en el que los problemas, necesidades y soluciones son trabajados en conjunto con los docentes.
---	---	--

2.7. De acuerdo al modelo que ha identificado en el ítem anterior, indique su valoración respecto del impacto del asesor/es en:

(Conteste según su respuesta del ítem 2.6)

	No relevante	Poco relevante	Medianamente relevante	Relevante	Muy Relevante
Cambios en las prácticas pedagógicas.					
Cambios en la gestión de la escuela.					
Mejora de los resultados académicos de los estudiantes.					

3. RESPECTO DE LAS ÁREAS DE ASESORAMIENTO.

Conteste frente a cada ítem marcando con una equis (X) de acuerdo a los siguientes criterios de respuesta. Recuerde que su respuesta debe ser de acuerdo al trabajo realizado por la ATE en su escuela.

<input type="checkbox"/>	Totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	En desacuerdo
<input type="checkbox"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo / indiferencia
<input type="checkbox"/>	De acuerdo
<input type="checkbox"/>	Totalmente de acuerdo

3.1. Área de cultura organizacional

3.1.1. Visión y objetivos compartidos					
1. Los asesores impulsaron acciones para analizar el Proyecto Educativo Institucional.					
2. Los asesores plantearon acciones para generar mayor identificación de los docentes con los valores y principios de la escuela.					
3. La ATE desarrolló acciones para analizar los objetivos institucionales con la participación de todos los estamentos de la escuela.					
4. La ATE propuso acciones destinadas a mejorar la articulación del trabajo de los distintos estamentos con los objetivos de la escuela.					
5. Producto del trabajo con la ATE, siento que los docentes tienen más participación en las decisiones institucionales.					
6. Creo que el trabajo de la ATE fue coherente con la misión y visión de la escuela.					
7. La ATE impulsó estrategias para favorecer un ambiente de colaboración entre los miembros de la escuela.					
8. Los asesores estimularon el consenso entre los docentes para la resolución de conflictos.					

3.1.2. Liderazgo					
9. Siento que el director tuvo la capacidad de asumir el liderazgo del proceso de asesoramiento.					
10. Siento que el estilo de liderazgo del director se ha modificado gracias al trabajo de los asesores.					
11. Producto del trabajo con la ATE, creo que ahora el director/a tiene la capacidad de adaptar su estilo de liderazgo dependiendo de las situaciones de la escuela.					
12. Luego del asesoramiento, siento que el director/a tiene mayor confianza en la autonomía de los docentes.					
13. Producto del trabajo con la ATE, siento que ahora el director tiene una actitud que motiva a los docentes a entregar lo mejor en las clases.					
14. Siento que ahora (luego del asesoramiento) el director/a tiene la capacidad de transmitir los objetivos de la escuela a todos los docentes.					
15. Siento que existe un compromiso de cambio, orientado a la mejora, por parte del director/a que es trasladado al resto de mi organización.					
16. A partir del trabajo con la ATE, siento que la comunicación entre el director/a y los docentes ha mejorado.					

3.1.3. Convivencia escolar					
17. La ATE propuso acciones para analizar el reglamento de convivencia escolar.					
18. La ATE propuso nuevas acciones para trabajar los objetivos y contenidos transversales.					
19. La ATE propuso acciones que permitieron mejorar el trabajo del equipo de convivencia escolar.					
20. Producto del trabajo con la ATE se han generado instancias para involucrar a los padres en las actividades de la escuela.					
21. La ATE promovió estrategias para enfrentar las situaciones de acoso escolar (bullying) en la escuela.					

3.1.4. Ritos y rituales					
22. La ATE impulsó la creación de un sistema de acogida para el nuevo personal.					

23. La ATE impulsó la creación de un sistema de formación continua para los docentes de la escuela.					
24. Producto del trabajo con la ATE, ahora se realiza, periódicamente (mensual, trimestral, semestral, etc.), un reconocimiento público de los docentes destacados.					
25. La ATE implementó reuniones periódicas entre docentes de la escuela para intercambiar ideas y conocimientos.					
26. A partir del trabajo de la ATE, se realizan reuniones periódicas (mensuales, trimestrales, semestrales, etc) con docentes de otras escuelas para intercambiar ideas y conocimientos.					

3.2. Área de Gestión del currículum.

3.2.1. Gestión pedagógica					
27. Los asesores impulsaron un sistema de planificación flexible, que permite a los docentes adaptarlo a las necesidades de los estudiantes.					
28. La ATE promovió la construcción de planificaciones de forma colaborativa entre los docentes de las mismas áreas disciplinares.					
29. La ATE capacitó a los docentes para elaborar las planificaciones utilizando recursos de internet.					
30. El trabajo con la ATE ha servido para desarrollar habilidades en los docentes que les permita planificar acciones dirigidas a los estudiantes con NEE.					
31. La ATE desarrolló habilidades en los docentes para mejorar el aprovechamiento del tiempo en la planificación de las clases.					

3.2.2. Enseñanza y aprendizaje en el aula					
32. La ATE promovió la contextualización del currículum de acuerdo a la realidad socio cultural de los estudiantes de la escuela.					
33. La ATE desarrolló habilidades en los docentes para iniciar innovaciones en las prácticas de aula.					
34. Producto del asesoramiento introduce cambios en las prácticas que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes.					
35. Producto del trabajo de la ATE, me siento capacitado/a para incorporar TIC en mis prácticas de aula.					
36. El trabajo con la ATE me ha permitido implementar cambios en la organización espacial de mi sala de clases.					
37. Siento que el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado producto del trabajo con la ATE.					
38. Producto del trabajo con la ATE, ahora me siento más capacitado/a para trabajar con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).					

3.2.3. Evaluación de la enseñanza					
39. La ATE aplicó acciones para analizar la calidad de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.					
40. La ATE propuso cambios a los instrumentos de evaluación para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.					
41. La ATE presentó nuevos procedimientos de evaluación.					
42. La ATE desarrolló habilidades en los docentes para incorporar las TIC en los procedimientos de evaluación.					
43. La ATE desarrolló habilidades en los docentes para evaluar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).					

3.2.4. Apoyo al desarrollo de los estudiantes					
--	--	--	--	--	--

44. La ATE presentó metodologías y estrategias para trabajar con los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.					
45. La ATE presentó estrategias para para trabajar con estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.					
46. La ATE capacitó a los docentes en metodologías y técnicas para trabajar con estudiantes en riesgo de desertar.					
47. La ATE capacitó a los docentes para trabajar con los estudiantes que presentan habilidades destacadas.					
48. La ATE capacitó a los docentes para trabajar con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).					

3.3. Área de Sostenibilidad de los cambios.

3.3.1. Fortalecimiento y desarrollo de competencias en los docentes (Trabajo docente)					
49. La ATE presentó nuevas prácticas, pertinentes a los desafíos que enfrentaban los docentes en las aulas.					
50. El trabajo desarrollado por la ATE estaba en directa relación con las necesidades expresadas por los docentes.					
51. La formación realizada por los asesores me ha permitido actualizar los conocimientos y aprender nuevos enfoques docentes.					
52. La ATE se preocupó de utilizar el conocimiento y la experiencia de los docentes para construir aprendizajes colectivamente.					
53. La ATE desarrolló habilidades en los docentes para iniciar proceso de cambio sin la necesidad de una ATE.					
54. Creo que el trabajo de la ATE fue contextualizado a la realidad de la escuela.					

3.3.2. Potenciar la institucionalización de los cambios (Gestión escolar)					
55. La ATE se preocupó de asesorar al director/a y jefe/a de UTP para potenciar la incorporación de las nuevas metodologías desarrolladas por los docentes.					
56. La ATE involucró al director/a y al jefe/a de UTP en los talleres que desarrollaban con los docentes.					
57. La ATE propuso cambios organizativos que iban dirigidos al desarrollo profesional de los docentes.					
58. Siento que producto del asesoramiento, la formación continua figura entre las prioridades de mi organización.					
59. Siento que los cambios generados durante el asesoramiento, han quedado integrados en la cultura organizativa (creencias, valores, estructura, relaciones).					

3.3.3. Potenciar la institucionalización de los cambios (asesores)					
60. Los asesores plantearon la intervención como una tarea colectiva de responsabilidad de todos, docentes y directivos.					
61. Los asesores se mostraron siempre comprometidos y preocupados frente al trabajo que desarrollaban en la escuela.					
62. Los asesores se preocuparon de conocer la percepción de los docentes respecto del proceso que desarrollaban en la escuela.					
63. Los asesores fueron flexibles para adaptar su propuesta de acuerdo a las particularidades de la escuela.					
64. La ATE estableció un sistema de registro y sistematización del trabajo desarrollado para facilitar su transferencia a los nuevos docentes de la escuela.					
65. Los asesores mantuvieron una comunicación cercana con los docentes.					

66. Una vez retirada la ATE se han mantenido las dinámicas de trabajo iniciadas durante el asesoramiento.					
67. Creo que la ATE logró los objetivos que propuso al inicio del proceso de asesoramiento.					

68. Señale las tres ventajas que tiene la utilización de una ATE.

69. Identifique los tres problemas más importantes que se asocian a las ATE.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2. Instrucciones para el juicio de expertos.

Apreciado Dr./Dra:

En el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, me encuentro realizando mi tesis doctoral dirigida por los Drs. Joaquín Gairín y David Rodríguez, la que tiene como objetivo “**Analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas en la escuela (ATE)**”. En relación a lo anterior, se le solicita participar en calidad de experto en la evaluación de un instrumento que busca identificar los modelos de asesoramiento y visualizar el impacto en ciertas áreas organizacionales de la escuela. El instrumento consta de dos partes, la primera busca identificar el modelo de asesoramiento que utilizan las ATE a partir de cinco dimensiones:

- **Nivel de participación de los asesorados en el proceso**
- **Relación que establecieron los asesores con los docentes**
- **Rol de los asesores.**
- **Modelo de asesoramiento**
- **Estructura organizacional para el asesoramiento**

La segunda parte del instrumento busca verificar el impacto del asesoramiento en algunos aspectos organizacionales de la escuela, para este fin se consideran tres dimensiones:

- **Cultura organizacional**
- **Gestión del currículum**
- **Sostenibilidad de los cambios**

Este instrumento se ha diseñado para ser aplicado a **docentes** de las escuelas que hayan recibido asesoramiento de las ATE.

En su calidad de experto, le solicitamos que evalúe la congruencia de cada ítem con la dimensión que representa, usando como guía las definiciones teóricas que se exhiben a un costado de estas.

Para realizar esta tarea, se le solicita que, por cada ítem, marque con una equis (“x”) la alternativa que mejor represente su opinión, utilizando una de estas opciones:

Esencial	Útil pero no esencial	No necesario
El ítem es un claro indicador del área que busca medir.	El ítem se asocia de manera indirecta o no es muy relevante para medir el área.	El ítem no tiene relación con el área que pretende medir.

Adicionalmente, si considera hacer comentarios sobre la redacción del ítem y qué tan claro o comprensible puede resultar para la población objetivo, esto es **docentes**, puede escribir cambios sobre cada reactivo (idealmente destacando el cambio) o realizar comentarios al final de cada dimensión.

Los criterios de respuesta para los **docentes** son los siguientes:

En la primera parte del instrumento deberá responder a cada afirmación marcando con una equis (X) en los casilleros ubicados debajo de cada ítem.

En la segunda parte deberá responder utilizando una escala Likert de 5 puntos, cuyas alternativas se presentan a continuación:

1.	Totalmente en desacuerdo
2.	En desacuerdo
3.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo / indiferencia
4.	De acuerdo
5.	Totalmente de acuerdo

Anexo 3. Protocolo de aplicación del cuestionario.

INTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO ONLINE:

El objetivo de este estudio es analizar el funcionamiento e impacto de las Asistencias Técnicas Educativas en las escuelas. En este marco, los datos obtenidos con el cuestionario permitirán observar las barreras y facilitadores que se presentan en el asesoramiento externo a las escuelas y, conocer la opinión de los docentes como principales implicados en estos procesos.

El enlace al cuestionario online es: <http://goo.gl/aUXVoZ>

- **El cuestionario se envía a los docentes de escuelas que hayan recibido asesoramiento de una Asistencia Técnica Educativa (ATE) por correo electrónico.**
- El formulario no permite dejar ningún ítem en blanco para asegurar que todos se contestan.
- **Es posible que en este cuestionario se encuentren preguntas muy similares. Es para poder contrastar la validez de las mismas, así que también deben responderse.**
- En el cuestionario se solicita el nombre del colegio, es para realizar un análisis de las diferentes tipologías de escuelas en las que se han desarrollado asesoramientos con una ATE.
- Los datos serán tratados confidencialmente, ya que en la base de datos, cada persona recibirá un código que sustituirá los datos personales, garantizando su anonimato.

Uso responsable del cuestionario y de los datos:

- Este cuestionario será utilizado únicamente para la investigación a la que se hace referencia. No se podrá utilizar para ninguna otra actividad o finalidad diferente, ni tampoco se podrá ceder a otra persona o institución.
- No se podrá utilizar el cuestionario en este estudio o en otros sin el consentimiento del investigador.
- No se puede modificar el cuestionario en su original.
- Todo el personal que tenga acceso al cuestionario o que colabore con la investigación debe cumplir las obligaciones anteriores. Se impide el acceso a datos del cuestionario a personas ajenas a esta investigación.
- Cualquier incidencia o incumplimiento que se pueda producir en relación a las obligaciones anteriores debe comunicarse con el investigador.

Muchas gracias por su colaboración

Para cualquier duda pueden ponerse en contacto con:

Patricio Lagos Rebolledo.

palejandrolagos@gmail.com

patricioalejandro.lagos@e-campus.uab.cat

Anexo 4. Guía de preguntas para la entrevista semi-estructurada.

Nombre de la escuela:

Nombre del entrevistado:

Cargo:

Nombre de la ATE:

Tipo de asesoramiento:

Duración del asesoramiento:

Conocer las motivaciones de una escuela para contratar una ATE.

1. ¿Qué motivó a la escuela contratar una ATE?

Criterios de respuesta:

Establecer relaciones entre la aplicación de un diagnóstico y el desarrollo del asesoramiento.

2. ¿La propuesta de trabajo de la ATE se basó en un diagnóstico de la situación de la escuela?

Conocer el rol de los asesores en el proceso de asistencia técnica.

3. ¿Cuál es su opinión respecto del trabajo de los asesores?

- **Relación con los docentes y directivos**
- **Respecto de cambios en las prácticas pedagógicas. Ejemplos**
- **Resultados académicos**

Indagar respecto de los cambios que se han generado en función del trabajo de la ATE.

4. ¿Qué cambio ha visualizado en la totalidad de la organización?

Conocer los aspectos que caracterizan a una ATE con capacidad de impulsar cambios en las escuelas.

5. ¿cuáles son las características que debería tener una ATE que genere

cambios en la escuela?

Identificar facilitadores en el desarrollo del asesoramiento.

6. ¿Cuáles son los factores que facilitan el trabajo de la ATE en la escuela?

Identificar Barreras en el desarrollo del asesoramiento.

7. ¿cuáles son las barreras para el éxito del trabajo de las ATE?

Establecer una relación entre la asistencia técnica educativa y los resultados de los estudiantes en el SIMCE

8. ¿Qué importancia le darían al trabajo de la ATE, en relación a los resultados en el SIMCE y otros indicadores de calidad de la escuela?

Conocer las expectativas y las capacidades de la escuela respecto de la sostenibilidad de los cambios

9. ¿Cree que la escuela puede mantener los cambios una vez que se haya retirado la ATE?

Verificar la importancia que le dan los directivos a los sistemas de apoyo externo.

10. ¿Es necesario que las escuelas, y ésta en particular, tengan la opción de un apoyo externo?

Anexo 5. Copia del correo electrónico a directores de escuelas.

Estimado/a Director/a,

Quien suscribe, Patricio Lagos Rebolledo, Chileno, Doctorando del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, solicito su colaboración en mi tesis, dirigida por los Drs. Joaquín Gairín y David Rodríguez de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. En este contexto me encuentro desarrollando la investigación relacionada con el análisis del funcionamiento de las Asistencias Técnicas Educativas (ATE) en las escuelas.

Para lograr el objetivo de este estudio, he elaborado un cuestionario que está dirigido a los docentes de escuelas que han trabajado con las ATE. En relación a lo anterior, le solicito su autorización para aplicar el cuestionario a los profesores de su escuela. El instrumento está en formato electrónico, por lo cual, sólo es necesario enviar el link del cuestionario a los correos electrónicos de los docentes para que respondan desde un computador o tablet. Para realizar la aplicación, necesito la dirección del correo electrónico de los profesores de su establecimiento. Es preciso mencionar que las respuestas son absolutamente anónimas, y los datos serán tratados con fines académicos. Mi compromiso es que una vez concluido el estudio, si así usted lo requiere, le haré llegar las principales conclusiones.

De antemano agradezco su colaboración. Y me pongo a su disposición para cualquier aclaración o pregunta.

Link del cuestionario: <http://goo.gl/aUXVoZ>

Anexo 6. Copia del correo enviado a los expertos para la validación del cuestionario.

Apreciado/a Dr./a.

Le escribo para solicitar su ayuda en calidad de experto.

En el marco de mi Tesis Doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigida por los Drs. Joaquín Gairín y David Rodríguez, estoy desarrollando un cuestionario que tiene como objetivo analizar el proceso de asesoramiento llevado a cabo por las Asistencias Técnicas Educativas (ATE) en las escuelas. Este instrumento está destinado a profesores de los centros educativos chilenos que hayan recibido asesoramiento de alguna de estas entidades. Por ello necesito de su colaboración en la revisión de la calidad y pertinencia para la población objeto de estudio. En adjunto encontrará el documento con las indicaciones para realizar el juicio de experto.

Le agradezco de antemano su buena voluntad en esta tarea.

Por último, le ruego que pueda enviarlo tan pronto como le sea posible.

NOTA: Es preciso mencionar que las ATE son instituciones y personas externas a la escuela y al Ministerio de Educación, que se han instalado en el contexto educativo gracias a la Ley de Subvención Escolar Preferencial promulgada el año 2008, esta ley entrega recursos a las escuelas para desarrollar acciones de mejora y que pueden ser asesoradas por las llamadas ATE.

Anexo 7. CD.



